

TÜRKİYE  
YÜZYILI

100  
TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN YÜZÜNCÜ YILI

# ÖĞRETMENLERİN GÖZÜYLE CUMHURİYETİN 100. YILINDA EĞİTİM SEMPOZYUMU



BİLDİRİ KİTABI  
26-27 ARALIK 2023  
ANKARA



# ÖĞRETMENLERİN GÖZÜYLE CUMHURİYETİN 100.YILINDA EĞİTİM SEMPOZYUMU BİLDİRİ KİTABI

Sempozyum açılış konuşmalarını, panelleri  
ve sözlü sunumları izlemek için karekodu  
okutunuz.



Sempozyum tanıtım filmini izlemek  
için karekodu okutunuz.



### BİLDİRİ KİTABI HAZIRLAMA KOORDİNATÖRÜ

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı*

### BİLDİRİ KİTABI HAZIRLAMA KOMİSYONU

Dr. Yasin ELÇİ *Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı*  
 Melek ÖZKAYACAN *Şube Müdürü*  
 Nizamettin YILMAZ *Şube Müdürü*  
 Bengü Hüsna ÖZCAN *Uzman Öğretmen*  
 Fatma CAMCI *Uzman Öğretmen*  
 Özlem GÜNER *Uzman Öğretmen*  
 Şebnem Betül AKALIN *Uzman Öğretmen*  
 Beste ERDEMOĞLU *Öğretmen*

### DİL İNCELEME

Bengü Hüsna ÖZCAN *Uzman Öğretmen*  
 Fatma CAMCI *Uzman Öğretmen*  
 Özlem GÜNER *Uzman Öğretmen*  
 Şebnem Betül AKALIN *Uzman Öğretmen*

### DİZGİ

Beste ERDEMOĞLU *Öğretmen*

**ISBN:** 978-975-11-7492-5

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması ve ya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.



## TAKDİM

Türk milletinin tarih yolculuğundaki varoluş mücadelesi cumhuriyetin ilanı ile taçlanmıştır. Bağımsızlık düşüncesi ile inşa edilen Türkiye Cumhuriyeti, istiklal mücadelemizi zafere ulaştıran birlik ve beraberlik ruhunun büyük eseridir.

Öğretmenler, bir toplumun ilerlemesinde en kutsal görevi üstlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme yolculuğunda onları geleceğe hazırlarken toplumun millî ve manevi değerlerini, gelenek ve göreneklerini onlara aktararak geçmişle gelecek arasında bir köprü kurmaktadır. Bu kutsal görevi üstelenen öğretmenlerimizin daha görünür kılınması, mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi, bilgi ve tecrübelerinin paylaşılmasına imkân sunulması oldukça önem arz etmektedir. Bu öneme binaen "Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim Sempozyumu" düzenlenmiştir. Öğretmenlerimizin bu sempozyumda sundukları bildirimleriyle eğitimdeki uygulamalarıyla tüm meslektaşlarına ilham kaynağı olacağına inancımız tamdır.

Sempozyumun hazırlanması ve gerçekleşmesinde başta Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına, tüm genel müdürlüklerimize, destekleri ile katkı sunan ve emeği geçen değerli akademisyenlerimize, sahada emek veren kıymetli öğretmenlerimize ve geleceğimizin teminatı öğrencilerimize teşekkür ediyor, sempozyumun tüm katılımcılar için verimli olmasını diliyorum.

**Prof. Dr. Yusuf TEKİN**  
**Millî Eğitim Bakanı**

Sayın Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin'in sempozyum açılış konuşmasına ulaşmak için karekodu okutunuz.





## SUNUŞ

Sayın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Cihad DEMİRLİ'nin sempozyum açılış konuşmasına ulaşmak için karekodu okutunuz.



Cumhuriyetin 100. yılında eğitimin inşasında ve bekasında söz sahibi öğretmenlerimizin maarif davamızın bugünü ve geleceği hususundaki fikirlerini almak ve eğitimde Türkiye Yüzyılı'na en iyi nasıl katkıda bulunabileceklerini ortaya koymak amacıyla "Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim Sempozyumu" düzenlenmiştir. Bu sempozyum öğretmenlerin gözüyle günümüzde eğitimin güçlü yönlerini ve fırsatlarını, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin rolünü, tecrübelerini ve geleceğe dair beklentilerini daha iyi anlamak için bizlere önemli imkânlar sunacak; eğitim sisteminin güncel durumu ve gelecekteki muhtemel değişimleri hakkında elde edilecek değerlendirmelerle eğitimde iyileştirmeler yapmak için atılacak adımlara da katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim Sempozyumu'nda "Öğretmenlik ve Mesleki Gelişim, Eğitimde Kültürel Miras ve Değerler Eğitimi, Eğitim ve Öğretim Süreci, Teknolojik Gelişmelerin Eğitime Etkisi, Eğitimde Kapsayıcılık ve Rehberlik, Yurt Dışı Türk Okulları ve Milletlerarası Okullar, Eğitimde Paydaşların Rolü ve Katılımı" olmak üzere yedi ana tema ve bunlara bağlı on dokuz alt tema belirlenmiştir. Bu temalar kapsamında yurt içi ve yurt dışından 1336 bildiri başvurusu yapılmıştır. Başvurular, farklı üniversitelerden ve farklı alanlardan akademisyenlerin bulunduğu Bilim ve Değerlendirme Kurulları tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 78 ilden ve beş ülkeden (Almanya, Azerbaycan, Mali, Romanya, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) 250 bildiri sunuma hak kazanmıştır. İki gün boyunca 100 bildiri beş salonda eş zamanlı olarak yüz yüze sunulmuş, fuaye alanında 25 bildirinin poster sunumu yapılmış ayrıca 125 bildirinin video sunumları sempozyum öncesinde resmî sosyal medya hesaplarına yüklenmiştir.

Eğitim öğretim sürecinde çağı yakalayan, teknolojik gelişmelerden faydalanan, yeni fikirler üreten öğretmenlerimizin çalışmalarının duyurulması amacıyla hazırlanan Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı paydaşlarımızın istifadesine sunulmuştur. Ayrıca sempozyum bitiminde sözlü sunumu yapılan 100 bildirinin videosu Bakanlığımızın çevrim içi platformlarında yayımlanmıştır. Bildiri kitabında yer alan karekodlar aracılığıyla bu sunumlara erişim sağlanabilmektedir.

Sempozyuma desteklerinden dolayı Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip ERDOĞAN'a şükranlarımı arz ederim. Sempozyumun Onursal Başkanı Sayın Bakanımız Yusuf TEKİN'e teşekkürlerimi arz ederim. Sempozyum Düzenleme Kurulunda görev alan Bakanlığımızın ilgili genel müdürlüklerine; paydaş kurumlarımız Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye Bilimler Akademisi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ve Türkiye Maarif Vakfına; katkı sunan kurumlarımız Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu ve Yunus Emre Enstitüsüne; sempozyumu hazırlayan ve gerçekleştiren Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı mensuplarına, bilim kurullarına, öğretmen ve öğrencilerimize, içeriğin zenginleşmesinde bizden desteklerini esirgemeyen davetli konuşmacılara, bildiri çalışmalarına değer katan akademisyenlerimize teşekkürlerimi sunuyorum.

**Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

## İÇİNDEKİLER

<b>TAKDİM</b> .....	3
<b>SUNUŞ</b> .....	4
<b>KURULLAR</b> .....	10
<b>BİLDİRİLER</b> .....	15
<b>I. TEMA: EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ</b> .....	16
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarında Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Etkisinin İncelenmesi.....	17
Kimya Derslerinde STEM Uygulama Örneği Olarak "İndikatörümüzü Kendimiz Tasarlayalım" Etkinliğinin Geliştirilmesi.....	31
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	41
Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiler Örüntüsü.....	57
Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominosunda Değerler Eğitimi.....	77
Deprem Sürecinde Yaralarımızı Birlikte Sardık: Depremde Öğrencilere Yönelik Psikososyal Destek Çalışması.....	87
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Destek Eğitimi Programındaki EtkinliklerindeYaratıcıDramaYöntemininKullanılmaDurumu.....	101
Lise Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleri ile Matematik Okuryazarlık Düzeyi Üzerine Bir Araştırma.....	115
Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yeni Bir Model: Küçürek Öykülerle Kurmaca Metin Yazarlığı Denemeleri.....	127
Roman Öğrencilerin Okula Devamının Artırılması: Bir Örnek Olay İncelemesi.....	147
"Pamuk Kuzu" Formunun Seramik ve Cam Teknolojisi Eğitimi Almış Özel Eğitim Öğrencilerinin Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	159
Sistem Düşüncesi Yaklaşımı ile Hazırlanmış Ders Planı Örneği: Plastik Kirliliği.....	167
İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Azim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	175
Kimya Uygulamalarında İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Kimya Dersi Motivasyonlarına Etkisi.....	185
21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Ortamlarının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	195
Ortaokul Öğrencilerinin Bedensel Okuryazarlık Tutumlarının İncelenmesi.....	207
Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeline İlişkin Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir İçerik Analizi.....	219
TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamındaki "Fatih'in İzinde Matematik ve Teknoloji" Projesinin Etkililiği.....	231



Eğitim Programlarının Değişen Perspektifi.....	243
Okula Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencileri Önceleyerek Yapılan Sınıfı İçin Etkinliklerin Bu Öğrencilerin Okula Uyumlarına Etkisi.....	253
Okul Televizyonu Projesi Örneklerinde Eğitim Medyası Faaliyetlerinin Eğitime Katkıları.....	263
Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Tarih Öğretmenlerinin Eğitim ve Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar.....	271
11-13 Yaş Grubu Çocuklarda Life Kinetik Egzersizlerinin Koordinatif Yetenekler Üzerine Etkisi.....	285
Köy Okullarında Taşınabilir Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri.....	295
İklim Değişikliği Eylem Planında Anne Eğitimleri: Çevre Dostu Anneler.....	309
Afet Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Afet Bilinci Algılarına Etkisi.....	323
Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programı Kazanımlarının Çevresel Duygularımız ve Çevre Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi.....	333
<b>II. TEMA: EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK</b> .....	344
Cumhuriyetin 100. Yılında Kadın ve Eğitim.....	345
2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Programlarının Genel Amaçları ve İlkelerinde Çoğulculuk.....	359
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi.....	367
Öğretmenlerin Gözünden Kapsayıcı Eğitimde Yabancı Uyruklu Öğrenciler.....	379
Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi.....	395
Fen Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi: Malatya İli Örneği.....	405
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları.....	415
Parmaklara Hecelenenin Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişimine Katkısı.....	425
Yatılı Bölge Ortaokullarında Rekreasyon Çalışması Kapsamında Akıl-Zekâ Oyunlarının Matematik Dersi Tutumlarına Etkisi.....	439
<b>III. TEMA: EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ</b> .....	452
Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimine İlişkin Metamorฟิก Algılarının İncelenmesi.....	453
Pozitif Bilimlerde Altın Çağ'ı Yaşayan Bir Medeniyete Dair Farkındalık Çalışması "Altın Çağ'a Yolculuk".....	465
Kültürel Miras Taşıyıcısı: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri.....	475
Değerler Eğitimi Konusunda Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma.....	485



Değerler Eğitiminde P4C Tekniklerinin Katkısı.....	499
Tarih Eğitiminde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımına Bir Örnek: Yozgat İli Ocaklı Geleneğinde Türkistan İzleri.....	513
Eğitimde Şahsiyet Eğitimi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma.....	523
Kültürel Mirasın Kodları: Erasmus Ka 220 Projesi ve Geleceğe Yönelik İlerlemeler.....	531
Mülteci Kardeşlerimizle Teknoloji Üzerinden Kurulan Gönül Bağları.....	541
Değerler Eğitimi Açısından Türkçe Ders Kitapları.....	553
İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin İçerdiği Kök Değerler Bakımından İncelenmesi.....	563
Türkiye'de Değerler Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Metodolojik ve Tematik Açısından İncelenmesi.....	571
Karakter ve Değerler Eğitimi Bağlamında Osmanlı Dönemi Ahlak Kitapları.....	591
Bizim Değerli Masallarımız.....	601
V.E.F.A (Vefakâr-Emektar-Fedakâr-Aktif) Gençlik.....	609
Mustafa Kutlu Hikâyelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi.....	625
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	635
Türkiye Maarif Vakfı Türkçe Ders Kitap Setlerinde Türk Kültürüne Ait Figürlerin Kullanımı.....	645
Öğrencilerin Gözünden ÇEDES: Bir Metafor Analizi Araştırması.....	659
Çocuk Dostu Kitap Listesi'ndeki Kitapların Millî ve Manevi Değerler Bakımından İncelenmesi.....	669
<b>IV. TEMA: EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI</b> .....	680
Müzik Eğitimine İlişkin Anne Baba Tutumları.....	681
Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	691
Ebeveyne Yabancılaşma Olgusu Üzerine Bir Derleme Çalışması.....	701
Okul Yöneticiliğinden Öğretmenliğe: Eğitim Sisteminin İçinden Bir Bakış.....	717
Temel Eğitim Kademesindeki Öğretmenlerin Zümreler Arası İş Birliği Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	731
Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Okul Yöneticilerinin Örgütsel İletişimi ve Okul Yaşam Kalitesine Etkisi.....	743
Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen, Okul ve Okul Müdürü Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları.....	753
Öğretmenlerin Gözünden Sivil Toplum Kuruluşları.....	765
Okul Yönetiminde Veli Katılımı.....	783
Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiği.....	795



<b>V. TEMA: ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM</b> .....	806
Farklı Paydaşlara Göre İdari ve Öğretimsel Rutinler: Anlam ve Deneyimler.....	807
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılan Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Eskişehir Örneği.....	819
Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Beceri Algılarını Belirmeye Yönelik Görüşlerin İncelenmesi.....	829
Öğretmenlerin Moral Sermaye Düzeylerinin Geliştirilmesi.....	839
Örgütsel Değişim Sinizmi ile Örgütsel Depresyon Arasındaki İlişkinin Okul Boyutunda İncelenmesi.....	851
Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının İncelenmesi: Ceylanpınar Örneği.....	863
Millî Eğitim Bakanlığında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi.....	871
Öğretmenlerin Sosyokültürel, Ekonomik ve Statü Değişimlerine Etki Eden Faktörlerin Öğretmen Rollerine Etkisi: Kayseri Hacılar Örneği.....	881
21. Yüzyılda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Bir Uygulama: İstanbul Öğretmen Akademileri Ekolü.....	889
Bilim ve Sanat Merkezi Matematik Öğretmenlerinin Proje Danışmanlık Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	901
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri.....	913
Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması.....	925
Türkiye Yüzyılı'nda Eğitim ve Öğretimde Öğretmenlerin Rolü ve Becerileri.....	939
Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi.....	949
<b>VI. TEMA: TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ</b> .....	962
İlkokul Düzeyinde Web 2.0 Araçları ile Okuma Hızının Geliştirilmesi.....	963
Metaverse ve Yapay Zekâ Tabanlı Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Dersine Olan Tutumlarına Etkisi (Meta Mat Projesi).....	973
Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımının Eğitim Süreçleri ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Rolü.....	985
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri.....	999
Türkçe Dersinde Podcast Kullanımının Öğrencilerin Söz Varlığını Zenginleştirmeye Etkisi.....	1011
Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	1023
Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi.....	1011
Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ve Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	1023



Afet Risk Haritalarında Artırılmış Gerçeklik Deneyimi Sunan Holografik Ekran Tasarımı.....	1063
Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Yeterlikleri ve Teknolojinin Eğitime Etkisi Üzerine Yapılan Çalışmaların Meta Sentezi.....	1075
Ortaokul Matematik Dersinde Teknoloji Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme.....	1091
Matematik Öğretiminde Puzzlemaker: Çokgenler Konusu Örneği.....	1105
Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefona İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi.....	1115
Eğitimde Metaverse Konulu Makaleler Üzerine Sistematik Literatür Haritalaması.....	1133
Ortaokul Öğrencilerinin Geometrik İnşa Görevlerindeki Argümantasyon Yapılarının İncelenmesi.....	1143
Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Tinkercad Platformunda Kodlayarak Yaptıkları 3 Boyutlu Tasarımların İncelenmesi.....	1161
<b>VII. TEMA: YURT DIŞI TÜRK OKULLARI VE MİLLETLERARASI OKULLAR</b> .....	1176
Yurt Dışı Türk Okullarında Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Etkililiğine Eğitim Öğretim Paydaşları Gözüyle Bir Bakış.....	1177
Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması Projesinin Dinleme ve Yazma Becerilerine Katkısı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....	1185
Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Ortamda Eğitime Yönelik Görüşleri: Romanya Örneği.....	1199
Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim Bağlamında Uluslararası Maarif Programı (Im) Öğrenen Profili ve Erdemli İnsan.....	1211



## DÜZENLEME KURULU

- Dr. Yasin ELÇİ**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Muharrem TANYILDIZI**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Hamdi BEDİROĞLU**  
Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü
- Habip SALBAŞ**  
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Ahmet VATANUĞRUNA**  
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- İhsan ERKUL**  
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
- Hikmet AZER**  
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- Murat NEDİRLİ**  
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
- Serkan KOCABAŞ**  
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- Bekir ŞİRİN**  
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- Gökçağrı GÜREL**  
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Dr. Kadir Burak SALİMOĞLU**  
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
- Dr. Ayhan ÖZTÜRK**  
Strateji Geliştirme Başkanlığı
- Yasin VURAL**  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Emrullah UZUN**  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
- Mahmut ÇOLAK**  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
- Can EKMEK**  
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
- İsmet ÇÖRDÜK**  
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü
- Melek ÖZKAYACAN**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Nizamettin YILMAZ**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Özlem GÜNER**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Fatma CAMCI**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Beste ERDEMOĞLU**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Bengü Hüsnâ ÖZCAN**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Kamil Ünal BAŞTÜRK**  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

## KURULLAR



## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

- Prof. Dr. Birol AKGÜN, Türkiye Maarif Vakfı Başkanı
- Prof. Dr. Hasan MANDAL, TÜBİTAK Başkanı
- Prof. Dr. Mehmet Naci BOSTANCI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rektörü
- Prof. Dr. Muzaffer ŞEKER, TÜBA Başkanı
- Prof. Dr. Musa Kazım ARICAN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörü
- Prof. Dr. Osman MERT, Türk Dil Kurumu Başkanı
- Prof. Dr. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Enstitüsü Başkanı
- Prof. Dr. Yüksel ÖZGEN, Türk Tarih Kurumu Başkanı
- Prof. Dr. Fulya BAYRAKTAR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rektör Yardımcısı
- Prof. Dr. Ercan OKTAY, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Dekanı
- Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
- Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir
- Prof. Dr. Ali CAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Asım ARI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
- Prof. Dr. Betül TİMUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Deniz TONGA, Kırıkkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Doğan Nadi LEBLEBİCİ, Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Engin KURŞUN, Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi
- Prof. Dr. Eyüp SALLABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Gencay ZAVOTCU, Kocaeli Üniversitesi
- Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Hikmet KAVRUK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. İlhan GÜNBAI, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. İncay AYDIN, Ankara Üniversitesi

## KURULLAR



## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üniversitesi  
 Prof. Dr. Mehmet Kamil COŞKUN, Ankara Hacı Bayram Üniversitesi  
 Prof. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi  
 Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN, Yıldız Teknik Üniversitesi  
 Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
 Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi  
 Prof. Dr. Muzaffer ÖZDEMİR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
 Prof. Dr. Nail YILDIRIM, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
 Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi  
 Prof. Dr. Nuri DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi  
 Prof. Dr. Oktay AKBAŞ, Gazi Üniversitesi  
 Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
 Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
 Prof. Dr. Özcan BAYRAK, Fırat Üniversitesi  
 Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
 Prof. Dr. Salih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
 Prof. Dr. Selçuk KARAMAN, Ankara Hacı Bayram Üniversitesi  
 Prof. Dr. Selma ELYILDIRIM, Ankara Hacı Bayram Üniversitesi  
 Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi  
 Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi  
 Prof. Dr. Serdal SEVEN, İstanbul Üniversitesi  
 Prof. Dr. Serkan ŞENDAĞ, Mersin Üniversitesi  
 Prof. Dr. Serkan TİMUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
 Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi  
 Prof. Dr. Tevfik ERDEM, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
 Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Ankara Üniversitesi  
 Prof. Dr. Türkan DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi  
 Prof. Dr. Uğur AKIN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
 Prof. Dr. Yalın KILIÇ TÜREL, Fırat Üniversitesi  
 Prof. Dr. Zekai ÖZDEMİR, İstanbul Üniversitesi  
 Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
 Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi  
 Doç. Dr. Ahmet DELİL, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

## KURULLAR



## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Balıkesir Üniversitesi  
 Doç. Dr. Alper YORULMAZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
 Doç. Dr. Cem KORKUT, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
 Doç. Dr. Elçin AYAZ, Dicle Üniversitesi  
 Doç. Dr. Filiz ELMALI, Fırat Üniversitesi  
 Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU, Kastamonu Üniversitesi  
 Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi  
 Doç. Dr. İkrametdin DAŞDEMİR, Atatürk Üniversitesi  
 Doç. Dr. Mehmet GEDİZLİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ, Kırıkkale Üniversitesi  
 Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
 Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
 Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
 Doç. Dr. Nalan ALTAY, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Doç. Dr. Neşe KARA ÖZKAN, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
 Doç. Dr. Nilay NEYİŞÇİ, Hacettepe Üniversitesi  
 Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
 Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi  
 Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM, Yıldız Teknik Üniversitesi  
 Doç. Dr. Remzi YILDIRIM, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Doç. Dr. Sezen TOFUR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi  
 Doç. Dr. Talat AYTAN, Yıldız Teknik Üniversitesi  
 Doç. Dr. Tark DEMİR, Gazi Üniversitesi  
 Doç. Dr. Tarkan GÜRBÜZ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
 Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi  
 Doç. Dr. Yusuf Mete ELKIRAN, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi  
 Doç. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
 Dr. Ali ŞİMŞEK, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
 Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ALTINOVA ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
 Dr. Ayşe Şule YÜKSEL, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
 Dr. Banu ALTINOVA, Harun Çakmak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  
 Dr. Beyazıt Bestami ÖZTÜRK, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

## KURULLAR





## BİLİM VE DEĞERLENDİRME KURULU

- Dr. Beyhan CAN, Uşak Üniversitesi  
 Dr. Elif Büşra UZUN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
 Dr. Elif Tuğçe KARACA, Kırıkkale Üniversitesi  
 Dr. Emine ŞİMŞEK, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
 Dr. Enver TÜRKSOY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
 Dr. Erol BARIN, Gazi Üniversitesi  
 Dr. Filiz GÜLHAN, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
 Dr. Filiz KARA, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
 Dr. Gökhan KAYIR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Dr. Gülsen ALTUNTAŞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
 Dr. İbrahim DOYUMGAÇ, Adıyaman Üniversitesi  
 Dr. Kübra CEVHERLİ, Sakarya Üniversitesi  
 Dr. Kübra YENEL, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Dr. Leyla BOSTAN, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
 Dr. Mehmet Akın BULUT, İbn Haldun Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Murat AYAR, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi  
 Dr. Nazlınur GÖKTÜRK TÜNEY, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
 Dr. Öğr. Üyesi Abdullah GÖKDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Buket TENKE ODUNCU, Karabük Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Çağdaş ERBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÇELİK, Şırnak Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILMAZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Tuba BAYKARA, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
 Dr. Ömer AKPINAR, İstanbul Kâğıthane Mehmet Âkif Ersoy Ortaokulu  
 Dr. Özgür SİREM, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü  
 Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü Üniversitesi  
 Dr. Umut ARAT, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
 Dr. Yasemin ÇİMEN, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
 Dr. Zeynep Aysan ŞAHINTAŞ, TÜBA  
 Dr. Zeynep ŞEN, Hacettepe Üniversitesi  
 Dr. Zübeyde TIRYAKIOĞLU, Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi  
 Öğr. Gör. Ömer Faruk KIRLANGIÇ, Ankara Üniversitesi



## KURULLAR

# EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

1. İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarında Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Etkisinin İncelenmesi, Senem ÇELİK
2. Kimya Derslerinde STEM Uygulama Örneği Olarak "İndikatörümüzü Kendimiz Tasarlayalım" Etkinliğinin Geliştirilmesi, Sezen YALAKI KÜTÜK
3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Orhan SARIKAYA
4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiler Örüntüsü, Banu ERGÜÇ ŞAHAN
5. Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominosunda Değerler Eğitimi, Serhat SUSAR
6. Deprem Sürecinde Yaralarımızı Birlikte Sardık: Depremzede Öğrencilere Yönelik Psikososyal Destek Çalışması, Ahmet KUTLU
7. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Destek Eğitimi Programındaki Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılma Durumu, Zülfü ALIMTERİN
8. Lise Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleri ile Matematik Okuryazarlık Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, Egemen YURDAKUL
9. Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yeni Bir Model: Küçürek Öykülerle Kurmaca Metin Yazarlığı Denemeleri, Halilibrahim KABADAYI
10. Roman Öğrencilerin Okula Devamının Artırılması: Bir Örnek Olay İncelemesi, Esra KÖREMEN
11. "Pamuk Kuzu" Formunun Seramik ve Cam Teknolojisi Eğitimi Almış Özel Eğitim Öğrencilerinin Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Sefa ÇABUK ARMAĞAN
12. Sistem Düşüncesi Yaklaşımı ile Hazırlanmış Ders Planı Örneği: Plastik Kirliliği, Zeynep GÜLER
13. İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Azim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Arzu YILDIZ
14. Kimya Uygulamalarında İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Kimya Dersi Motivasyonlarına Etkisi, Büşra GÖKÇİMEN
15. 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Ortamlarının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eser TEMİZ
16. Ortaokul Öğrencilerinin Bedensel Okuryazarlık Tutumlarının İncelenmesi, İlker Behçet AKGÜN
17. Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeline İlişkin Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir İçerik Analizi, Feriştah Sibel KONCA
18. TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamındaki "Fatih'in İzinde Matematik ve Teknoloji" Projesinin Etkililiği, Ayşegül CELEP HAVUZ
19. Eğitim Programlarının Değişen Perspektifi, Dr. Mustafa KANDIRMAZ
20. Okula Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencileri Önceleyerek Yapılan Sınıf İçi Etkinliklerin Bu Öğrencilerin Okula Uyumlarına Etkisi, Ömer SUKENARI
21. Okul Televizyonu Projesi Örneğinde Eğitim Medyası Faaliyetlerinin Eğitime Katkıları, Mehmet Doruk BAYTUR
22. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Tarih Öğretmenlerinin Eğitim ve Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar, Erdal ŞAHİN
23. 11-13 Yaş Grubu Çocuklarda Life Kinetik Egzersizlerinin Koordinatif Yetenekler Üzerine Etkisi, Bilal KAYIŞ
24. Köy Okullarında Taşımali Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri, İhsan ASLAN
25. İklim Değişikliği Eylem Planında Anne Eğitimleri: Çevre Dostu Anneler, Ferda SALIK
26. Afet Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Afet Bilinci Algılarına Etkisi, Hatice DANIŞMAN
27. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programı Kazanımlarının Çevresel Duygularımız ve Çevre Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi, Dr. Fuat TOKUR

# EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

## Eğitim Ortamları

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMALARINDA BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Senem ÇELİK

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[senemcelik@gmail.com](mailto:senemcelik@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda eğitim ve öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersi etkinliklerine yönelik tutumları ile okula bağlanma seviyeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ili ilkokullarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğretim gören 3249 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu basit seçkisiz yol ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Savi tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) ve Demirhan tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler, ortalama, frekans, t-testi, ANOVA, TUKEY ve iki ölçek arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Spearman Korelasyon analizi testi kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, fiziksel etkinlik ve oyunlara katılmayı sevdiği ve programlarda daha fazla zaman ayrılmasını istedikleri öğrencilerin beden eğitimi ve oyuna yönelik tutum ile okula yönelik bağlılık ilişkileri arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, beden eğitimi ve oyun, okula bağlılık, tutum.

### GİRİŞ

Çocukların gelişim dönemlerinde hayallerini, duygularını ve düşüncelerini tanıyıp bilmek, bu duyguları ve hayalleri olumlu şekilde gelişmesini sağlamak için pekiştirmek önemli bir gerekliliktir. Oyun oynamanın çocukların hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Oyun oynamak çocuklar için önemli bir iş olmakla birlikte bir görev

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



olarak da görülmektedir. Oyun, çocuğun öznel olan iç dünyasına ve sosyal olarak katıldıkları dış dünyaları arasında aracılık yapmasını sağlayan etkinliklerdir. Aynı zamanda oyun, çocuklar için bağımsız şekilde oluşan, herhangi bir hedef doğrultusunda olmayan, mutluluk sağlayan, serbest olarak gerçekleştirilen etkinlik ve faaliyetlerdir (Başal, 2007). Çocuklar oyun oynayarak zekâ seviyelerini, duygusal özelliklerini zaman içerisinde ileri seviyelere getirmelerini ve olgunlaşmalarını sağlayarak geliştireceklerdir. Oyun sadece çocukların eğitim ve öğrenimini geliştirme aracı olarak değil, çocukların birbirleri, öğretmeni ve çevresi ile iletişim kurmasını güçlendiren, bireyler ile arasında bağ kurmasını sağlayan etkili bir araçtır (Özer, Gürkan, Ramazanoğlu 2006).

Okul eğitim ve öğretim yeri olarak çocukluktan başlayarak bireylerin yaşamları süresince çok etkili ve önemlidir. Eğitim ve öğretime başlama yaşından itibaren okul hayatı yolculuğu kariyer edinme dönemine kadar sürer. Bireylerin gelecek yaşamlarında daha olumlu, mutlu, pozitif bireyler olmalarında okullarında edindikleri eğitim ve öğretim ile büyük oranda bağlantılıdır (Alaca, 2011). İlişkili olan bu bağlantı sebebi ile öğrencilerin eğitime başladıkları ilk yıllarda okula bağlılıklarının ne derecede olduğunu öğrenmek, bireylerin yaşamında uzun bir yeri olan okullardaki eğitim ve öğretim sürecinin niteliği açısından belirlenmesi oldukça önemlidir. Hirschi 2002, yılında yapmış olduğu araştırmasına göre öğrencilerin okula bağlanmalarının akademik olarak başarılarını arttırdığını ve davranış açısından olumlu şekilde etki ettiği sonucunu bulmuştur. Okula bağlılık, öncelikli olarak öğrencilerin okullarında kendilerini ait hissedip okullarının amaç ve hedeflerini benimsemeleridir (Finn, 1993). Okula olan bağlılık öğrenciler için okullarına basit şekilde olan hoşlanma veya ilgi, sıcaklık duyabilmekten daha da öte öğrencilerin özerkliklerine, bireyselliklerine, içsel yönlerine saygıyı, desteği olarak da tanımlanmaktadır (Goodenow, 1992).

Beden eğitimi ve oyun dersi öğrenciler açısından önemi ve etkisi olan bir derstir. Beden eğitimi ve oyun dersleri öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal vb. birçok alanda gelişmelerine ve bununla birlikte olumlu şekilde düzelmesine olanak sağlamaktadır (MEB, 2020). Eğitim ve öğretim aracı olarak oyun, öğretici bir araç olarak kullanıldığında çocukların oyun oynama zamanları süresince daha serbest hareket etmekte ve iç dünyalarını daha gerçekçi bir şekilde yansıtmaktadır. Bu sebeple oyunun bir eğitim aracı olarak faaliyet göstermesi sonucunda öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği, öğrenilen bilgilerin daha uzun süre hafızada kaldığı, analitik düşünme, karar verme becerilerinde gelişim kazandırdığı ve davranışları olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir (Hollingsworth PM, Hoover KH., 1999). Eğitsel oyunlar öğrencilerin çabukluk, kuvvet, hareketlilik, esneklik, dayanıklılık ve beceri özellikleri ile birlikte, çocukların fiziksel gelişimleri üzerinde de olumlu yönde etkiye sahiptir. Oyun sonucunda çocukların elde ettikleri fiziksel bir yarardır. Oyun sırasında çocuklar yapan ve rol oynayan gerçek bireyler durumundadır. Oyun çocukların zihinde tutma, eşleştirme, isimlendirme ve sınıflandırma becerilerini ve yeteneklerini de desteklemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020), tarafından beden eğitimi ve oyun dersinin amacı, öğrencilerin fiziksel etkinliklerde bulunarak oyun oynama faaliyetlerini yaşamları boyunca kullanmış olmalarını sağlamaktır. Bu faaliyetler ile temel hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerisi, kavramları ve stratejilerini geliştirerek, kazanılan bu becerilerin hayatlarını ve

değerlerini geliştirmesini sağlayarak ilkökul öğrencilerinin eğitim ve öğretim kurumlarına devam etmelerini sağlamak, hazırlamak amacındadır. Fiziksel etkinlikler ve oyun dersi ile öğrencilerin oyun oynamaya ve fiziksel etkinliklere katılmaya istekli olması, etkinlik ve faaliyetlere düzenli bir biçimde katılması ve süreklilik sağlayacak şekilde gelişim sağlamaları önemlidir. Derslere düzenli bir şekilde katılımın sağlanmasının önemli sebeplerden biri, öğrencilerin oyun oynarken ve fiziksel etkinlik faaliyetlerine katılırken eğlenebilmesi, kazandığı yarar ve faydaları somut olacak biçimde fark etmesidir. Böylelikle, öğrenciler tarafından aktif yaşam ve sağlıklı yaşam ile ilgili kavram ve ilkelerin anlaşılabilir olması, öğrencilerin hayatları boyunca edindikleri bu bilgileri eğlenceli şekilde uygulayabilmeleri açısından beden eğitimi ve oyun dersi önemli ve gereklidir (Kazu ve Aslan, 2014). Yapılan araştırmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin beraber oyun oynamalarının öğrencilerin oyun oynayabilme yeteneklerini, matematiksel ve analitik düşünebilme becerilerini, aritmetik beceri ve kazanımlarının gelişimini, öğretmenleri ve çevresi ile iletişim kurma gibi becerilerini geliştirdiği sonucunu bulmuşlardır (Trawick-Smith, Swaminathan ve Liu, 2016).

Okula bağlanma düzeylerinin öğrenciler için ne derecede olduğunu bulmak için öğrencilerin okullarından ne derecede doyum sağlayabildikleri bir yer olarak hissedebildikleri ile bağlantılıdır (Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Okullarına bağlılık duygusu olan öğrenciler okullarında değerli ve önemli bir öğrenci olduklarını hissederek öğrencilerdir. Buldukları çevrelerde mutlu olmayan öğrenciler tükenmişlik duygusu yaşayabilmektedirler (Samdal, Wold ve Bronis, 1999). Okul tükenmişliklerinin önemli belirtileri olarak; okullarına karşı öğrencilerin umursamaz şekildeki tavırları, öğretmenlerin vermiş oldukları ödevlere karşı ilgisizlikleri, sürekli şekilde kendilerini yorgun hissetmeleri, kendilerine yetemedikleri ve yetersiz olduklarını algılamaları, insanlara yönelik duyarsızlaşmaları, akademik olarak başarılarının azalması ve yetenekleri olduğundan şüphelenilmesidir (Zhang, Gan ve Cham, 2007).

Çocukların fiziksel etkinlik ve sportif faaliyetler yönündeki tutum düzeyleri ile okullarına yönelik hissettikleri tutum ve bağlılıklarının birbiri ile ilişkili olabileceği varsayılmaktadır (Yılmaz ve Güven, 2018). Finn (1989), yapmış olduğu araştırmasında fiziksel etkinlik ve sportif faaliyetlerin öğrencilerin okullarına olan bağlılıklarını artırmada olumlu bir tutuma sahip olduğunu gözlemlemiştir. Miller ve arkadaşları (2008), öğrenciler için yapmış oldukları araştırmalarında; fiziksel etkinlik ve sportif faaliyetlere aktif şekilde katılım sağlayan öğrencilerin, katılım sağlamayan öğrencilere oranla daha yüksek seviyede akademik başarı edindikleri, bir sonraki eğitim ve öğretim kademesine devam etme konusunda daha fazla istekli oldukları bulunmuştur.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkökul öğrencilerinin okula bağlanmalarında beden eğitimi ve oyun dersinin etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul öğrencilerinin okullarına yönelik bağlılıkları ile Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

2. İlkokul öğrencilerinin okullarına yönelik bağlılıkları ne düzeydedir?
3. İlkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersi tutumları ne düzeydedir?
4. İlkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersi etkinliklerine tutumları cinsiyet, sınıf kademesi, okul türü ve sportif etkinliklere katılma durumları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### Araştırmanın Önemi

İlkokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında Beden eğitimi ve oyun dersinin etkisinin incelenmesi araştırması sonucunda ilkökul öğrencilerinin tutum ve algılarının ne ölçüde olduğu, istenilen durum ve mevcut durum arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler ile inceleyip ortaya koymak, öğrencilerin okullarına yönelik bağlılık düzeylerini belirlemek, öğrencilerin ihtiyaç ve eksikliklerini belirlemek açısından oldukça önemlidir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Mersin ilinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında ilkökulda öğrenim gören öğrencileri ile sınırlıdır.

### Araştırmanın Sayıtları

Araştırma ilkökullarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin araştırmada kullanılan ölçekleri içten ve doğru şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma desenine, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. İlişkisel tarama yöntemi; geniş olan gruplar tarafından yürütülen, grupta bulunan bireylerin olgu ya da olaylara yönelik tutumları ve görüşleri alınarak bu algı ve tutumları kendi koşul ve durumu içerisinde betimlenmeye çalışıldığı yöntemle denilmektedir (Karasar, 2005). Araştırma için gerekli izinler Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından alınmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın birim evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde eğitim ve öğretim gören ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadaki evren sayısı 14819 öğrenci olup öğrenci sayıları Mersin Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Örneklem grubu basit seçkisiz yolla seçilmiştir. Mersin ilinin tüm ilçelerini kapsayan evrenden 3249 örneklem sayı-

sı alınarak 0,02 hata payı oranına göre örneklem grubunun evreni karşılayacak şekilde oluşturulduğunu göstermektedir. Örneklem grubuna yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Örnekleme Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	1680	51,7
	Erkek	1569	48,3
	Toplam	3249	100,0
Sınıf Kademesi	1	428	13,2
	2	734	22,6
	3	900	27,7
	4	1187	36,5
	Köy	191	5,9
Okulun Bulunduğu Yer	Belde/Kasaba	143	4,4
	İlçe	1713	52,7
	Şehir Merkezi	1202	37,0
Okulda Spor Salonu Durumu	Var	458	14,1
	Yok	2791	85,9
Okul Dışında Fiziksel Aktivitede Bulunma Durumu	Evet	1685	51,9
	Hayır	1564	48,1

### Veri Toplama Aracı

Araştırma öncesi “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) ” ve “Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutum Ölçeği ” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler sorumlu yazarlar ile iletişime geçilerek e-posta yolu ile alınmıştır.

Savi (2011), tarafından geliştirilmiş olan Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği üç alt boyuttan, 13 madde ve 5’li Likert türünden oluşmaktadır. Alt boyutlar; “Okula Bağlanma”, “Öğretmene Bağlanma” ve “Arkadaşa bağlanma” dan oluşmuştur. Ölçekten en düşük 15 puan ve en yüksek 65 puan alınmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri sonucunda 0.84 genel değer, “Okula Bağlanma” alt boyutunda 0.82 değerinde, “Öğretmen bağlanma” alt boyutunda 0.74 değerinde , “Öğrenciye bağlanma” alt boyutunda 0.71 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline uygulanan test tekrar testi ve güvenilirlik analizi sonucu ise 0.85’dir.

Demirhan vd. (2001), tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Oyun dersi Tutum Ölçeği: 24 önerme (12 olumlu önerme-

12 olumsuz önerme ) ve 5'li Likert tipinden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda; Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,93, korelasyon değeri 0,85 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenlere mobil uygulama üzerinden gönderilmiştir. Yönergede; gönüllülük esasına dayalı, serbest zamanları içerisinde, araştırmanın amacı ile ilgili açıklamalar yapılarak gerekli bilgiler verilmiştir. Anket uygulandıktan sonra 3249 anket geçerli sayılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Tukey post-hoc testi ile ilişkisel model kapsamında Pearson korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ölçme sonucunda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında beden eğitimi ve oyun dersinin etkisini incelemek ve cinsiyet, sınıf kademesi, spor salonu durumu, sportif etkinliklere katılma durumları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Araştırmaya ilişkin bulgular tablolar ile sunulmuştur.

**Tablo 2**

*İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma ve Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumları Betimsel İstatistikleri (N=3249)*

	$\bar{x}$	Ss
	Toplam	3,90 1,27
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Tutumu	Okula bağlanma alt boyut	3,89 1,30
	Arkadaşa bağlanma alt boyut	3,86 1,30
	Öğretmene bağlanma	3,96 1,31
Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumu	3,90	,09

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin okula bağlanma ve beden eğitimi ve oyun dersi tutumlarının olumlu olduğu sonucu bulunmuştur.

**Tablo 3**

*İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma ve Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumları Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi (N=3249)*

	$\bar{x}$	Ss	r	p
	Toplam	3,90 1,27	,677	,00*
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Tutumu	Okula bağlanma alt boyut	3,89 1,30	,979	,00*
	Arkadaşa bağlanma alt boyut	3,86 1,30	,984	,00*
	Öğretmene bağlanma	3,96 1,31	,979	,00*
Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumu	3,90	,09	1	,00*

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okula bağlanma ve beden eğitimi ve oyun dersi tutumları arasındaki Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde yüksek düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur.

**Tablo 4**

*Okul Dışında Fiziksel Aktivitede Bulunma Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma ve Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları (N=3249)*

		$\bar{x}$	Ss	t	p	
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Tutumu	Toplam	Evet	3,93	1,30		
		Hayır	3,88	1,23		
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Tutumu	Okula bağlanma alt boyut	Evet	3,92	1,32		
		Hayır	3,86	1,28		
	Arkadaşa bağlanma alt boyut	Evet	3,90	1,30		
		Hayır	3,82	1,23	1,150	,249
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Tutumu	Öğretmene bağlanma alt boyut	Evet	3,97	1,34		
		Hayır	3,96	1,27		
Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumu		Evet	3,97	,81	5,466	,000*
		Hayır	3,82	,75		

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde; okul dışında fiziksel aktivitede bulunma ile beden eğitimi ve oyun dersi tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, okul dışında fiziksel aktivitede bulunma ile ilkokul öğrencilerinin okula bağlanmaları arasındaki tutumlarda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p< ,05).

**Tablo 5**

*Okulun Bulunduğu Bölgeye Göre İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma İle Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumlarının ANOVA Analizi Sonuçları (N=3249)*

		N	$\bar{x}$	Ss	f	p
Toplam	Köy	191	3,57	1,51		
	Belde/Kasaba	143	3,93	1,19		
	İlçe	1713	3,95	1,21	5,46	,001*
	Şehir Merkezi	1202	3,88	1,31		
	Toplam	3249	3,90	1,27		
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Tutumu	Köy	191	3,58	1,54		
	Belde/Kasaba	143	3,89	1,22		
	İlçe	1713	3,94	1,24	4,21	,006*
	Şehir Merkezi	1202	3,88	1,34		
	Toplam	3249	3,89	1,30		
Arkadaşa bağlanma alt boyut	Köy	191	3,53	1,5		
	Belde/Kasaba	143	3,89	1,19		
	İlçe	1713	3,91	1,21	5,38	,001*
	Şehir Merkezi	1202	37,0	1,31		
	Toplam	3249	3,86	1,27		
Öğretmene bağlanma alt boyut	Köy	458	14,1	1,54		
	Belde/Kasaba	2791	85,9	1,23		
	İlçe	1685	51,9	1,25	6,31	,000*
	Şehir Merkezi	1564	48,1	1,35		
	Toplam	3249	3,96	1,31		
Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumu	Köy	191	3,75	,73		
	Belde/Kasaba	143	3,93	,77		
	İlçe	1713	3,91	,81	2,62	,049*
	Şehir Merkezi	1202	3,90	,79		
	Toplam	3249	3,90	,73		

Tablo 5 incelendiğinde okulun bulunduğu bölgeye göre ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma tutumları ile beden eğitimi ve oyun dersi tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan Tukey analizi sonucunda köy, belde ve kasabalarda eğitim gören öğrencilerin şehir merkezi ve ilçelerde eğitim gören öğrencilere göre tutum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; ilkökul öğrencilerinin okula bağlanmalarında beden eğitimi ve oyun dersinin etkisini incelemek ve cinsiyet, sınıf kademesi, spor salonu durumu, sportif etkinliklere katılma durumlarının öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemektir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma tutumları ile beden eğitimi ve oyun dersi tutumlarının olumlu olduğu sonucu bulunmuştur. Okula bağlanma tutumları arasındaki alt boyutlar incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanmaları, arkadaşlarına ve okullarına bağlanmalarından daha yüksek ve olumlu düzeydedir. Öğretmenlerinin onlara destek olduklarını ve öğretmenlerini sevdikleri, öğrencilerin okullarında kendilerini güvende hissettikleri, arkadaşlarıyla zaman geçirmekten mutluluk duydukları gözlemlenmiştir. Alarşlan (2019), tarafından yapılan araştırmada oyun ve fiziksel etkinlikler dersi ile öğrencilerin okullarına bağlılıklarının ilişkisinde anlamlı fark bulunmuştur. Oyun ve fiziki etkinlik dersinin uygulamalı bir şekilde düzenli olarak spor salonlarında veya bahçede yapılmasının öğrencilerin okullarına bağlılıklarını olumlu bir şekilde etkilediklerini gözlemlemişlerdir. Ekici ve arkadaşları (2011), öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin beden eğitimi ve oyuna yönelik tutumları incelendiğinde beden eğitimi ve oyun dersine katılmayı istedikleri, dersin onların gelişimi için yararlı olduğu, zevk alarak bir sonraki dersi sabırsızlıkla, özlemlerle bekledikleri, beden eğitimi ve oyun dersinde kendilerini özgür hissettikleri, arkadaşlarıyla iş birliği içinde olarak sosyalleşmelerinin sağlandığı, oyun oynayarak kendilerini mutlu hissettikleri sonuçları gözlemlenmiştir. Güçlü ve arkadaşları (2009), tarafından yapılmış çalışmada beden eğitimi ve spor dersine öğrencilerin olumlu yönde algı ve tutumları olduğu sonucu bulunmuştur. Taşmektepligil ve arkadaşları (2006), tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada beden eğitimi ve spor dersine yönelik öğrencilerin olumlu tutumda oldukları sonucu gözlemlenerek araştırmamızla paralel sonuçlar olduğunu göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin okula bağlanma tutumu ile beden eğitimi ve oyun dersi tutumlarının arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde yüksek düzeyde aralarında anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Oyun oynayarak, fiziksel etkinlik ve faaliyetlere katılım sağlayarak, beden eğitimi ve oyun derslerine katılarak zaman geçiren öğrencilerin okullarına yönelik bağlılıkları arttığı, okullarını daha çok sevdikleri, okullarına yönelik aidiyet duygularının arttığı, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucu gözlemlenmiştir. Çetin (2003) ile Çeliköz (2004), yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile okullarına karşı ilgilerinde ve tutumlarında anlamlı derecede fark bulmuşlardır. Yapılan çalışmaya benzer konulu Sarı (2013) ve Cemalcılar (2010), araştırmalarında okulların buldukları mevcut bölgenin imkânları doğrultusunda öğrencilerin okullarında yönelik aidiyet duygusu üzerinde önemli bir etkide olduğunun gözlemlenmiştir. Okullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin etkinlik ve aktiviteleri, ders dışı spor etkinliklere katılım durumları da okula yönelik aidiyet duygusunun gelişmesinde araş-

tırmamızla benzerlik taşımaktadır.

Okulun bulunduğu bölge ile ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma tutumları ve beden eğitimi ve oyun dersi tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şehir merkezi ve ilçelerde eğitim ve öğrenim gören çocukların, köy ve belde/kasabalarda öğrenim gören çocuklara göre okula bağlanma ve beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları daha yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Maddi imkânlar boyutunda farklı gelir düzeylerine sahip olan ailelerin yaşamış oldukları küçük bölgelerde eğitim ve öğretime katılan öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet ve okul tükenmişlikleri anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu bulunmuştur. Maddi olarak düşük bir gelire sahip bölge ve çevrede bulunan okullarda eğitim ve öğretime katılan öğrencilerin okullarına daha yüksek düzeyde tükenmişlik eğilimi içerisinde oldukları yapılan araştırmalar ile bulunmuştur (Luo ve vd., 2016).

Okul dışında fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre beden eğitimi ve oyun dersi tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul dışında fiziksel aktivitede bulunan çocukların, okullarında katıldıkları beden eğitimi ve oyun dersine yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu olarak daha yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde ders dışında yapılan fiziksel ve sportif faaliyetlerde bulunan öğrenciler okullarına aidiyet olarak daha olumlu duyguda oldukları ve aynı zamanda ders dışında yapılan sportif etkinlikler çocukların okullarına yönelik aidiyet duygusu kazanmalarına, ailesinde, okulunda ve sosyal, toplumsal uyumunda olumlu duygular geliştirmelerini sağlamaktadır (Tomomey ve vd., 2012). Eccles ve Gootman (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okul dışında yer aldıkları sportif faaliyetlere katılmasının okullarına yönelik bağlılıklarını ve aidiyet duygularını geliştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerin cinsiyet, sınıf kademesi, okulun spor salonu olma değişkenlerine göre okula bağlanma tutumları ve beden eğitimi ve oyun dersi tutumu arasındaki ilişki incelenmiş ancak aralarında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Okullarda verilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önemli bir görevi öğrencilerin mutlu olabileceği ve okullarına doyum duygusunun sağlanabileceği eğitim ortamlarının sağlanabilmesi ve okullardaki yaşam niteliğinin olumlu yönde artmasının sağlanmasıdır. Okul doyum ve aidiyet düzeyi düşük olan öğrencilerin eğitimlerinde olumsuz olarak okula karşı yabancılaşma, okul terklerinin artması ve ders devamının azalması, istenmeyen şekilde olumsuz yönde davranışlar gözlemlenmektedir (Ainley ve vd., 1991). Okul bağlarının azalmasını engellemenin kolay yollarından biri okullarda yapılacak fiziksel etkinliklere, oyunlara ve spora daha fazla yön verip bu şekilde öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine aktif katılmasını ve okullarına karşı bağlılıklarını daha çok arttırmayı sağlamaktır (Yanık ve Çamlıyer, 2018).

Sonuç olarak araştırmamızda;

- İlkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumların yüksek düzeyde olumlu olduğu,
- İlkokul öğrencilerinin okullarına yönelik bağlılıklarının olumlu olduğu,
- İlkokul öğrencilerinin okula bağlanma ve beden eğitimi ve oyun dersi tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu,

- İlkokul öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersi etkinliklerine yönelik tutumları ile okula bağlılıklarının çocukların okullarının bulunduğu bölge ve sportif etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

Beden eğitimi ve oyun dersinin ilkökul öğrencileri tarafından bu şekilde olumlu tutumda olması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ders saati sayısının artırılması ile uzun bir süreç olan eğitim ve öğretim hayatında öğrencilerin okula bağlamasında eğitim sistemimize büyük bir avantaj sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerle okullarda yapılacak olan fiziksel etkinlikler ve oyun faaliyetlerinin artırılması öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet tutumlarını arttırmada etkili olacaktır. İlkokul öğrencilerinin okula bağlanma ve beden eğitimi ve oyun dersi tutumları arasındaki ilişkiyi incelediğimiz araştırmamızda öğrencilerin okula yönelik aidiyetlerini arttırmak için yapılacak farklı sosyal etkinlik faaliyetlerinin ilişkileri incelenmesi araştırmacılar için öneri olarak sunulabilir.

## KAYNAKÇA

Ainley, J. J. Foreman, M. Sheret (1991). Öğrencilerin okulda kalmasını etkileyen lise faktörleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 85, 69–80.

Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Alarlan, M. B. (2019). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 243–266.

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students’ sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>

Çeliköz, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,1, 70–76.

Çetin, M. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi,

Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf seçimlerinde beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği. *II. Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 9–20.

Eccles, J. S. and Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy.

Ekici, S. Çolkoğlu, T., Bayraktar, A. (2011). Dağcılık sporuyla uğraşan bireylerin bu spora yönelme nedenleri üzerine bir

- araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 110-119.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Goodenow C, Grady K (1992). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 138-151.
- Hill, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of Delinquency* Transaction Publishers. *New Brunswick, NJ*.
- Hollingsworth, P. M., Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri. Elementary Teaching Methods* (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve DS Güler). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, 124.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatzias, A. Papadioti-Athanasidou, V. Power, K. G., Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kazu, H.ve Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Elazığ İli örneği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), Sayfa: 49-63.
- Luo, Y. Wang, Z. Zhang, H. (2016). The influence of family income status on learning burnout in adolescents: Mediating and moderating effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111-2119. doi:10.1007/s10826-016-0400-2
- MEB. (2020). *İlkokul Fiziksel Etkinlik ve Oyun Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*.
- Miller, D.N. Gilman, R., Martens, M. P. (2008). Wellness promotion in schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools*, 45 (1), 5-15. doi: 10.1002/pits.20274.
- Özer, A. Gürkan, C., Ramazanoğlu, O. (2006). Oyun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5 (6), 67 -79.
- Samdal, O. Wold, B., Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (1), 80- 90.

- Taşmektepligil Y, Yılmaz Ç, İmamoğlu O, Kılıçgil E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 139-147.
- Toomey, R. B. McGuire, J. K., Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, schoolclimates, and perceived safety for gender non-conforming peers. *Journal of Adolescence*, 35 (1), 187-196.
- Trawick-Smith, J. Swaminathan, S., Liu, X. (2016). Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk oyun etkileşimlerinin matematik öğrenimi ile ilişkisi. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, 186 (5), 716-733.
- Yamane, T. (2011). *Temel Örneklem Yöntemleri*. Mart Matbaacılık.
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okulda yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Zhang, Y. Gan, Y., Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43 (6), 1529-1540.







## KİMYA DERSLERİNDE STEM UYGULAMA ÖRNEĞİ OLARAK “İNDİKATÖRÜMÜZÜ KENDİMİZ TASARLAYALIM” ETKİNLİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**Sezen YALAKİ KÜTÜK**

Adana Sabancı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

[syikutuk@gmail.com](mailto:syikutuk@gmail.com)

### ÖZET

STEM fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle ilişkili bir şekilde öğretilmesini içeren bir eğitim yaklaşımıdır. STEM çalışmalarının genelde ilköğretim fen dersleriyle sınırlı kaldığı, lisede genelde fizik dersiyile ilişkilendirilebileceği belirlenmiştir. Kimya dersinde uygulanabilecek araştırma, sorgulama, çözüm üretme gibi süreçler için bu etkinlik tasarlanmıştır. Amaç asit baz indikatörü olarak kullanılacak kara lahana, çay demi gibi doğal maddelerin asidik ve bazik çözeltilerdeki renk değişiminin gözlenmesiyle hem öğrencilerin çeşitli kimya kavramlarını; hem de araştırma, sorgulama, kaydetme, sunma sürecini öğrenmelerini sağlamaktır. Çalışma 5 tane 10. sınıfta gruplarla uygulanmıştır. Problem olarak turnusol kâğıdı, pH kâğıdı gibi bilinen indikatörler olmadığı zaman kullanılacak alternatifler sorusuna çözüm bulunması istenmiştir. Öğrenci gruplarının indikatörleri kendi gözlemlerine göre tespit etmeleri hedeflenmiştir. Her gruba etkinlikle ilgili etkinlik öncesi, sonrası sorular ve gözlem formları verilmiştir. Soruları beraber tartışarak cevaplamaları istenmiştir. Cevaplama işleminin ardından deney tüpleri asit, baz şeklinde etiketlenmiş; asit olarak limon suyu, baz olarak sodyum karbonat çözeltisi konulmuştur. Gruplara her bitki ekstresinden 4 ml içinde asit ve baz olan tüplere damlatmaları, oluşan renkleri gözlem formlarındaki tablolara yazmaları ve indikatör olup olamayacağı bilgisini de tabloya kaydetmeleri istenmiştir. Sonunda verilen soruları cevaplamaları, grupların yorumları birbiriyle paylaşmaları istenmiştir. Çalışma esnasında öğrenci gruplarının çalışmaları gözlemlenmiş, hazırlanan rubriklere göre değerlendirilmiştir. Sonuçta çay demi, kara lahana gibi maddelerin indikatör olabileceği, maydanoz, mandalina gibi renk değiştirmeyen maddelerin indikatör olamayacağı, havuç, adaçayı, kuru nane suyu gibi hafif renk değişimi gözlenen maddelerin indi-

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



katör olup olamayacağı konusunda farklı gözlemler yapılabileceği sonucuna varılarak çalışma başarılı bir şekilde sonlandırılmıştır. Çalışma 2016 yılından itibaren çeşitli şekillerde ders ve proje etkinliği olarak uygulanmıştır. Etkinliğin ardından 10. sınıflara yapılan kimya sınavında “İndikatör nedir?” sorusuna cevap verme oranı % 88’dir. Kuvvetli asit ve bazlar kullanılmamalıdır. Maydanoz suyu renk değiştirmediği ve öğrencilerin aradaki farkı gözlemlenmeleri açısından mutlaka kullanılmalıdır. Etkinlik basitleştirilerek okul öncesinde ve ilköğretim fen dersinde uyarlanabileceği gibi kimya dersinde, proje çalışmalarında, Bilim Sanat Merkezlerinde STEM etkinlikleri için geliştirip uygulanabilecek bir çalışmadır.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, indikatör, asit, baz, sorgulama.

## GİRİŞ

STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle ilişkili bir şekilde öğretilmesini içeren ve okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm süreci kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitimi teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi açısından önemlidir. STEM yaklaşımının çocuklara disiplinler arası bir bakış açısı kazandırması ve bilgilerin somut olarak hayata geçirilmesini sağlaması STEM’i günümüzün bilgi ve iletişim çağında çok önemli bir yere taşımaktadır (Akgündüz ve diğerleri, 2015). STEM eğitimi evrensel okuryazarlık becerileri olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği çalışmaya odaklanmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri kazanması için öğretmenlerin rolü fen, teknoloji, mühendislik ve matematik derslerinde sadece teorik bilgiler vermek değil, yol göstericilik yaparak öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş yapabilme seviyesine çıkarmaktır. Öğrencinin hata yapmaktan korkmıyacağı ve öz güvenlerini geliştirecek ortamlar sağlanması şarttır. STEM eğitimi bütün dünya ülkeleri için bir zorunluluk hâline gelmiştir. Gelişmiş ülkeler Sanayi Devrimi’yle ortaya çıkan eğitim sisteminden vazgeçip eğitim sistemlerini STEM eğitime dayandırmayı hedeflemektedirler. Nedeni ise bilgi toplumunda kas gücünden çok zihinsel süreçlerin ve üretim becerilerinin artırılması zorunluluk olarak görülmesidir (STEM E. Raporu, 2016).

STEM yönteminin öğrenme sürecinde benimsenmesi hâlinde 21. yüzyıl öğretmenlerinin ve öğrencilerinin kalitesini artırabileceğini göstermektedir çünkü STEM yöntemi, öğrencilerin bilimi, teknolojiyi, mühendisliği ve matematiği öğrenme sürecinde kullanmasını sağlayan disiplinler arası bir yaklaşımdır. Temel engeller öğretmen hazırlığının eksikliği ve öğrenci davranışının çeşitliliğinin anlaşılmasındır, öğrenme etkinliklerinin etkinliğini artırmak için öğretmenlerin daha yaratıcı, yenilikçi olmaları ve iyi yeterlilikler sunmaları gerekmektedir. Yeterliliklerini geliştirmek için öğretmenler öğrenmeye ve eğitimlere katılmaya devam etmelidirler (Salam, 2023).

Kol ve Baydere (2023) yaptıkları çalışmada 8. sınıf asit ve bazlar konusu kapsamında indikatör yapımı ile ilgili STEM etkinliği geliştirilme sürecini anlatmışlardır. 2015’te NASA tarafından geliştirilen Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) basamaklarına uygun olarak tasarladıkları çalışmada MTS’nin problemi belirleme, problemi araştırma, olası çözümler geliştirme, en iyi çözümü seçme, prototipin yapılması, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma ve yeniden yapılandırma aşamalarına uygun çeşitli uygulamalara yer vermişlerdir. Aydın ve Karanlı 2019’da “Karışımların Ayırıştırılması”

konusunda mühendislik tasarım süreci kullanılarak geliştirdikleri STEM etkinliği ile 7. Sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden bir durumu kendi gerçek yaşam içeriği içinde birden fazla kanıt veya veri toplama aracı kullanılarak derinlemesine ele alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada da MTS’ye göre geliştirilen bir STEM etkinliği ile ilgili araştırmanın doğasına en uygun yöntemin durum çalışması olduğu belirlenmiştir. Uluyol ve Pehlivan 2019’da Türkiye ve çeşitli ülkelerdeki STEM etkinliklerini incelemişlerdir. “Işıklı kart, ahşap mancınık, akıllı perde, kırmızı ışık alarmı, meyve piyanosu, geometrik cisimler, küplerle yapı tasarım, eş anlam terazisi, ebru yapalım, kalıp çıkaralım” gibi Türkiye’de ilköğretim ve okul öncesi dönemlerde uygulanan etkinlikler olduğunu vurgulamışlardır. Çavaş ve diğerleri 2020’de Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine inceledikleri araştırmalarda örneklem grubu olarak en çok ortaokul öğrencileri ile en az okul öncesi dönem çocukları ile çalışıldığını tespit etmişlerdir. Bu durum ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programındaki konuların, STEM yaklaşımı ile yürütülmesinin daha elverişli olması ile bağlantılı olmasındandır. İkinci örneklem grubu ise öğretmenlerdir, en fazla çalışmanın fen bilimleri öğretmenleri ile yürütüldüğünü vurgulamışlardır. Çolakoğlu ve Gökben 2017’de Türkiye Eğitim Fakültelerindeki STEM eğitimi araştırmış, eğitimlerin henüz yetersiz olduğunu; matematik öğretmenlerinin derslerini başka disiplinlere entegre etmeye ihtiyaç duymadıklarını, fen bilgisi öğretmenlerinin de etkinliklerin fizik dersine uygun olduğunu, fen ve matematik derslerini ilişkilendiremediklerini tespit etmişlerdir.

Scientix Projesi; Avrupa’da fen ve matematik öğretiminde sorgulama temelli eğitimi Scientix Portalı aracılığıyla yaygınlaştırmayı amaçlayan öğretmenlere, akademisyenlere, yöneticilere, ailelere açık bir projedir. Scientix Projesinin amaçları Millî Eğitim Bakanlığının Fen ve Matematik öğretimi programlarının sorgulama temelli eğitim amaçlarıyla uyumludur. STEM eğitimi alanındaki öğretmenlerin eğitime katkıda bulunup, meraklı, sorgulama becerilerine sahip, yetenekli öğrencilerin belirlenerek üniversitelerin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönlendirilmesi amaçlanmıştır (Akdur ve Kurbanoglu, 2024; Raporu S. E., 2016). Aynı şekilde Salih Çepni’nin “Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi” adlı kitabının “Tasarım Temelli Öğrenme ve Probleme Dayalı STEM Uygulamaları” adlı yedinci bölümünde probleme dayalı STEM eğitiminin nasıl uygulanacağı açıklanmıştır, mühendisliğin tasarımla ilişkisi anlatılmıştır. Aşamalar problemin tanımlanması, ihtiyaçların belirlenmesi, çözümlerin geliştirilmesi, en iyi çözümün seçilmesi, prototipin yapılması, çözümü test etme ve değerlendirme, çözümün sunulması, yeniden tasarlama, kararın tamamlanması olarak sıralanmıştır (Özgün, 2019). Vennix ve diğerleri 2018’de Hollanda ve ABD’de lise öğrencilerinin STEM motivasyonuna üniversite ve STEM bağlantılı şirketlerin okul dışını da kapsayan aktivitelerin etkilerini incelemişler ve olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir.

Sadece Türkiye’de değil ABD, Çin ve Avrupa ülkeleri de artan iş gücündeki 21. yüzyıl becerilerini eğitim sistemlerine uyarlayabilmek için atölye çalışmaları, öğretmen yetiştirme, kurs açma, sanayi üniversite iş birliği, okul dışı öğrenme ortamları hazırlama gibi çok çeşitli alanlarda çalışmalarda bulunmaktadırlar. Türkiye’de STEM konusunda Bahçeşehir, Hacettepe Üniversitesi, Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün (YEĞİTEK) kitap basımı, öğretmen eğitimi, festivaller, rapor hazırlama gibi çeşitli çalışmalarla katkıda bulunmuşlardır.

Türkiye'nin gelişmiş ülkelerle yarışır hâle gelmesi için STEM alanlarına özellikle dezavantajlı bölgelere ve kız çocuklarına daha fazla önem verilmesinin gerekli olduğu ortak sonuçtur (Arslan ve Arastaman, 2021).

STEM dünyada ve Türkiye'de farklı şekillerde adlandırılıp yorumlansa da STEM disiplinlerin bütünleşikliği, öğretimin ders saatleri, okul ortamlarıyla sınırlandırılmaması ve süreç-ürün birlikteliğinde hayata dair problemlere çözüm odaklı bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Akgündüz ve diğerleri, 2015). Kısacası STEM yaklaşımı araştırma ve sorgulamaya dayalı bilim öğretimi ve Mühendislik Tasarım Süreçleri'nin problem belirleme, problem araştırma, çözümler geliştirme, en iyi çözümü seçme, prototipin yapılması, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma ve yeniden yapılandırma aşamaları ile uyumludur.

Keçeci 2023'te öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların STEM eğitimini benimsediğini ve öğrencilere katkı sağlayacağına inandıklarını, ancak öğretmen adaylarının STEM eğitimi sırasında disiplin entegrasyonunda en fazla zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir.

Yapılan araştırmalarda STEM çalışmalarının genelde ilköğretim fen dersleriyle sınırlı kaldığı, ayrıca lise düzeyinde genelde fizik dersiyle ilişkilendirilebileceği belirlenmiştir. Kimya dersinde uygulanabilecek araştırma, sorgulama, probleme çözüm üretme gibi süreçler için bu etkinlik tasarlanmıştır. Bu çalışmada amaç asit baz indikatörü olarak kullanılacak kırmızı lahana, çay demi gibi doğal maddelerin asidik ve bazik çözeltilerdeki renk değişiminin gözlenmesi ile hem öğrencilerin çeşitli kimya kavramlarını hem de araştırma, sorgulama, kaydetme, sunma sürecini öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu etkinlik ile katılımcılar;

- "Turnusol kâğıdı, pH kâğıdı, metil oranj, fenol ftalein gibi bilinen indikatörler olmadığı zaman kullanılacak alternatifler nelerdir?" sorusuna çözüm bulur.
- Günlük yaşamda kullanılan maddelerin indikatör de olabileceğini fark eder.
- Bir maddenin indikatör olup olmadığını deneyerek keşfeder.
- Yaptığı etkinliğin sonuçlarını kaydeder.
- Yaptığı etkinliğin sonuçlarını sunar.
- Soru sorma becerisi gelişir.

## YÖNTEM

Etkinlik lise öğrencileriyle birçok defa uygulandığı gibi öğretmenlere atölye çalışması ve TÜBİTAK bilim şenliklerinde proje çalışması olarak da sunulmuştur. Yöntem olarak durum değerlendirme desenine uygun araştırma, sorgulama, grup çalışmasına katılma, soru sorma, tasarlama, deney yapma, gözlemlere göre sonuçları kaydetme, sunma becerileri kullanılmıştır. Yönergeler ve işlem sıralaması araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretim süreçleri ve mühendislik tasarlama

süreçleri ile uyumludur. Etkinliğin uygulanış şekli hemen hemen aynı olduğundan 10. sınıf lise öğrencilerine uygulama örneği temel alınmıştır. Çalışma 10. sınıf lise öğrencileri ile yapılmıştır. 15-16 yaş grubu öğrencilerine etkinlik uygulandı. Deney 5-6 kişilik gruplarla 5 tane 10. sınıfta uygulanmıştır. Grupları öğrenciler oluşturdu. Sınıf mevcutları 25-30 kişilik olan öğrencilerle çalışıldı.

Katılımcılar turnusol kâğıdı, pH kâğıdı gibi indikatörler olduğu bilgisine ve indikatörün asidik ve bazik ortamda renk değiştiren maddeler olduğu bilgisine teorik olarak sahiptir. Bu bilgi öğrencilerin yeni materyaller ile etkili bir şekilde aktif olması için ön koşuldur. Asit ve baz olarak günlük hayattan limon, sirke; karbonat, çamaşır sodası gibi maddelerin kullanılabilmesini kısmen bilmektedir. Çalışmaya başlamadan önce gerekli hatırlatmalar yapıldı.

Öğrenme döngüsünün adapte edilmesi için belirtilen aşamalar izlendi. Etkinliğe geçmeden önce katılımcılara deney malzemeleri tanıtıldı; amaç hatırlatıldı. Öğrencilerden ön bilgilerini ölçmek amacıyla dağıtılan formlardaki "Etkinlik Öncesi Soruları" cevaplamaları istendi. İndikatör olarak bildikleri turnusol kâğıdı ve pH kâğıdı ile asidik ve bazik ortamdaki renk değişimi gösterildi. Benzer renk değişimlerinin bitki ekstraktları (bitki suları) ile de alınabileceği, bunların indikatör olabileceği, asit ve baz damlatıldığında renk değiştirmeyen bitki sularının ise indikatör olamayacağı söylendi. Etkinliği grupça yapıp sonuçları verilen tabloya kaydetmeleri istendi.

## DENEY MALZEMELERİ

Limon suyu, sodyum karbonat çözeltisi, deney tüpleri, tüplükler, damlalık, çeşitli bitki ekstraktları (kırmızı lahana suyu, çay demi, şalgam suyu, kırmızı turp suyu, şalgam, maydanoz suyu, kuru nane suyu, havuç suyu, nar suyu, elma suyu gibi), bitki sularını koymak için şişeler, etiketler.

## DENEYİN YAPILIŞI:

**Deney Düzenekinin Kurulumu:** Öğrenci sayısına göre madde miktarları, gözlemlenecek madde sayısı azaltılabilir. Hazırlığın önceden yapılmış olması zamanın verimli kullanımı açısından önemlidir.

300 ml suda 3gr sodyum karbonat çözülür ve bazik çözelti hazırlanır.

2-3 limon sıkılarak limon suyu hazırlanır.

200 ml suda 20 g kırmızı lahana haşlanıp suyu süzülerek hazırlanır.

200 ml suda 20 g kırmızı turp (1 turp) haşlanıp suyu süzülerek hazırlanır.

200 ml şalgam suyu hazırlanır.

200 ml çay demi hazırlanır.

200 ml su ile yarım demet maydanoz robottan geçirilerek suyu hazırlanır.

200 ml suda kaynatarak kuru adaçayı hazırlanır. Aynı şekilde istenilen bitki çayları hazırlanabilir.

200 ml nar suyu, mandalina suyu, domates suyu gibi meyvelerin suları sıkılarak hazırlanabilir. Etkinlik öncesi hazır edilmesi gerekmektedir.

### ETKİNLİĞİN YAPILIŞI:

Katılımcılara grup çalışması yapılacağı söylenir. Etkinlikle ilgili bilgi verilir. Amaç araştırma ve sorgulamaya dayalı bilim öğretimi olduğu için hangi bitkilerin indikatör olabileceği bilgisi kesinlikle verilmez. Her gruba "Etkinlikle İlgili Sorular ve Gözlem Formları" verilir. Grup olarak etkinlik öncesi soruları beraber tartışarak cevaplamaları istenir. Cevaplama işleminin ardından deney tüpleri asit, baz, asit, baz olacak şekilde etiketlenir ve asit çözeltisi olarak limon suyu, baz çözeltisi olarak sodyum karbonat çözeltisi doldurulur. Her gruba tüpler dağıtılır, her bitki suyundan yaklaşık 4 ml kadar içinde asit ve baz olan tüplere damlatmaları, oluşan renkleri gözlem formlarındaki tablolara yazmaları ve indikatör olup olamayacağı bilgisini de tabloya kaydetmeleri istenir (Kara lahana asitte pembe, bazda yeşil, indikatör olabilir gibi). Etkinliğin sonunda verilen soruları cevaplamaları, grupların yorumları birbiriyle paylaşmaları istenir. Dağıtılan formlar toplanır. Ayrıca etkinlik esnasında öğrenci gruplarının çalışmaları gözlemlenir, notlar alınır; hazırlanan rubliklere göre değerlendirilir.

### BULGU VE YORUMLAR

Katılımcılara aşağıda belirtilen sorular ve Tablo 1'in olduğu formlar dağıtılmıştır.

#### ETKİNLİK ÖNCESİ CEVAPLANACAK SORULAR

1. İndikatör nedir? Örnek verir misiniz?
2. Hangi maddeleri asit olarak kullanabilirsiniz?
3. Hangi maddeleri baz olarak kullanabilirsiniz?
4. Bu etkinlikten ne öğrenmeyi bekliyorsunuz?

#### ETKİNLİK SONRASI CEVAPLANACAK SORULAR

1. Etkinlikteki hangi maddeler indikatör olarak kullanılabilir? Neden?
2. Deneyde kullandığınız bu maddeler dışında sizce günlük hayatta kullanılan başka hangi maddeler indikatör olabilir? Nasıl test edersiniz?
3. Bu etkinliği başka nasıl yapılabildiniz?
4. Bu etkinlikte indikatörler dışında neler öğrendiniz?
5. Etkinliği yapmak hoşunuza gitti mi?
6. Etkinliği yaparken ne gibi sorunlar yaşadınız? Nasıl çözümler buldunuz?

7. Siz hangi soruları sorardınız?
8. Bu etkinliği nasıl geliştirirsiniz?
9. Grup çalışmasının faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

### Tablo 1

#### Doğal İndikatörlerin Tespiti

ETKİNLİK ADI	ÇEVREMİZDEKİ DOĞAL İNDİKATÖRLER									
	No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SIVI	ASİT	BAZ	ASİT	BAZ	ASİT	BAZ	ASİT	BAZ	ASİT	BAZ
İNDİKATÖR OLARAK DENENEN MADDE	KARA LAHANA	KARA LAHANA	ÇAY DEMİ	ÇAY DEMİ	ŞALGAM SUYU	ŞALGAM SUYU	KIRMIZI TURP SUYU	KIRMIZI TURP SUYU	MAYDANOZ SUYU	MAYDANOZ SUYU
GÖZLEMLENEN RENK										
İNDİKATÖR OLABİLİR Mİ?										

Katılımcılar etkinlik boyunca gözlemlenmiş ve Tablo 2'de belirtilen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Öğrencilere daha farklı dereceli puanlama anahtarlarına göre süreç değerlendirilmesi yapılabilir.

**Tablo 2***Etkinlik Değerlendirme Formu*

DEĞERLENDİRME KRİTERİ	GRUP 1	GRUP 2	GRUP3	GRUP 4	GRUP 5
1. Öğrenciler grup çalışması yapabiliyor mu?					
2. Uygun gözlemler yapıp verileri uygun bir şekilde kayıt edebiliyorlar mı?					
3. Yeni sorular üretebiliyorlar mı?					
4. Yeni bir deney tasarlayabiliyorlar mı?					
5. Verilere dayalı açıklamalar yapabiliyorlar mı?					
6. Alternatif açıklama ve yorumlara açıklar mı?					
7. Ulaştıkları sonuçları etkili bir şekilde paylaşabiliyorlar mı? Sunabiliyorlar mı?					

Katılımcılar etkinliği büyük bir keyifle yapmıştır. “Etkinlik hoşunuza gitti mi?” ve “Grup çalışmasını yararlı buluyor musunuz?” sorularına tüm katılımcılar “Evet” cevabını vermiştir. Her grup indikatör olarak seçtiği maddeleri nedenleri ile sunmuşlardır. “Etkinliği siz nasıl tasarladınız?” sorusuna genel olarak başka bitki deneme örnekleri verilmiştir. Etkinliğin bitki özleri kâğıda emdirilip denenebileceği veya elektronik pH ölçerler yapılabileceği fikri de tartışılmıştır. Etkinlik sonunda akıllı tahtadan çeşitli pH ölçme teknikleri, indikatörler tanıtılıp yeni fikirler üretmeleri istenmiştir. Kullanılan asit ve baz miktarlarının matematiksel oranlarının aynı olmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bitki suları hazırlarken belli ölçümlerde kullanılmasının madde miktarının renk değişimini etkileyeceğinden önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve sorgulama becerilerinin bu tarz etkinliklerle gelişeceğinin en iyi kanıtı bitkileri kullanarak tekstil, gıda boyama gibi farklı etkinlikler tasarlanabileceği fikrini veren grupların olmasıdır. Öğrenciler meslek lisesinde okuduklarından teorik ve uygulamanın bir arada olmasının önemi büyüktür.

Deney sonunda çay demi, kırmızı lahana, kırmızı turp, nar suyu, şalgam gibi maddelerin indikatör olabileceği, maydanoz suyu, mandalina suyu gibi asitle ve bazla renk değiştirmeyen maddelerin indikatör olamayacağı, havuç suyu, adaçayı, kuru nane suyu gibi hafif renk değişimi gözlenen maddelerin indikatör olup olamayacağı konusunda farklı gözlemler yapılabileceği sonucuna varılarak çalışma başarılı bir şekilde sonlandırılmıştır. Genellikle kırmızı renkli bitki sularının indikatör olabileceği yorumu çıkarılmıştır. Çalışma esnasında çok kuvvetli asit baz kullanılmadığı için bir sorun yaşanmamıştır.

Etkinlik uygulama sıralaması, sonuçları, ölçeklerle değerlendirilmesi, mühendislik tasarım süreçlerinin uygulama aşamaları incelenen diğer çalışmalarla benzerdir (Aydın ve Karslı, 2019; Uluyol ve Pehlivan, 2019; Kol ve Baydere, 2023).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak çalışma başarılı bir şekilde uygulanmış ve “Etkinlik ile İlgili Sorular ve Gözlem Formları” ile değerlendirilmiştir. Anlaşılmayan kısımların üzerinde etkinlik esnasında ve sonrasında durulmuştur. Etkinliğin uygulandığı ilk çalışmada limon ve çamaşır sodası sürekli kullanıldığından bazı katılımcıların limon ve sodayı da indikatör gibi algıladıkları tespit edildi. Daha sonra yapılan her uygulamada tahtaya limonun asit, çamaşır sodasının baz olarak kullanıldığı, indikatör olmadıkları belirtildi. Etkinliği uygulamak isteyen eğitimciler isterse asit ve baz olarak kullandıkları maddeleri belirtmeyebilirler.

10. sınıflara çalışmanın ardından uygulanan kimya sınavında “İndikatör nedir?” sorusuna cevap verme oranı %88’dir. Bu sayısal derslere ilginin çok az olduğu meslek lisesinde etkinliğin başarılı olduğu yönünde de iyi bir ölçüttür.

Etkinliği yapmak isteyen eğitimcilerin kullanılacak malzemeleri, özellikle bitki ekstralarını önceden hazırlamaları önemlidir. Kalabalık gruplarla çalışıldığından 2 ders saati uygun olmuştur. Çalışma ilköğretim öğrencileriyle de fen dersinde incelenecek bitki sayısı azaltılarak basitleştirilip çok rahat uygulanabilir. Asit ve baz olarak kuvvetli asit ve bazlar (HCl ve NaOH gibi) öğrencilerin birbirlerine ve kendilerine yanlışlıkla zarar verebileceğinden kesinlikle kullanılmamalıdır. Etkinlik uygulanırken yeterli laboratuvar malzemesi olmaması durumunda evlerden temin edilebilecek kavanoz, şişe, kaşık vb. malzemelerle rahatlıkla yapılabilmektedir. Çalışma uzun ve karmaşık gibi görünse de aslında çok basit ve hızlı uygulanabilmekte, materyaller kolaylıkla temin edilebilmektedir. Farklı şekillerde tasarlanıp genişletilerek veya sadeleştirilerek uygulanabilme esnekliği vardır. Kara lahana, çay demi, şalgam, kırmızı turp, nar suyu kullanılabilir. Maydanoz renk değiştirmedeği ve öğrencilerin aradaki farkı gözlemlenmesi açısından mutlaka kullanılmalıdır.

Baz çözeltisi olarak yemek sodası da başarılı sonuç vermiştir. Öğretmen olmayı hedefleyen öğrencilere bitkilerin turnusol kâğıdı yerine kullanabilecekleri, çevrelerinde bulunan materyallerle yeni projeler de hazırlayabilecekleri vurgulanmıştır. Katılımcılardan etkinliği yaparken keyif aldıkları, bir şeyleri başardıklarını hissettikleri, bu tarz etkinlikler yapmak istedikleri dönütü alınmıştır.

Etkinliğin matematik ve fen ayağına ağırlık vermek için tam ölçüleriyle bitki ekstraktları önceden öğrenciye hazırlanabilir veya önceki bir ders saatinde sınıfta hazırlanabilir. İleri düzey öğrencilerin olduğu okul ortamlarında robotik kodlama eğitimi varsa katılımcılarla robotik kodlama setleriyle pH metre yapılarak mühendislik ve teknoloji ayağı güçlendirilebilir. “Etkinliği siz nasıl tasarladınız?” sorusuyla prototip geliştirme sürecine farklı bakış açıları getirilebilir. Bitki ekstraktını direkt kullanmak yerine kâğıda emdirip kullanılacak yeni tasarımlar denenebilir.

Etkinlik ders içi, proje çalışması, atölye çalışması olarak farklı şekillerde başarıyla uygulanmıştır. COVID-19 salgını ve Adana’yı da etkileyen Hatay depremi gibi okula devam sorunu olduğu dönemlerde de ev çalışması olarak uygulanmış, öğrenciler buldukları sonuçları paylaşmıştır.

Etkinlik sonuç odaklı değil süreç odaklı bir şekilde öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş; problem belirleme, problem araştırma, çözümler geliştirme, en iyi çözümü seçme, prototipin yapılması, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma ve yeniden yapılandırma aşamalarını içeren temel seviyede bir çalışmadır. Daha çok geliştirilip STEM yaklaşımına uyarlanabilir. Aynı zamanda çok kolay temin edilebilen bitki ve bitki atıklarından yeni projeler tasarlanabilir. Genel anlamda oldukça keyifli ve başarıyla uygulanan bir etkinlik olmuştur.

### KAYNAKÇA

- Akdur, T. E., Kurbanoglu, H. M. (2014). Scientix projesi: sorgulamaya dayalı fen ve matematik eğitimi. 27.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. Scala Basım.
- Arslan, S. Y., Arastaman, G. (2021). Dünyada Stem politikaları: Türkiye için çıkarımlar ve öneriler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 894-910.
- Aydın, E., Karlı, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 35-52.
- Çavaş, P., Aslıhan, A. Y. A. R., Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854.
- Çolakoğlu, M., Gökben, A. G. (2017). Türkiye’de eğitim fakültelerinde FeTeMM (STEM) çalışmaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46-69.
- Keçeci, G. (2023). Determining Pre-Service Science Teachers’ understanding About Stem Education. *Journal of Baltic Science Education*, 22(5), 833-850.
- Kol, B. D., Baydere, F. K. (2023) Asitler ve Bazlar Konusunda İndikatör Yapımına Yönelik Bir STEM Etkinliği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-19.
- Özgün, B. B., Özgün, V. (2019). Kuramdan uygulamaya STEM (+ A+ E) eğitimi.
- Salam, H. (2023, March). Stem Education: Its Effects on the Quality of Teachers and Students in the 21st Century. *In International Conference on Education 2022 (ICE 2022)* (pp. 31-39). Atlantis Press.
- STEM Eğitimi Raporu. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).
- Uluyol, Ç., Pehlivan, K. (2019). STEM ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 848-861.
- Vennix, J., den Brok, P., Taconis, R. (2018). Do outreach activities in secondary STEM education motivate students and improve their attitudes towards STEM?. *International Journal of Science Education*, 40(11), 1263-1283.

## ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**Orhan SARIKAYA**

Halil Bahçeci İlkokulu

[sar4646@hotmail.com](mailto:sar4646@hotmail.com)

### ÖZET

Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik oluşturdukları çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemektir. Araştırma ile küresel salgın döneminin ani gelişen şartlarına uyum sağlamak zorunda kalan özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde oluşan sorunlarına yol göstermesi düşünülmektedir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma paradigmasına uygun olarak olgubilim desenine göre yapılmış bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş’ta özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar; alt yapı yetersizliği, öğrenci yetersizlikleri, öğrenci davranış problemleri, öğrenci devamsızlıkları, ailelerin eğitim öğretim süreci hakkında bilgi yetersizliği, öğretim ortamları ve materyallerin kullanımı şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki bu sıkıntılara yönelik çözüm önerileri ise ders sürelerini ve içeriklerini uyarlama, EBA ve Zoom canlı dersler ve içerikleri yapma, aile Zoom toplantıları, aile ev ziyaretleri yapma ve sosyal medya üzerinden öğrenci ödevlendirmeleri yapma olarak belirtilmiştir. Pandemi döneminde özel eğitim öğretmenleri açısından bakıldığında uzaktan eğitim sürecinin en olumlu yanı dijital yetkinlik açısından öğretmenlerin kendini geliştirmesi, en olumsuz yanı ise uzaktan eğitim sürecinin özel gereksinimli öğrencilerin engel düzeylerinden kaynaklı öğrencilere uygun olmaması sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, uzaktan eğitim, özel eğitim öğretmeni.

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

2019 yılı Aralık ayında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan fakat 13 Ocak 2020'de tanımlanan COVID-19 (Sağlık Bakanlığı, 2021) hastalığının tüm dünya ülkelerinde hızlı bir şekilde yayılım ve artış göstermesi sebebiyle pandemi ilan edilmiştir. Türkiye'de ise ilk vaka 11 Mart 2020'de ortaya çıkmıştır. Ülkemizde 12 Mart itibari ile de okul öncesinden yükseköğretime tüm eğitim kademelerinde okulların belirli bir süre kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi kararı alınmıştır.

Uzaktan eğitim; öğrenen ile öğretmenin aynı ortamda bulunmadan, eş zamanlı olarak, çevrim içi elektronik iletişim ve internet araçları aracılığıyla gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Oral ve Yazar, 2017, 628). Uzaktan eğitim günümüzde teknolojik gelişmeler sayesinde kablosuz eş zamanlı ya da eş zamanlı olmadan gerçekleşebilen canlı yayın faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

### Uzaktan Eğitimin Etkili Kullanımı İçin Gerekli Olan İlkeler

Eğitim öğretim ortamlarının olmazsa olmaz ilkesi belli bir anlayış ve ilkelere dayanarak ortaya çıkmasıdır. Eğitimin her aşamasında olduğu gibi uzaktan eğitimin etkili kullanılması için de belli başlı kurallar yer almaktadır (Ülkü, 2018). Uşun (2006) uzaktan eğitimin kullanılmasında birden çok ilkenin olduğunu vurgulamıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmıştır; uzaktan eğitim geleneksel eğitimin bir seçeneği olarak değil, geleneksel eğitim süreçlerinin tamamlayıcı, yardımcı eğitim teknolojisi olarak anlaşılmalı ve uygulanmalıdır. Uzaktan eğitim materyalleri de yazılı materyalleri hazırlama ilkelerine göre hazırlanmalıdır. Öğrencilere ise anlamlı parçalar hâlinde ulaştırılmalıdır. Uzaktan eğitim ilkeleri değerlendirildiğinde uzaktan eğitim asıl amaç değil birer araçtır (Ülkü, 2018).

### Uzaktan Eğitim Programının Özellikleri

Teknolojideki hızlı gelişmelerin devamı, eğitim ve öğretim ortamlarını da etkilemekte olup bu durum uzaktan eğitim aracılığıyla öğrencilere eğitim sağlayan öğretmenlerin ve eğitimin temel taşı olan öğrencilerin rollerinde de değişikliklere neden olmaktadır (Ülkü, 2018). Öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışında üstlendikleri öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretimi yapma ve yönetme, öğretimi ölçme ve değerlendirme, rehberlik, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede katkıda bulunma, gelişime açık olma gibi görev ve roller açık ve uzaktan öğrenmede görev alan öğretmenlerin de taşınması gereken önemli sorumluluklardır (Uğur, 2014). Ayrıca, yüz yüze eğitimde öğretmenin duruşu, giyinişi, iletişimi ve sınıf yönetimi önemli bir etki yaratırken uzaktan eğitimde ders içeriğini aktarma, iletişim ve etkileşim sürecini çeşitlendirme yöntemleri üzerinden etkisi farklılaşmaktadır (Gülbahar, 2009).

### COVID-19 Salgın Sürecinde Dünyada Eğitim

Dünya ülkelerinin gelişmişlik düzeyleri öğrencilerin uzaktan eğitime erişim ve etkileşimi noktasında belirli farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Saygı, 2021). COVID-19 salgını nedeniyle UNESCO tarafından yapılan araştırmalarda süreç içinde seksen dört ülkeden elli sekizinin sınavlarını ertelemek, tekrar yapılandırmak zorunda kaldığı ortaya çıkmıştır (Can, 2020,12).

Uzaktan eğitimi uygulayan ülkelerin başlıcaları şöyledir; Çin; ülkede okullar kapanmış ve çevrim içi eğitim platformları aracılığıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Amerika, salgının pik yapması ile beraber eğitim öğretim faaliyetlerini çevrim içi ortamlara taşıyan ilk ülkelerden biri olarak yaklaşık elli bin öğrencisine uzaktan eğitim olanağı sağlamıştır. İngiltere, pandemi başlangıcında sürü bağışıklığı ilkesini benimseyen ülkede yükseköğretimin salgından olumsuz etkilenmeyeceği düşünülmüştür. Fakat durumun ciddiyeti belirginleştikten sonra eğitimin sekteye uğramaması için çözümün uzaktan eğitimde olduğu anlaşılmıştır. Fransa, sınıflar evde uygulaması ile sanal sınıflar oluşturarak uzaktan eğitim faaliyetlerine geçmiştir (Yılmaz vd., 2020, 8). Salgın sonucunda ülkeler tarafından edinilen tecrübelerin, yüz yüze eğitime geçildiğinde eğitime yön vereceği ve ilham kaynağı olacağı değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2020, 10). Salgın sürecinde dünyada Google Meet, Google Hangout, Zoom, Cisco Webex gibi çevrim içi sanal eğitim uygulamaları önemli derecede bir yer edinmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020, 32). Görüldüğü gibi dünyanın birçok ülkesinde pandemi koşullarında rahatlayacak çeşitli uzaktan eğitim metodlarını uygulamaya başlamışlardır.

### Türkiye'de Uzaktan Eğitim Geçmişi

Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetleri bilgisayar teknolojilerinin gelişimine bağlı olarak günümüzde geniş bir öğrenci grubuna uygulanabilecek duruma gelmiştir (Özgül, 2020). Türkiye'de uzaktan eğitimin 1923-1960 yılları arasında kavramsal olarak ele alındığını, 1970 yılından sonraki dönemde ise süreçle gelişen uygulamalara ağırlık verildiğini ve özellikle bilişim teknolojilerindeki gelişmelere eş zamanlı olarak 2000'li yıllardan sonra milyonlarca öğrenciyi kapsayan bir eğitim faaliyeti hâline geldiği bilinen bir durumdur. Türkiye'de 2010 yılında başlatılan FATİH Projesi ile öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahta, tablet, bilgisayar, mobil cihaz vb. platformları dersin hedefleri doğrultusunda etkin kullanımı amaçlanmıştır. Buna ek olarak MEB tarafından 2012 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hayata geçirilmiştir. 2020 yılı içinde EBA TV yayına girmiş ve EBA canlı ders özelliği de kullanıma açılarak uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmiştir (Özgül, 2020).

### COVID-19 Salgın Sürecinde Türkiye'de Eğitim

Eğitim öğretim sürecinin iki temel ögesi; öğretmen ve öğrencinin farklı mekânlarda aynı anda canlı ya da farklı vakitlerde kayıttan bir araya gelerek devam ettirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim denir. Uzaktan eğitim aşamaları, günümüz şartlarında hızlı değişim gösteren internet, TV, tablet ve telefon araç-gereçleri ve donanımları ile birlikte birçok sınıf bazında ve meslek grubunda bilgi ve tecrübe aktarımı ve etkileşimleri için aktif olarak kullanılmaktadır (Türker ve Dündar, 2020). Salgın koşullarının getirdiği kısıtlanmalar, senkronize teknolojik araçlar ve kullanımlarını aynı oranda artırmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığınca COVID-19 salgını nedeniyle 23 Mart'ta başlatılan uzaktan eğitimde aktif kullanılan EBA, 3,1 milyar tıklanma sayısı ile Türkiye'de en çok ziyaret edilen 10. internet sitesi, dünyada ise en çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olmuştur. TRT EBA'da 2 bin 516 saat yayın yapıldı, 7 milyon 383 bin 213 öğrenci ile 1 milyon 30 bin 516 öğretmen EBA'yı aktif olarak kullanmıştır. Bu da gösteriyor ki salgın sürecinin başından günümüze MEB güncel ve gelişmiş uzaktan eğitim platformlarını kullanarak süreci uygun şekilde yürütmüştür.

### COVID-19 Salgın Sürecinde Türkiye’de Özel Eğitim

Çeşitli sebeplerden dolayı akranlarından anlamlı düzeyde anlamlı farklılık gösteren ve yetersizlikten etkilenmiş olan bireyler, zorunlu eğitim döneminde, bir örgün eğitim çeşidi olan özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (MEB, 2018). Özel eğitim hizmetleri örgün eğitim hizmetleri içerisinde yasal olarak çeşitli özel eğitim okul, kurum ve sınıflarında yürütülmektedir. Özel eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak açıklanmaktadır (MEB, 2018). Özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizlik tür ve düzeyleri ile gereksinimleri bireye özgü olduğundan, bu bireylerin uygun eğitim alabilmesinin sağlanması sınıflandırma düzeylerine göre yapılmaktadır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin belirlenip uygun hizmetlerin sağlanması amacıyla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizliklerine göre sınıflandırılması tanımlanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre Otizm Spektrum Bozukluğu (Hafif, Orta, Ağır), Zihinsel Yetersizlik (Hafif, Orta, Ağır), İşitme Yetersizliği, Görme Yetersizliği, Bedensel Yetersizlik, Özel Öğrenme Güçlüğü, Dil Konuşma Güçlüğü, Çoklu Yetersizlik, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Süreğen Hastalık ve Üstün/Özel Yetenek gibi çeşitli alanlar sınıflandırılmıştır (MEB, 2018). Özel eğitim, bireylerin farklı ihtiyaçları doğrultusunda, farklı özelliklere sahip alanında uzman bir ekip tarafından iş birliği ile süreç devam ettirilmektedir (Cavkaytar, 2019, 5). Bu ekip; özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, konuşma terapisti, odyolog, fizyoterapist hatta aile gibi bireyin ihtiyacına cevap verebilecek paydaşlarla iş birliği içerisinde bulunularak oluşturulmaktadır (Mengi ve Alpdoğan, 2020).

Özel eğitimde aile, öğrenci, öğretmen ve çalışan tüm paydaşlar diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi daha fazla özveri ve uyarlanma isteyen özel eğitim faaliyetleri de uzaktan eğitim faaliyetleri ile yürütülmeye çalışılmıştır. Özel eğitim; akranlarından anlamlı derecede farklılaşmış bireylere özel olarak geliştirilmiş araç gereçler, özel eğitilmiş öğretmenler, özel tasarlanmış ortamlarda, özel programlar uygulanarak verilen eğitim faaliyetlerinin bütünüdür. Yani buradan da anlaşılacağı üzere özel gereksinimli öğrenciler için uzaktan eğitim faaliyetleri standardizasyon ve tasarımları da özel olarak geliştirilmiş olmalıdır. Uzaktan eğitim özel eğitim için tahmin edileceği üzere daha zorlu ve kat be kat zahmetli olmuştur. Profesyonel anlamda uyarlanmış özel eğitim hizmetleri de pandemi döneminin tüm zorlu süreçlerini geçirmiştir. Gerek öğrencilerin yetersizlikten etkilenme düzeyleri gerekse de toplum ile branşlar arasında bilinirliğinin ve tutumların az olması nedeniyle bu zorluk daha da artmıştır. Küresel salgın dönemiyle birlikte uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar yeni yeni ve çeşitli şekilde yapılmaya başlanmıştır. Stenhoff vd. (2020) otizmlili öğrencilerin öğretmenlerine yönelik uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımı, iletişim ve davranışsal yönden etki sağlayabilmeleri amacıyla stratejiler geliştirmişlerdir. Sirem ve Baş (2020) okuma yazma güçlüğü olan ilkökul öğrencileri ve aileleri ile yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecine dair öğrenci ve ebeveynlerin algı düzeylerinin düşük çıktığını ortaya çıkarmıştır.

Alan yazını incelendiğinde orta ve ağır düzeyde özel gereksinimi olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili bir

çalışmaya rastlanmamıştır (Çetin, Ş. ve Ercan, T. 2021). Bu da ister istemez özel eğitimde yeni çözüm yolu arayışlarına geçişi hızlandırmıştır. Bu arayışlar özel gereksinimli öğrencilere uygun uyarlanabilir amaçlar, uygun yöntem ve teknikler, uyarlanmış uzaktan eğitim ortamları, uyarlanmış ve biçimlendirilmiş bir süreç anlayışını da beraberinde getirmiştir.

### COVID-19 Salgını Sürecinde Türkiye’de Güncel Özel Eğitim Çalışmaları

Küresel salgın boyunca Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde okul, öğretmen ve özel gereksinimli öğrenciler için birçok uyarlanmış programlar, ders kitapları, mobil uygulamalar, etkinlikler ve dijital içerikler sunulmuştur. Bunlar işitme engelliler ilkökulu ders kitapları, etkileşimli uyarlanmış etkinlikler kitabı, özel çocuklara eğlenceli etkinlikler takvimi (ÖÇEET), özel eğitim materyalleri seti, özelim eğitimdeyim mobil uygulama, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için okula uyum etkinlikleri şeklinde sıralanabilir.

### Araştırmanın Önemi

Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesi öğrenci, okul, öğretmen denkleminde eğitim öğretim sürecine dair gelecekte bilimsel veriler ve açıklamalar ortaya sunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin özel eğitim açısından avantaj ve dezavantajlarına ulaşarak eğitim öğretim faaliyetleri üzerinden genellenebilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Özel eğitim öğretmenlerinin pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunları ve bunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırma çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitime etkisi nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmeni olarak uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri nelerdir?
4. Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşanan sorunlar nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlere bilgi sağlamada kullanılan yöntemler nelerdir?
7. Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
8. Uzaktan eğitim sürecinin özel eğitim öğretmenlerine sağladığı katkılar nelerdir?



## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bilimsel uygulamaları meydana çıkarmak ve araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine dayanarak anlamlı çıkarımlar meydana getirmeyi amaçlar (Annells, 2006). Bir araştırma bir veya birkaç kişinin deneyimlerine ilişkin hikâyeleri rapor ederken, fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramlarla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak bir anlayışını tanımlar (Özet, 2014). Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara, çözüm önerilerine dair görüşleri ele alınmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma Kahramanmaraş özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Çalışmaya özel eğitim okul ve sınıflarında farklı yetersizlik tür ve düzeylerindeki öğrencilerle çalışan 16 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik Değişkenler		Frekans	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	5	31,3
	Erkek	11	68,8
Öğrenim Durumu	Lisans	14	87,5
	Yüksek Lisans	2	12,5
Görevi	Öğretmen	14	87,5
	İdareci	2	12,5
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	7	43,8
	6-10 Yıl	6	37,5
	11-15 Yıl	1	6,3
	16-20 Yıl	0	0
	20 Yıl ve Üzeri	2	12,5

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 11’ini erkek öğretmen 5’ini kadın öğretmen oluşturmaktadır. 14 öğretmenin öğrenim durumu lisans, 2 kişi ise yüksek lisans düzeyindedir. Araştırmaya katılanların 14’ü öğretmen, 2’si ise idarecidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıl arasında çalışan 7 öğretmen, 6-10 yıl arasında 6 öğretmen,

11-15 yıl arasında 1 öğretmen, 20 yıl ve üzeri ise 2 öğretmen bulunmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Nitel yöntemle yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan bilgi toplama teknikleri; gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir (Ekiz, 2009). Bu araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile tasarlanmış ve toplanmıştır. Ekiz’e (2009) göre “Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin en önemli noktası araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi olarak sunarak araştırma verilerini elde eder. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda sorular hazırlanırken konu ile ilgili literatür taranmış olup oluşturulan sorular 4 uzman görüşü alınarak (Türkçe, istatistik, özel eğitim, sosyal bilimler) düzenlenmiştir. Soruların akıcı, sade, anlaşılır ve soruna odaklı olmasına dikkat edilerek detaylı şekilde hazırlanmıştır.

Formun ilk bölümünde, çalışmanın amacı ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yedi açık uçlu soru bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Veriler küresel salgın sürecinde Mart-Mayıs 2022’de öğretmenlerin müsait olduğu zamanlarda (önceden randevu alınarak belirlenen vakitlerde) toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler yapılmasını istemedikleri için ses kaydı alınmamış, yazarak kaydedilmiştir. Sorulara verilen cevaplar elektronik ortamda tablo ve grafik görsellerine aktarılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizi; aynı alanda yapılan bilimsel araştırmalar üzerinde birbirinden ayrı olarak yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirme, ortak bir payda da birleştirme, benzer özelliklerine göre kategorize ederek sistemli, ulaşılabilir ve kavramlı bilgi kaynağı oluşturma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler anlamlı bütünler hâlinde tematik olarak kodlanarak analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ortak temalarda toplanarak 8 ayrı kategoride kodlanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin salgın sürecinde yaşadığı sıkıntılar ve çözüm önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada, 2022 yılında özel eğitim öğretmenlerinin pandemi sürecinde yaşadığı sıkıntılar ve çözüm önerilerine ilişkin özel eğitim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular öğrenci, öğretmen, ebeveynler, alt yapı kaynaklı 4 ana temada birleştirilmiştir.

**Tablo 2***Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Özel Eğitime Etkisi*

Tema	Kod	f
Olumlu	-	-
Olumsuz	Eğitim ve öğretim uygulamaları iyice zorlaştı.	14
Kısmen	Yeni metotlar az da olsa öğrenci başarısına katkı sağladı.	2

Tablo 2'de küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitime etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 14'ü olumsuz etkilendiklerini, 2'si kısmen etkilendiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 3***Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar*

Tema	Kod	f
Aile	Ailelerin ilgisizliği	2
	Ailelerin canlı derse katılmayı bilmemeleri	
	Ailelerin internete bağlanamamaları	
Altyapı Yetersizliği	Uzaktan eğitim platformlarının yetersizliği	2
Öğrenci Devamsızlığı	Öğrencilerin canlı derslere katılımının olmaması	3
Öğrenci Davranış Problemleri	Öğrencilerin vurma, kırma, davranışları nedeni ile elektronik cihazların karşısına geçememesi	1
Öğrenci Yetersizliği	Dikkat problemi	5
	Teknoloji kullanamama	
Öğretim Ortamı	Öğrencilere fiziksel olarak ulaşamama	3
	Dönüt verememe	
	Öğrenciyi görememe	

Tablo 3'te özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı güçlükler incelendiğinde 5 öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu yetersizlik türlerinden kaynaklı, 3 öğretmenin öğrenci devamsızlığı ve öğretim ortamından, 2 öğretmenin aileden kaynaklı, 2 öğretmenin ise altyapı yetersizliğinden kaynaklı güçlükler yaşadığı görülmektedir.

**Tablo 4***Özel Eğitim Öğretmeni Olarak Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumlu Yönleri*

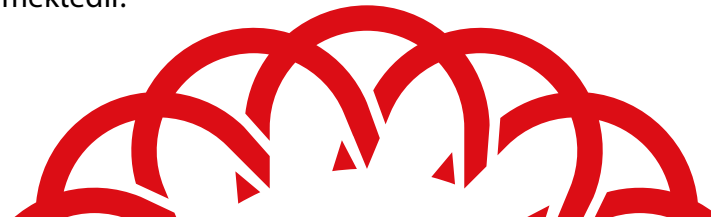
Tema	Kod	f
Olumlu	Eğitim platformlarının zenginleşmesi	9
	Öğretmenlerin mesleki gelişimi	
	Ailelerin aktif katılımı	
	Öğrenci problem davranışlarını azaltma	
Olumsuz	Materyal oluşturma	7
	Olumlu katkısı yok	

Tablo 4'te özel eğitim öğretmeni olarak uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri başlığı incelendiğinde 9 öğretmenin olumlu yönleri olduğunu, 7 öğretmen ise herhangi bir olumlu katkısı olmadığını vurgulamışlardır.

**Tablo 5***Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*

Tema	Kod	f
Öğrenci Yetersizliği	Öğrenci dikkati	11
	Unutma	
	Engel düzeyleri	
Öğretim Ortamı	Problem davranışlar	3
	Asenkron eğitim ortamları	
Materyal	Somut olmayan teknolojik materyaller	2

Tablo 5'te özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde 11 öğretmenin öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadığı, 3 öğretmenin öğretim ortamlarının asenkron oluşundan kaynaklı sorun yaşadıkları ve 2 öğretmenin ise öğrencilerin teknolojik materyallerin etkisiz ve somut olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.



**Tablo 6***Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle Yaşanılan Sorunlar*

Tema	Kod	f
Olumsuz	Bilgi yetersizliği	11
	Önemsememe	
	Öğrencilerin eğitimine olan inançları	
	Telefon/Tablet vb. aletlerin olmaması	
	Ev ortamı sıkıntıları	
	Öğrenci öğretimi uygulamasını bilmeme	
Olumlu	İnternete bağlanma sorunları	5
	Bilgilendirilerek uygulamalara önem verilmesi	
	Öğretmenin dediklerinin uygulanması	

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşanan sorunlarda olumsuz sorun yaşayan 11 öğretmene karşın sürecin sorundan ziyade olumlu yansıdığını belirten 5 öğretmenin olduğu görülmektedir.

**Tablo 7***Uzaktan Eğitim Sürecinde Ebeveynlere Bilgi Sağlamada Kullanılan Yolları*

Tema	Kod	f
Sosyal Medya	WhatsApp ödevlendirmeler	10
	Instagram eğitim içerikleri	
İnteraktif Uygulamalar	Zoom toplantıları	6
	EBA canlı dersler	

Tablo 7'de uzaktan eğitim sürecinde ailelerle iletişime geçmek, onlara bilgi sağlamak için en çok tercih edilen uygulamalar 10 kişi ile sosyal medya kanalları, 6 kişi ile ise interaktif uygulamalar olmuştur.

**Tablo 8***Uzaktan Eğitimde Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*

Tema	Kod	f
Öğrenci Zorlukları	WhatsApp ödevlendirmeler	12
	Ders sürelerini ve içeriklerini uyarlama	
Aile Zorlukları	EBA, Zoom canlı dersler ve içerikleri	4
	Zoom toplantıları	
	Aile ev ziyaretleri	

Tablo 8'de uzaktan eğitimde yaşanan güçlükleri azaltmak için uygulanan çözüm önerilerinde öğretmenler 12 kişi ile öğrencilerle karşılan zorlukları çözmek gerektiğini, 4 öğretmen ise aileler ile yaşanan sorunların çözülmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Tablo 9***Uzaktan Eğitim Sürecinin Özel Eğitim Öğretmenlerine Sağladığı Katkıları*

Tema	Kod	f
Dijital Yetkinlik	WhatsApp kullanımı	10
	Eğitsel eğitim sitelerinin kullanımı	
	EBA, Zoom canlı dersler ve içerikleri kullanma	
Kişisel Gelişim	Zorluklarla ve yeni süreçlerle baş etme	3
Katkısı Yoktur	Çok yönlü gelişim	3

Tablo 9 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinin özel eğitim öğretmenlerine sağladığı katkıları 10 kişinin verdiği cevapla en çok dijital yetkinlik kazandıklarını, 3 kişi kişisel gelişim yönlerinin geliştiğini, 3 kişi ise hiçbir katkısı olmadığını belirtmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Salgın döneminde özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri çalışmada 16 özel eğitim öğretmenine yarı-yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak olgubilim desenine uygun olarak yapılmıştır. Yapılan araştırmanın verilerine göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemi “Salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitime etkisi nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitime genel anlamda olumsuz etkisi olmuştur. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu küresel salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin genel anlamda özel eğitime olumsuz katkıya neden olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin bu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri açısından daha çok zorluklar çektiğini belirtmektedir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu bağlamda elde edilen araştırma sonucu ile alan yazınının birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar incelendiğinde en fazla güçlüğün öğrenci yetersizliğinden dolayı olduğu görülmektedir. Bunu öğretim ortamından ve öğrenci devamsızlığından kaynaklı güçlüklerin takip ettiği tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en az yaşadığı güçlükler özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç da göstermektedir ki özel eğitimde uzaktan eğitim süreçleri öğretmen ve öğrenci açısından zorlu geçmiştir. Bu da araştırma sonucu ile alan yazınının birbirini desteklediği görülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türleri ve yetersizlikten etkilenme düzeyleri uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretimi olumsuz etkilemiştir. Engel gruplarında ilkökul öğrencilerine yönelik olarak EBA ile ilgili sıkıntılar dikkati çekmektedir. Kalaç ve Erönel (2020) özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan EBA içeriklerinin öğrencilere uygun olmadığını ve engel türlerinin hepsine hitap etmediğini vurgulamıştır. Bu da araştırmamızda ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler açısından ortaya çıkan sorunların başında gelen dijital platformların yetersizliği sonucunu desteklemektedir. Bu bağlamda elde edilen araştırma sonucu ile alan yazınının birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşanan sorunlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Ailelerin yaşadığı sorunların başında yeni sürece ilişkin yaşanan bilgi yetersizliği ve ev ortamlarının yetersizliği gelmektedir. Kalaç ve Erönel (2020) uzaktan eğitim sürecinin özel gereksinimli öğrenciler için

zorlu geçmesinde ailelerin yaşadığı ekonomik zorlukların etkisinin de olduğunu vurgulamıştır. Araştırmamızda uzaktan eğitim sürecinde ailelerin yaşadığı zorluk sebeplerinden biri de ekonomik yetersizliklerdir. Bu bağlamda elde edilen araştırma sonucu ile alan yazınının birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlere bilgi sağlamada kullanılan yollar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sonucunda sosyal medya kanallarının ve hayatımıza daha sık girmeye başlayan EBA, Zoom gibi platformların yaygın ve etkili kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Uzaktan eğitimde yaşanan güçlükleri azaltmak için uygulanan çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimli öğrenciler açısından daha etkin ve birebir hayat içerisindeki uygulamalara dönük eğitim içeriklerinin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde aileler açısından sorunları çözmek için ise öncelikle yeni eğitimsel teknolojik gelişmelere karşı bilgilendirme ve bilinçlendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Uzaktan eğitim sürecinin özel eğitim öğretmenlerine sağladığı katkılar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin en çok dijital okuryazarlık ve yetkinlik kazandığı göze çarpmaktadır. Diğer yandan ise zor koşullarda mücadele etme ve problem çözme becerilerinin gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda elde edilen araştırma sonucu ile literatürün birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen internet bağlantısı, ekonomik yetersizliklerden internet erişiminin olmaması, uzaktan eğitim için temel donanımlar olan tablet, bilgisayar ve telefon erişiminin olmaması sonuçları, Erol Şahin (2019), Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016), Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016), Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda uzaktan eğitim sürecinin genellikle öğrenci, öğretmen ve aile boyutunda olumsuz etkilerine ulaşılmıştır. Fakat günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitim çalışmalarını özel eğitime maliyet, zaman, etkililik vb. açılardan olumlu katkıları olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Benson, vd., 2018; Coogler, vd., 2018; Değirmenci, 2018; Kizir, 2018).

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar; altyapı yetersizliği, öğrenci yetersizlikleri, öğrenci davranış problemleri, öğrenci devamsızlıkları, ailelerin eğitim öğretim süreci hakkında bilgi yetersizliği, öğretim ortamları ve materyallerin kullanımı şeklinde ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu araştırma sonucunda uzaktan eğitim döneminde özel eğitim öğretmenleri açısından bakıldığında uzaktan eğitim sürecinin en olumlu yanı dijital yetkinlik açısından öğretmenlerin kendini geliştirmesi; en olumsuz yanı ise uzaktan eğitim sürecinin özel gereksinimli

öğrencilerin engel düzeylerinden kaynaklı öğrencilere uygun olmaması sonucuna ulaşmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çıkan sorunlara yönelik ortaya koyduğu çözüm önerileri ise eğitim platformlarının öğrencilere göre daha gerçekçi şekilde uyarlanması, öğrenci ve ailelere ücretsiz donanım ve içeriklerin sunulması, ailelerin uzaktan eğitim süreci hakkında daha kapsamlı bilgilendirme ve eğitim çalışmalarının yapılması, canlı ders içeriklerinin daha zengin hâle getirilmesi ve ailelerle ev ziyaretleri vb. gibi daha etkin katılımlı çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Araştırma sonucunda ileri sürülebilecek öneriler ise şöyledir:

- Özel eğitim öğretmenlerinin öncelikle uzaktan eğitim süreci ile ilgili çeşitli hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik tür ve düzeylerine göre daha uygun öğretim programları oluşturulabilir.
- Araştırmaya Kahramanmaraş merkez ilçede görev yapan 16 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Daha nesnel sonuçlara ulaşabilmek için geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık eğitimleri uygulamalı olarak verilebilir.
- YouTube gibi sosyal medya platformlarında özel eğitimle ilgili daha etkin ve fazla içerik üretilebilir.
- Derslerde kullanılan işitsel materyaller öğrencilerle yazılı olarak paylaşılıp ilgili özel gereksinimli öğrencilere gönderilebilir.
- Özel eğitim öğrencilerine özel olarak geliştirilmiş, EBA ve benzeri platformlarla uyumlu çalışan yazılımsal kaynaklar yüklenmiş, interneti kullanabilecekleri tablet vb. elektronik araçlar ücretsiz verilebilir.

## KAYNAKÇA

Akbayrak, K., Vural, G. ve Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499.

Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.

Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., Mccomas, J. J., Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess

and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 62: 1114– 1123. Doi: 10.1111/Jir.12456.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi.

Can, E., (2020). Coronavirüs (Covid19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11-53.

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.

Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (ed.), *özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (3-29). Pegem Akademi Yayınları.

Coogle, C., Ottley, J. R., Rahn, N. L., Storie, S. (2018). Bug-in-ear ecoaching: impacts on novice early childhood special education teachers. *Journal Of Early Intervention*, 40(1), 87-103. Doi: 10.1177/1053815117748692

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33- 38.

Çetin, Ş. ve Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121.

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme*. (1.Baskı). Pegem Akademi.

Kalaç, M. Ö. ve Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri.

Kızır, M. (2018). *Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_lys\\_Dosyalar/2018-07/09101900\\_Özel\\_Eğitim\\_Hizmetleri\\_Yönetmeliği\\_07072018.Pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_lys_Dosyalar/2018-07/09101900_Özel_Eğitim_Hizmetleri_Yönetmeliği_07072018.Pdf).

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Sayılarla uzaktan eğitim. gcf <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.

Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). 2020 yılı bilgilendirme raporu. <https://orgm.meb.gov.tr>. 05.03.2022.

Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.

Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.

Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.

Stenhoff D.M., Pennington R.C., Tapp M.C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during covid-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (02 Temmuz 2020), Covid-19 Nedir ?, Erişim Tarihi: 28 Kasım 2021. [covid19.saglik.gov.tr/tr-66300/covid-19-nedir-html](https://covid19.saglik.gov.tr/tr-66300/covid-19-nedir-html).

Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020), Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlemeyene yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 25-34

Türker, A. ve Dünder, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.

Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmen rolleri. Özkul, A.E., Aydın, C.H., Toprak, E., Kumtepe, E. (Ed.) Açık Öğretimle 30 Yıl. (235-243). Anadolu Üniversitesi.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1).

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIKLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

**Banu ERGÜÇ ŞAHAN**

Şehit Askeri Çoban İlkokulu

[apelia\\_22@hotmail.com](mailto:apelia_22@hotmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililikleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul/Ümraniye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ortaokullarda eğitim gören 918 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, Çengel, Totan, Çöğmen (2017) tarafından geliştirilen "Okula Bağlılık Ölçeği" ve Günel (2014) tarafından düzenlenen "Okul Etkililiği Ölçeği" (Öğrenci Versiyonu) tarafından toplanmış, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe etkili okul algıları ve okula bağlılıkları düşmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okula bağlılıkları arttıkça akademik başarılarında da artış olduğu saptanmıştır. Etkili okul değişkeninin ise ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını alt boyutlar ve toplam puana göre incelendiğinde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Okula bağlılık ve okul etkililiği değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin etkili okul algıları güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okula bağlılık, akademik başarı, etkili okul, öğrenci.

### GİRİŞ

Eğitim, insanların doğduğu andan öldüğü ana kadar süre gelen ailede başlayıp devlete ya da özel bir kuruma bağlı olarak bilgi, beceri ve davranış gelişimini amaçlayan

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



sistematiik yapıdır. Eğitim düşünce ve davranış şekillerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. İnsanları daha faydalı, daha anlamlı, daha iyi ve güzele ulaştırmayı amaçlar. Eğitim yıllar içinde değişerek ve gelişerek aktarılsa da değişmeyen şey tüm bireylerin (Toprakçı, 2011), doğduğu andan öldüğü ana kadar sürekli olarak ihtiyaç duyduğu bir gereklilik oluşudur. Bu nedendir ki kurumlar arasında en önemli ve toplumların temel taşlarından olanların başında okullar gelmektedir (Türkoğlu, 2002).

Okullar iyi birer yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan meslek edindirme adına kurgulanmış örgüt yapılarıdır (Yağan, 2020). Öğrenciler için en önemli gerekliliklerin başında da yine okullar gelmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerileri doğru yapılandırabilmeleri için okullara önemli bir sorumluluk düşmektedir. Okullar öğrencilerin kendini yenileme ve başarma yetilerini geliştirebilecekleri, keşfederek iş birliği içinde öğrenebildikleri örgütlerdir (Hoy ve Miskel, 2010). Okullar konusunda yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. İyi/kötü, başarılı/başarısız gibi sınıflandırılan pek çok okul olduğu gibi bu durumu sağlayan en önemli faktörün okulların niteliksel özellikleri olduğu unutulmamalıdır (Şişman ve Turan, 2004). Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bu tanımlama sıfatları aslında okulların etkililiği konusunda bilgi vermeyi amaçlayan ifadelerdir. Günümüzde velilerin, öğretmenlerin, idarecilerin ağızlarından duymaya alıştığımız “iyi, kötü, nitelikli, başarılı okul” kavramları aslında toplum içinde de okul etkililiği kavramının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin okul arayışları toplum içinde çok sık şahit olduğumuz bir rutine dönmüştür. Aslında orada velilerin aradıkları etkili okullardır. Etkililik kavramı kişiden kişiye etki alanı değişebilen bir kelimedir ve bu nedenle açıklanması oldukça karmaşıktır.

Araştırmacılar tarafından etkililik kavramı farklı tanımlamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Barnard (1930) etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak ifade etmiştir (Akt. Balcı, 2014). Etkililik pek çok araştırmaya konu olsa da net ve açık bir tanımlama yapılması mümkün olamamıştır. Ancak yine de etkililik farklı boyutlarda incelenmiş ve literatür zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Hesapçıoğlu (2006:152) bu konuda yapılan araştırmaları özetleyerek farklı pek çok etkili okul tanımının üstünde durulduğunu belirtmiştir. Etkili okul kavramı hakkındaki ilk çalışmalardan biri Coleman (1966) tarafından yapılmıştır. Herkes için eşit eğitim ilkesinden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmayla okulların öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi sağlamak amaçlanmaktadır (Ada ve Akan, 2007: 345). Coleman’ın amacı insanların ırk, din, ulusal kökenlerinin eğitimde ayrımcılığa neden olup olmadığını ortaya çıkarmak olmuştur. (Tatar, 2006: 157). Coleman Raporu okulların öğrencilerin başarısındaki etkisinin sınırlı olduğunu, asıl farkın aileler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını vurgulamıştır (Balcı, 2014; Çobanoğlu, Badavan, 2016; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014). Coleman raporunu takiben Heyneman ve Loxley (1983) de benzer bir araştırma yaparak 29 düşük ve yüksek gelirli ülkede okulun kalitesinin başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda düşük gelirli ülkelerdeki öğrencilerin, yüksek gelirli ülkelerdeki öğrencilere göre daha az öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ülkelerin ekonomik yapılarındaki farklılıkların eğitimin ve okulların olanaklarını değiştirmesi “Heyneman-Loxley Etkisi” olarak isimlendirilmiştir (ERG, 2014). Etkili okulların, ülkelerin ekonomik düzeyleri ile olan ilişkisi yadsınamazken; etkili okulun veli, öğretmen, yöneticilerin ortak ve etkili çalışmalarından da etkileneceği

unutulmamalıdır (Balcı, 1988). Okulu oluşturan tüm paydaşların etkili şekilde sürece dâhil olduğu okullarda eğitim öğrenciler adına da kazanç olacaktır. Çünkü etkili okullarda sınıflar ve okul ortamları öğrencilerin davranışlarını destekler nitelikte hazırlanır. Öğrenciler için her türlü öğrenme ortamının desteklendiği, teşvik edici ve tüm olumsuzluklardan arındırılmış bir ortam hazırlanmaya çalışılır (Yılmaz, 2006). Bu şekilde hazırlanmış okullarda öğrenciler sosyal yönden desteklendiği gibi öğrencilerin akademik başarıları da olumlu etkilenebilecektir.

Akademik başarı, bir hedefe ulaşmak için çaba göstermeyi ve o hedefe ulaşmayı ifade eder. Okuldaki akademik başarı, öğretilen derslere çalışarak dönem boyunca yapılan sınavlarda yüksek not almak, kısa sürede akademik başarı olarak adlandırılan beceri ve bilgi edinimidir (Sarier, 2016). Bu anlamda, “Akademik başarı ile etkili okul kavramı arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevaplanması gerekir.

Öğrencilerin okula karşı olumlu duygular geliştirmeleri okulun öğrencilere sağladığı olanaklarla ve öğrencilerin okuldan bekleedikleriyle ilgidir (Sarı, 2007). Ergenlik dönemine yeni yeni geçmekte olan ortaokul öğrencilerinin de okula karşı olumlu duygular geliştirmesi kritik olabilir. Bu dönemde öğrencilerin arkadaşları, ilgi alanları, çevrelerine duydukları olumlu duyguları; akademik başarılarını ve hayata bakışlarını etkileyebilir. Hayata ve üst öğrenmeye hazırlandıkları bu kritik dönemde bu olumlu duygularının gelişmesi okullarına bağlılık duymalarıyla ilişkili olabilir.

Okula bağlılık, öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlanır (Finn, 1993). Mengi (2011) ise okula bağlılığı okulla ilgili olumlu duygular geliştirme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul çalışanları da dâhil olmak üzere diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, devamlılık, ders dışı etkinliklere katılma olarak ifade eder. Okula bağlılığın, akademik başarı, devamsızlık yapmama gibi kavramlarla da ilişkilendiği görülmüştür (Cemalcılar, 2010; Özdemir, 2015).

İlgili literatür tarandığında “okula bağlılık ve etkili okul” kavramları üzerine pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Okula bağlılık kavramı pek çok konuyla birlikte farklı öğrenci grupları üzerinde çalışılmıştır (Arastaman, 2009; Erdoğdu, 2018; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Kızıldağ, Demirtaş ve Zorbaz, 2017; Sarı, 2013). Okula bağlılığın lise (Bellici, 2015; Karababa, Oral ve Bülent, 2018; Sağlam ve İkiz, 2017) ve ilköğretim-ortaokul öğrencilerinin (Akarsu, 2018; Aksu, 2019; Can, 2008; Özdemir, 2015; Sarı ve Özkök, 2014) davranışlarına etkisini inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Etkili okulun eğitim sistemimizdeki yerini inceleyen araştırmacılar olduğu gibi (Ada ve Baysal, 2015; Balcı, 2014; Everard ve Morris, 2004) etkili okul kavramını okulu yönetmekle ilişkisini değerlendirerek etkili okul yönetimi konusuna dayanan çalışmaları da bulunmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Lipham, 1981; MacBeath, 1998; Yalçınkaya, 2002). Ancak özellikle ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki ortaokulların eğitim sistemindeki yeri düşünüldüğünde öğrenciler için kilit bir rol üstlenmektedir. Çocukluktan çıkan ve sınavlarla ciddi bir şekilde karşılaşacak, ilgi ve yeteneklerini şekillendirecek, hayatlarına yön vermek için bir başlangıç olan ortaokullar, öğrenciler açısından çok önemlidir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin okullarına olan bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma yöneticiler,

ortaokullarda çalışan öğretmenler ve politika yapıcılar açısından faydalı olacaktır. Bu kavramların sınavların hayatımızda bu kadar çok yer tuttuğu şu dönemde akademik başarılarını da nasıl etkilendiğini görmek adına araştırmamızın problemi “Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ortaya koyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın alt amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları, akademik başarılarını yordamakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları, akademik başarılarını yordamakta mıdır?
4. Okul etkililiği ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordamakta mıdır?

Çalışma literatür açısından eğitim sistemimizdeki sorunların alandan kişilerce tespit edilmesi, bilimsel araştırmalar yapılarak bu konuda önerilerde bulunulması iyileşmeler açısından oldukça faydalı olacaktır. Akademik başarının ülkelerce sınavlar aracılığı ile belirlendiği ve eğitim sistemimizin yerini konumlandığı 21. yüzyılda; öğrencilerimiz için sosyo-ekonomik ve duyuşsal özellikler (Okatan ve Tomul, 2021), okula karşı oluşturdukları olumlu tutumların hepsi etkili olacaktır (Atik, 2016). Bu bağlamda bu çalışma ortaokulların etkili okul özelliklerinin tespit edilerek akademik başarıya olan yansımalarının saptanmasında faydalı olacaktır.

MEB tarafından hazırlanan 2021 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde de okulların niteliklerinin artırılmasının ve okullar arası eşitsizliğin kaldırılması konusu sıklıkla vurgulanmaktadır. Okullar arasındaki farkın azaltılması için tüm okullarda kalitenin sürekli iyileştirilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir (MEB, 2018). Kalitenin artırılmasında öğrencilerin bakış açılarının bilinmesi ve bu politikaların uygulanması yararlıdır. Okulların nitelikleriyle ilgili iyileştirilmelerin neler olması gerektiği konusunda ilgili olarak en çok söz hakkı olan kitlenin öğrenciler olduğu bir gerçektir. Bu bağlamdan da bakıldığında araştırmadan elde edilen bulgular faydalı olacaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan ilişki tarama deseninde tasarlanmıştır. İlişki tarama “İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır” (Büyüköztürk vd., 2018: 16).

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde kamu okullarında eğitim gören 30.796 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 918 ortaokul öğrencisi seçilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi, “Araştırma konusuyla ilgili olan ve doğru yerde, doğru zamanda bulunan birimler arasından keyfi olarak birimler seçiliyorsa” yapılan örnekleme “kolayda örnekleme” denir. Kolayda örnekleme gönüllülük esasına göre katılan birimlerden oluşur (Özmen, 2013: 14). Örneklem büyüklüğü belirlenirken hata payı %5 ve güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sayı ve yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kız	397	43,2
	Erkek	521	56,8
Sınıf	5. sınıf	263	28,6
	6. sınıf	245	26,7
	7. sınıf	208	22,7
	8. sınıf	202	22,0
Akademik Başarı	2 Düşük	8	0,9
	3 Orta	90	9,8
	4 İyi	285	31,0
	5 Pekiyi	535	58,3
Toplam		918	%100

Tablo 1 incelendiğinde toplam 918 katılımcıdan 397’sinin erkek (%43,2) ve 521’inin kız (56,8) öğrenci olduğu; 263’ünün 5. sınıfta (%28,6), 245’inin (%26,7) 6. sınıfta, 208’inin (%22,7) 7. sınıfta ve 202’sinin de (%22,0) 8. sınıfta okuduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 8’inin (%0,9) akademik başarısının düşük, 90’ının (%9,8) orta, 285’inin (%31,0) iyi ve 535’inin (%58,3) pekiyi düzeyde olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını belirlemek için Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen, uyarlamasını Çengel, Totan ve Çoğmen’in (2017) yaptığı “Okula Bağlılık Ölçeği”; ortaokul öğrencilerinin etkili okul algısını ölçmek için ise Günal’ın (2014) geliştirdiği “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerine uygulanacak bu ölçeğin ilk kısmında öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci kısmında ise öğrencilerin okula bağlılıkları ile okul etkililikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için sorular yer almaktadır.



### Okula Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen uyarlamasını Çengel, Totan ve Çöğmen'in (2017) yaptığı "Okula Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğrencilerin okula bağlılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar davranışsal (5 madde), bilişsel (6 madde) ve duyuşsal (8 madde) ile ölçülmektedir. Likert türünde değerlendirilen ölçekte 1 ile 5 arası derecelendirmeler mevcuttur (Çengel, Totan ve Çöğmen, 2017).

### Okul Etkililiği Ölçeği

Araştırmada kullanılan "Okul Etkililiği Ölçeği" (OEÖ) geliştirilirken alan yazınında bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılmıştır (Heneveld ve Craig 1996; Green, 2005; Kosciw, 2003; Knoff, 2010). Ölçek üçlü Likert tipinde 28 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla veli-okul ilişkisi, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ve öğrenme fırsatı olarak adlandırılmıştır. Bu boyutların Cronbach-Alfa katsayıları veli okul ilişkisi için .80, öğretimsel liderlik için .80, düzenli ve güvenli çevre için .77, yüksek başarı beklentisi için .67, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi için .68, öğrenme fırsatı için .58' dir. Ölçeğin geneli için bu katsayı .91 olarak hesaplanmıştır (Günel, 2014).

### Verilerin Analizi

Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan ortaokul öğrencileri kolayda örnekleme yöntemiyle seçilerek ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınarak ölçeklerin içtenlikle cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerini doğru ve içtenlikle cevaplamaları en önemli nokta olduğu için tereddüt edilecek noktalar ile ilgili her türlü belirsizliklerin aşılması için zaman sınırlaması yapılmamıştır. Ölçek 929 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir.

Ölçeklerin verileri incelenerek bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılarak incelenmiştir. Öğrencilerin Etkili Okul ve Okula Bağlılık Ölçeklerine ait basıklık, çarpıklık ve güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2**

*Etkili Okul Ölçeğinin ve Okula Bağlılık Ölçeğinin Çarpıklık, Basıklık ve Güvenirlik Değerleri*

	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Etkili Okul	-.727	-.054	.888
Okula Bağlılık	-.568	-.133	.845
Akademik Başarı	-.932	-.352	---

Tablo 2 incelendiğinde ölçme araçlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının .70 ve üzeri olduğu tespit edilmiş

ve ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği ve güvenilir olduğu anlaşılmış ve verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde akademik başarısı düşük düzeyde olan 8 öğrenci, akademik başarısı orta düzeyde olan öğrenci grubuyla birleştirilmiştir.

### BULGU VE YORUMLAR

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile okul etkililiği algıları belirlenen alt problemler doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre ilk olarak ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiğine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu duruma ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları ve Okul Etkililiği Algıları ile Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Davranışsal Bağlılık	Duyuşsal Bağlılık	Bilişsel Bağlılık	Okula Bağlılık	Akademik Başarı
Veli Okul İş Birliği	r	.257**	.301**	.344**	.389**	.059
	p	.000	.000	.000	.000	.075
	N	918	918	918	918	918
Öğretimsel Liderlik	r	.276**	.463**	.346**	.468**	.016
	p	.000	.000	.000	.000	.633
	N	918	918	918	918	918
Düzenli ve Güvenli Çevre	r	.267**	.533**	.285**	.462**	.006
	p	.000	.000	.000	.000	.864
	N	918	918	918	918	918
Yüksek Başarı Beklentisi	r	.293**	.421**	.289**	.420**	.005
	p	.000	.000	.000	.000	.873
	N	918	918	918	918	918
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	r	.296**	.340**	.308**	.395**	.084*
	p	.000	.000	.000	.000	.011
	N	918	918	918	918	918
Öğrenme Fırsatı	r	.231**	.380**	.240**	.359**	.018
	p	.000	.000	.000	.000	.589
	N	918	918	918	918	918

Okul Etkililiği	r	.353**	.541**	.409**	.556**	.022
	p	.000	.000	.000	.000	.498
	N	918	918	918	918	918
Akademik Başarı	r	.168**	.069*	.157**	.158**	1
	p	.000	.036	.000	.000	
	N	918	918	918	918	918

Tablo 3' te verilen korelasyon analizine göre ortaokul öğrencilerinin veli-okul iş birliği algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.257$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.301$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.344$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.389$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin öğretimsel liderlik algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.276$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.463$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.346$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.468$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre ortaokul öğrencilerinin düzenli ve güvenli çevre algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.267$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.533$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.285$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.462$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre ortaokul öğrencilerinin yüksek başarı beklentisi algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.293$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.421$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.289$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.420$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre ortaokul öğrencilerinin öğrenmelerinin izlenmesi algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.296$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.340$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.308$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.395$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre ortaokul öğrencilerinin öğrenme fırsatı algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.231$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.380$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.240$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.359$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine korelasyon analizine göre ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ( $r=.353$ ;  $p<.01$ ), duyuşsal bağlılık düzeyleri ( $r=.541$ ;  $p<.01$ ), bilişsel bağlılık düzeyleri ( $r=.409$ ;  $p<.01$ ) ve okula bağlılık düzeyleri ( $r=.556$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenme fırsatı ve okul etkililiği toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile okul etkililiği öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutu arasında anlamlı ilişki ( $p<.05$ ) bulunsa da çok düşük düzeydedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile davranışsal bağlılık ( $r=.168$ ;  $p<.05$ ), duyuşsal bağlılık ( $r=.069$ ;  $p<.05$ ), biliş-

sel bağlılık ( $r=.157$ ;  $p<.05$ ), okula bağlılık toplam puanı ( $r=.158$ ;  $p<.05$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okula bağlılıklarının akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları da incelenmiş olup bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Okula Bağlılıklarının Akademik Başarılarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		64.27	3.765		17.070	.000
Davranışsal Bağlılık		3.704	1.029	.136	3.601	.000
Duyuşsal Bağlılık	Akademik Başarı	-.606	.583	-.039	-1.040	.299
Bilişsel Bağlılık		1.846	.606	.115	3.048	.002

R=.195; R<sup>2</sup>=.038; F=12.086; p<.000

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin davranışsal ve bilişsel bağlılıkları akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $\beta=.195$ ;  $r^2=.038$ ;  $F=12.086$ ;  $p<.01$ ). Ancak öğrencilerin duyuşsal bağlılıkları öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı yordamamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları akademik başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları güçlendikçe akademik başarıları artmaktadır.

Okul etkililiği algısının öğrencilerin akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		81,129	3,221		25,187	,000
Veli Okul İş Birliği		1,316	1,174	,044	1,122	,262
Öğretimsel Liderlik		-2,227	1,535	-,073	-1,451	,147
Düzenli ve Güvenli Çevre	Akademik Başarı	-,067	1,052	-,003	-,064	,949
Yüksek Başarı Beklentisi		,231	1,163	,009	,198	,843
Öğrenmelerinin İzlenmesi		3,429	1,184	,124	2,897	,004
Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı		-1,466	1,122	-,055	-1,307	,192

R=.124; R<sup>2</sup>=.015; F=2.354; p<.000

Tablo 5 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenme fırsatı alt boyutları öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $\beta=.124$ ;  $r^2=.015$ ;  $F=2.354$ ;  $p>.05$ ). Ancak okul etkililiği öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordasa da bu oran çok düşük düzeydedir ( $p>.05$ ). Öğrencilerin okul etkililiği algılarının akademik başarılarını doğrudan ekilemediği tespit edilmiştir.

Okul etkililiği algısının öğrencilerin okula bağlılıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Okul Etkililiği Algısının Okula Bağlılık Eğilimlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		1.689	.122		13.862	.000
Veli Okul İş Birliği	Okula Bağlılık	.199	.044	.148	4.477	.000
Öğretimsel Liderlik		.194	.058	.139	3.334	.001
Düzenli ve Güvenli Çevre		.217	.040	.198	5.462	.000
Yüksek Başarı Beklentisi		.140	.044	.119	3.194	.001
Öğrenmelerinin İzlenmesi		.111	.045	.089	2.480	.013
Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı		.051	.042	.042	1.200	.231
R=.560; R <sup>2</sup> =.314; F=69.547; p<.000						

Tablo 6 incelendiğinde okul etkililiği veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $\beta=.560$ ;  $r^2=.314$ ;  $F=69.547$ ;  $p<.01$ ). Okul Etkililiği öğrencilerin öğrenme fırsatı alt boyutu öğrencilerin okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $p>.05$ ). Okul Etkililiği veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, öğrencilerin okula bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul etkililiği algıları okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulların etkililikleri arttıkça öğrencilerin okula bağlılıkları artmaktadır.

Okul etkililiği algısının davranışsal bağlılık eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Davranışsal Bağlılıklarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		2.934	.111		26.540	.000
Veli Okul İş Birliği	Davranışsal Bağlılık	.103	.040	.095	2.549	.011
Öğretimsel Liderlik		.022	.053	.019	.414	.679
Düzenli ve Güvenli Çevre		.065	.036	.074	1.802	.072
Yüksek Başarı Beklentisi		.134	.040	.139	3.359	.001
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi		.135	.041	.134	3.326	.001
Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı		.024	.039	.024	.618	.537
R=.368; R <sup>2</sup> =.135; F=23.736; p<.000						

Tablo 7 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $\beta=.368$ ;  $r^2=.135$ ;  $F=23.736$ ;  $p<.01$ ). Ancak, okul etkililiğinin öğrenme fırsatı alt boyutu öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını yordamamaktadır ( $p>.05$ ). Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin davranışsal bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları güçlendikçe öğrencilerin davranışsal bağlılıkları artmaktadır.

Okul etkililiği algısının duyuşsal bağlılık eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Duyuşsal Bağlılıklarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		1.031	.172		6.002	.000
Veli Okul İş Birliği		.068	.063	.148	4.477	.000
Öğretimsel Liderlik		.229	.082	.139	3.334	.001
Düzenli ve Güvenli Çevre		.541	.056	.198	5.462	.000
Yüksek Başarı Beklentisi	Duyuşsal Bağlılık	.188	.062	.119	3.194	.001
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi		.039	.063	.089	2.480	.013
Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı		.133	.060	.042	1.200	.231

R=.576; R<sup>2</sup>=.332; F=75.462; p<.000

Tablo 8 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $\beta$ =.576;  $r^2$ =.332; F=75.462; p<.01). Ancak, okul etkililiğinin öğrenme fırsatı alt boyutu öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarını yordamamaktadır (p>.05). Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları güçlendikçe duyuşsal bağlılıkları artmaktadır.

Okul etkililiği algısının bilişsel bağlılık eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Bilişsel Bağlılıklarının Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		1.405	.184		7.645	.000
Veli Okul İş Birliği		.357	.067	.193	5.332	.000
Öğretimsel Liderlik		.274	.088	.143	3.132	.002
Düzenli ve Güvenli Çevre	Bilişsel	.070	.060	.046	1.160	.246
Yüksek Başarı Beklentisi	Bağlılık	.109	.066	.066	1.636	.102
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi		.150	.068	.087	2.217	.027
Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı		.007	.064	.004	.103	.918

R=.420; R<sup>2</sup>=.176; F=32.433; p<.000

Tablo 9 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $\beta$ =.420;  $r^2$ =.176; F=32.433; p<.01). Ancak, okul etkililiğinin düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenme fırsatları alt boyutlarının öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını yordamamaktadır (p>.05). Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin bilişsel bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, güçlendikçe öğrencilerin bilişsel bağlılıkları artmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ve okula bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okullarını etkili olarak kabul etmeleri onların okula olan bağlanma duygularını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin okul etkililiği algıları güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır.

Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içi kaynaklara bakıldığında çalışılmış bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte okul aidiyeti ve okul memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2018; Cemalcılar, 2010; Özdemir vd., 2010; Pehlivan, 2006). Okul etkililiği ve okula bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından değerlendiren araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda okul etkililiği algılarının öğretmenlerin okula bağlılıklarını da arttırdığı ifade edilmektedir (Güngör, 2018; Kanmaz ve Uyar, 2016; Korkmaz, 2011; Yağan, 2020).

Bu iki kavram arasındaki çift yönlü ilişki ortaokullar gibi eğitim hayatının kritik eşiklerinden birinde, okulların başarılarını

arttırmalarında kullanılacak bir yöntem olabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler etkili okullar oluşturarak öğrencilerin okullarına olan bağlılıklarını arttırabilir. Bu da öğrencilerin başarılarını arttırarak liselere yerleşme oranlarını etkileyebilir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler “etkili okullar” oluşturmak için çaba harcayarak başarıyı da arttırma yolunu deneyebilirler.

Öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak öğrencilerin duyuşsal bağlılıkları öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı yordamamaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları açıklanırken akademik başarının bir yordayıcı olduğunu kanıtlayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Aksu, 2019; Bellici, 2015; Duy ve Yıldız, 2015). Araştırmanın sonucu da akademik başarının bir üst basamağa geçmek için önemli olduğu ortaokullarda öğrencilerinin başarılarını desteklemek ve arttırmak için okula bağlılıklarının artması için çalışmak önemli bir koşuldur. Bu durum 2021 Eğitim Vizyonu gereği, okulların yeniden yapılandırılması gereken şu günlerde önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul etkililiğinin “veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenme fırsatı” alt boyutlarında öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. “Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi” alt boyutu öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordasa da bu oranın çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular öğrencilerin okul etkililiği algılarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediğini göstermektedir.

Bu çalışmanın temel amacını oluşturan “Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları, akademik başarılarını yordamakta mıdır?” sorusunun cevabı beklenenin aksine negatif yönde bir anlamlılıkla sonuçlanmıştır. Bu durumun nedeninin öğrencilerin okullarına etkili okul oldukları için değil adreslerinin en yakın olduğu okullara yazdırılmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ortaokul öğrencileri ortaokulları sadece sistemin içinde kalmak adına bir araç olarak görüyor olabilirler. Zaten başlangıçta zorunlu olarak tercih ettikleri okulların da etkili olup olmaması onların akademik başarılarına etki etmiyor olabilir. Çocuğun akademik başarısı etkili bir okuldan ziyade aile, çevresel etkiler, özel dersler, etüt merkezleriyle destekleniyor olabilir. Oysa eğitim hayatının en kritik dönemlerinden biri olan ortaokul döneminde öğrencilerin kendi tercihleri olan okullarda eğitim görmeleri sistem açısından daha destekleyici olacaktır.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok okul içi ve okul dışı etkenden bahsetmek mümkündür. Okulların öğrencilere sunduğu fiziksel ve sosyal imkânların bu başarı da etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar mevcuttur (Aslanargun, 2007). Marzano (2003), düzenli ve güvenli okul çevresinin akademik başarı için kritik bir rolü olduğunu söyleyerek bu görüşü desteklemektedir. Araştırmalar da okul etkililiğinin akademik başarıyı yordadığı görüşüne yönelik sonuçlara rastlamak mümkündür (Günel, 2014; Witmer, 2005). Ülkemizde adrese dayalı kayıt sisteminin 2008-2009 yıllarında yürürlüğe girmesiyle öğrencilerin algılarında değişikliğin olması muhtemeldir. Bu durum diğer araştırmaların aksine Güngör (2018) tarafından yapılan okul etkililiğinin akademik başarıyı etkilememesi sonucunu destekler nitelikte

olabilir. Türkiye’deki okullarda akademik başarı bu kadar önemsenirken öğrencilerin beceri ve yetenekleriyle ilgili etkinliklerin etkili okul oluşturmada fazla önemsenmediği gözükmemektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarının bu derece önemli olduğu eğitim sistemimizde asıl amacın başarıdan ziyade okulların etkililiklerini arttırmaya yöneltmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerini kullanabilecekleri okul ortamlarında başarılarını da arttırabileceklerdir.

Okul etkililiği veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul etkililiği algıları okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulların etkililikleri arttıkça güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin etkili okul olarak gördükleri okullara karşı bağlılıkları da artmaktadır. Okula bağlılık akademik başarıyı da etkilediğinden öğrencilerin eğitim hayatı için önemi yadsınamaz olan ortaokulların öğrencilerin gözünde etkili sayılması kritik bir önem taşımaktadır.

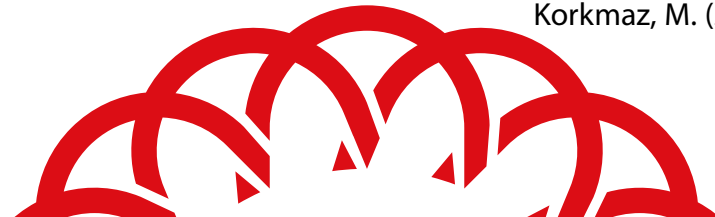
Eğitim sistemimizde önemli bir sorun olarak görülen okula bağlılığın azalarak (Yanık, 2018) öğrencilerde dejenerasyonun artmasıyla etkili okullar oluşturularak baş etmek mümkün olabilir. Öğrencilere kendilerini ait hissedecekleri, rahat oldukları, sosyal çevrelerinde yapamadıkları imkânlarla donatılan etkili okullar hazırlayabilirsek; kendini çekme, uzaklaşma ve eğitim ortamından uzaklaşma gibi problemlere engel olunabilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem.
- Ada, Ş., Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16): 343-373.
- Aksu, E. (2019) *İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin TEOG başarısına etki eden faktörlerin çok düzeyli analizi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26): 102-112.
- Aslanargun, E. (2007). Okul- aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 120-135.

- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, R. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyeti ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Pegem.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 48-65.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: understanding the impact of school climate factors on students-sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Çengel, M., Totan, T., Çoğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4): 1820-1837.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16): 121-136.
- Duy, B., Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Erdoğan, M. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32): 205-227.
- ERG, (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_T%C3%BCrkiye-E%C4%9Fitim-Sisteminde-E%C5%9Fitlik-ve-Akademik-Ba%C5%9Far-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu-ve-Analiz.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiye-E%C4%9Fitim-Sisteminde-E%C5%9Fitlik-ve-Akademik-Ba%C5%9Far-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu-ve-Analiz.pdf) 11.01.2021.
- Everard, K. B., Morris, G., Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. California: PCP
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. National Center for Education Statistics.

- FitzSimmons, V. C. (2006). Relatedness: The foundation for the engagement of middle school students during the transitional year of sixth grade. [Unpublished doctorate thesis]. Hofstra University, United States.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & I. H. Lippman (eds.), *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Green, D., A. (2005). *Teachers', parents', and students' perceptions of effective school characteristics of two Texas urban exemplary open-enrollment Charter schools* (Doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Helvacı, M. A., Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Heneveld W., Craig, H. (1996). Schools Count. World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Heyneman, S. P., Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6): 1162-1194.
- Hoy, K. M. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.) Nobel Yayınevi.
- Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 221-239.
- Kalaycı, H., Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kanmaz, A., Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Knoff H. M. (2010). *The Scale of Effective School Discipline and Safety ACHIEVE Incorporated*. Copyright 2010 by Howard M. Knoff/Project.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerinde etkisi. *Kuram ve*



*Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 117-139.

Kosciw, J. G. (2003). *The 2003 national school climate survey*. glsen.org/download/file/NDIyMA.

Lipham, J. M. (1981). *Effective principal, effective school*. NASSP, 1904 Association Dr., Reston, VA 22091.

MacBeath, J. (Ed.). (1998). *Effective school leadership: Responding to change*.

Marzano, R.J. (2003). Using Data: Two wrongs and a right. Educational leadership.

MEB. (2018). *2023 Vizyon Belgesi*. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf).

Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Okatan, Ö. ve Tomul, E. (2021). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı'na (pisa) göre Türkiye' deki öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 98-125.

Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(1): 27-35.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

Özmen, A. (2013). <https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/IST202U/ebook/IST202U-13V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf>.

Sağlam, A., İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3).

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği* içinde. Pegem.

Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.

Toprakçı, E. (2011). *Eğitim bilime giriş*. Ütopya.

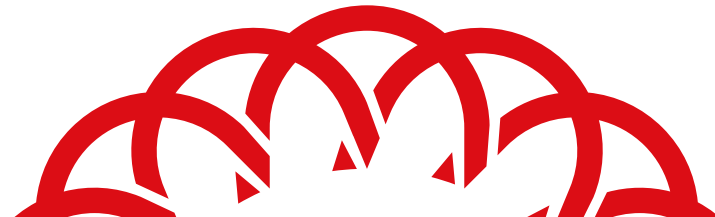
Türkoğlu, H. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yağan, E. (2020). Okul iklimi ve okul etkililiği. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi içinde* (159-171). Nobel.

Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (1), 73-78.

Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarında etkili okul özelliklerine sahip olmaz düzeyleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Witmer, L.W. (2005). *Relationships Among Transformational Leadership, Family Background, Teachers'commitment to Change, Effective Schools' Characteristics, And Student Achievement in California Public Comprehensive High Schools: A Structural Equation Model*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Azusa Pasific Üniversitesi.





## NASREDDİN HOCA FIKRALARI PENTOMİNOSUNDA DEĞERLER EĞİTİMİ

**Serhat SUSAR**

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[serhatbilsem@gmail.com](mailto:serhatbilsem@gmail.com)

### ÖZET

Değer, davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Değerlerin yaygınlaştırılması, küçük yaşlardan itibaren ailede ve okulda başlayan değer aktarımı ile gerçekleştirilmektedir. Ancak z kuşağı olarak adlandırılan günümüz çocuk ve gençleri klasik yollarla değer aktarımına yeterince ilgi göstermemektedir. Araştırmamızda kullanılmak üzere “Nasreddin Hoca Pentominosu” tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal yardımıyla değer aktarımını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Ürün geliştirme sürecinde materyali uygulayıcının kendi kendine kullanmasına imkân veren artırılmış gerçeklik uygulamasından da yararlanılmıştır. Beş eş birim karenin dikgen bağıntısıyla farklı şekillerde yan yana gelmesiyle oluşan şekillere pentomino denir. Pentomino geometrik şekillerin algılanmasına ve bu yolla zekânın gelişmesine yardımcı olur. Çalışmamızda sekiz farklı pentomino kullanılmıştır. Araştırmamız değer aktarımını materyal kullanarak kolaylaştırmanın etkililiğini ölçmek için yapılmıştır. Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmış; tasarlanan materyalin etkililiğini ölçmek için ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Bu testler ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye uygulanarak bu öğrenciler üzerinde tasarlanan materyalin etkililiği ölçülmüştür. Ön test sonuçlarına göre ortalama %72,25 olan başarı oranı son test sonuçlarına göre ortalama %92,25'e yükselerek başarı ortalamasında %27,68'lik bir artış belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre “Nasreddin Hoca Pentominosu” adı verilen materyalin öğrencilerin değerleri daha kolay ve günümüzde oldukça öne çıkan dijital dünyanın olumsuz etkilerine maruz kalmadan öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Pentominoların benzer şekilde kullanılmasıyla geliştirilebilecek farklı türde materyallerin farklı alanların öğrenmesine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Nasreddin Hoca, değer, değerler eğitimi, pentomino.

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.





## GİRİŞ

Değerler, davranışlarımıza yol gösteren ve bizlere rehberlik eden inançlar ve kurallar bütünüdür. Gerçekleştirdiğimiz davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlar olan değerler, ortaya çıktıkları toplumlarda yaşayan insanların tüm düşünce yapısının oluşmasında etkilidir (Hökelekli, 2010, s. 4). İnsanın başta kendisine ve ailesine bununla birlikte içinde yaşadığı topluma faydalı olması ancak insani değerlere sahip olmasıyla gerçekleşebilir.

Günümüzde değerlerin yaygınlaştırılmasına her zamankinden fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlerin yaygınlaştırılması, küçük yaşlardan itibaren ailede ve okulda başlayan değer aktarımı ile gerçekleştirilmektedir. Ancak z kuşağı olarak adlandırılan günümüz çocuk ve gençleri klasik yollarla değer aktarımına yeterince ilgi göstermemektedir.

Teknolojinin bir başka ifadeyle sanal dünyanın insanları etkisi altına alması ve bu etkisiyle kültürel değerlerin yozlaşmasına neden olması bugünün dünyasının getirdiği olumsuzluklardandır (Darancık, 2023, s.1000). Dolayısıyla değerlerin gelecek kuşaklara aktarımı eğitim sistemlerinin önemli bir sorunu haline gelmektedir. Bu sorunun çözümünü de tarihimizde ve kültürümüzde değerleriyle öne çıkan kimliklerde bulabilmek mümkündür.

Bu araştırmanın temel problemi kendi kültür dinamiklerimizden faydalanarak değerler eğitimini gerçekleştirebileceğimiz özgün bir materyal tasarlayabilmek ve tasarladığımız materyalin değerler eğitimini gerçekleştirmede ne derece etkili olduğunu ölçmektir.

Araştırmamız için önce kendi kültür dinamiklerimizden değer aktarımında kullanılabilir örnek bir şahsiyet seçilmiştir. Türk kültür tarihi incelendiğinde buna uygun belki binlerce kişi bulunabilir ancak Nasreddin Hoca ilgi çekici günlük yaşamı ve günlük yaşamda yaptıkları nedeniyle tercih edilmiştir. Nasreddin Hoca anlatılarının birçoğunda sıradan bir köylü gibi tarlasında ya da bağında çalışır, ormana odun kesmeye gider, zaman zaman da şehre iner (TDV, 2023). Nasreddin Hoca'nın sınırsızlığı ve birbirinden farklı coğrafyalara yayılan etkisi insanoğlunun dile getirmeye çekindiği her şeyi Nasreddin Hoca'nın dilinden ifade etmesinden kaynaklanmaktadır (Kahveci, 2015, s. 8).

Beş eş birim karenin dikgen bağıntısıyla farklı şekillerde yan yana gelmesiyle oluşan şekillere pentomino denir. Pentomino öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin artmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Yang, Chen 2010, s.1220). Ayrıca pentomino geometrik şekillerin algılanmasına ve bu yolla zekânın gelişmesine de yardımcı olur. Çalışmamızda sekiz farklı pentomino kullanılmıştır. Tasarımcının, renklerin psikolojik ve duygusal açıdan insanları etkilediği gerçeğiyle tasarımlarında renkleri bilinçli olarak kullanması gerekmektedir. (Akgün, 2015, s. 25). Çalışmamız için gerçekleştirdiğimiz tasarımda da renklerden yararlanılmıştır. Renkler, aynı yüzeyde üzerinde bir arada kullanıldıkları cisimlerle farklı fizyolojik ve psikolojik etkiler uyandırır ve etkilerin yüzey üzerindeki dengelerini sağlayabilmek için renklerin armoni sistemlerinden de yararlanır (Çağlayan, 2018, s. 28). Bu etki ve dengeyi sağlayabilmek için çalışmamızda kullanılan her bir pentominoda farklı renkler kullanılmıştır.

Değer aktarımını sağlamak için değerleri tanımak ve özümsemek önemlidir. Bu çalışmada değer aktarımını kolaylaştırmak amacıyla "Nasreddin Hoca Pentominosu" isimli materyal tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal dilsel, görsel ve geometrik özellikleriyle disiplinler arası bir nitelikte olup bu materyal yardımıyla değer aktarımını kolaylaştırmak amaçlanmıştır.

Modern çağda insanlar istedikleri bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Eğitim, insanlara bilgiyi öğretmekten çok bilgiye ulaşmayı öğretmeye başlamıştır. Eğitimin amacı sadece bilgiye dayalı bir öğrenme değil yeteri kadar da insani değerlerin öğretilmesidir. Her akşam haber bültenlerinde insanların sahip olması gereken değerlerden ne kadar uzaklaştığı görülmektedir. Bu yüzden eğitimde insani değerlerin aktarılması her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır.

İnsani değerlerin öğretimine Millî Eğitim Bakanlığınca da önem verilmektedir. Türk millî eğitim sisteminin temel hedefleri arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır (MEB, 2017, s. 7). İnsani değerlerin kazandırılmasında birçok etken vardır. Millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede aile, toplum, medyanın yanı sıra öğretim programlarının da önemli bir etkisi bulunmaktadır (MEB, 2017, s. 7). Öğretim programları sayesinde okullarda programlı olarak insani değerler öğrencilere kazandırılır. Derslerde insani değerleri anlatırken öğretmenler örnek şahsiyetlerden yararlanmaktadır. Nasreddin Hoca kültür tarihimizdeki yeri dolayısıyla değerler eğitiminde kullanılacak örnek bir şahsiyettir. Fıkraları dikkatle incelendiğinde Müslüman Türk halkının mizah sembolü olan Nasreddin Hoca'nın hazırcevap, çevresindeki insanları kırmadan doğruları söyleyen, yeri geldiğinde de kendisiyle de alay etmeyi bilen bir tip olduğu görülür (TDV, 2023). Ayrıca Nasreddin Hoca'nın fıkraları da içerdiği değerlerle, değer aktaran metinler arasındadır.

Araştırmamız Nasreddin Hoca fıkralarından uygun örneklem olarak seçilen Kuyuya Düşen Ay, Ye Kürküm Ye, Kapıya Sahip Ol, Onun Üstü Daha Kirli, Kafasını Pencerede Unutmasın, Al Elimi, Emanet Bal, Parayı Veren Dündüğü Çalar fıkraları ile sınırlandırılmış olup bu sekiz farklı fıkrada yer aldığı düşünülen ve Millî Eğitim Bakanlığı müfredatında belirlenen kök değerlerden olan adalet, cömertlik, dürüstlük, sabır, saygı, sorumluluk, temizlik, yardımseverlik değerleri ile sınırlıdır.

Ayrıca bu çalışmada tasarlanan materyalin etkililiğini ölçmek için ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Bu testler ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın evreni ortaokul öğrencileri olup örneklem olarak seçilen 50 ortaokul öğrencisi üzerinde tasarlanan materyalin etkililiği ölçülmüştür.

## YÖNTEM

Bu çalışmada belirlenen Nasreddin Hoca fıkraları esas alınmıştır. Bunlar; Kuyuya Düşen Ay, Ye Kürküm Ye, Kapıya Sahip Ol, Onun Üstü Daha Kirli, Kafasını Pencerede Unutmasın, Al Elimi, Emanet Bal, Parayı Veren Dündüğü Çalar fıkralarıdır. Bu fıkralarda yer aldığı düşünülen değerlerin tespit edilmesi amaçlandığından, çalışmamızda içerik analizi yönteminden

yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar için önemli bir veri analiz yöntemi olarak öne çıkan içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olup daha kapsamlı bir incelemeyi gerektirdiği (Yıldırım ve Şimşek, 2009) için de bu çalışmada içerik analizi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Bu araştırma değer aktarımını materyal kullanarak kolaylaştırmanın etkililiğini ölçmek için yapılmıştır. Öncelikle amaca uygun bir materyal tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal zemin ve pentominolar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Zemin y ekseninde beş, x ekseninde sekiz olmak üzere 40 eş birim kareden oluşmaktadır. Her bir birim karenin bir kenarı 5 cm uzunluğundadır. Zemin üzerinde belirlenen sekiz birim karenin üzerinde seçilen değerler yazmaktadır. Bu değerler; adalet, cömertlik, dürüstlük, sabır, saygı, sorumluluk, temizlik, yardımseverliktir.

### Şekil 1

Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominosu Zemin Bölümü



Ayrıca beş eş birim karenin farklı şekillerde yan yana gelmesiyle sekiz farklı pentomino oluşturulmuştur. Bu pentominoların her biri sekiz farklı renkten oluşmakta ve her bir pentominonun üzerinde sekiz farklı Nasreddin Hoca fıkrası bulunmaktadır. Bunlar; Kuyuya Düşen Ay, Ye Kürküm Ye, Kapıya Sahip Ol, Onun Üstü Daha Kirli, Kafasını Pencerede Unutmasın, Al Elimi, Emanet Bal, Parayı Veren Düdüğü Çalar fıkraları ve sarı, pembe, turuncu, mavi, parlak pembe, açık mavi, yeşil, kırmızı renkleridir.

### Şekil 2

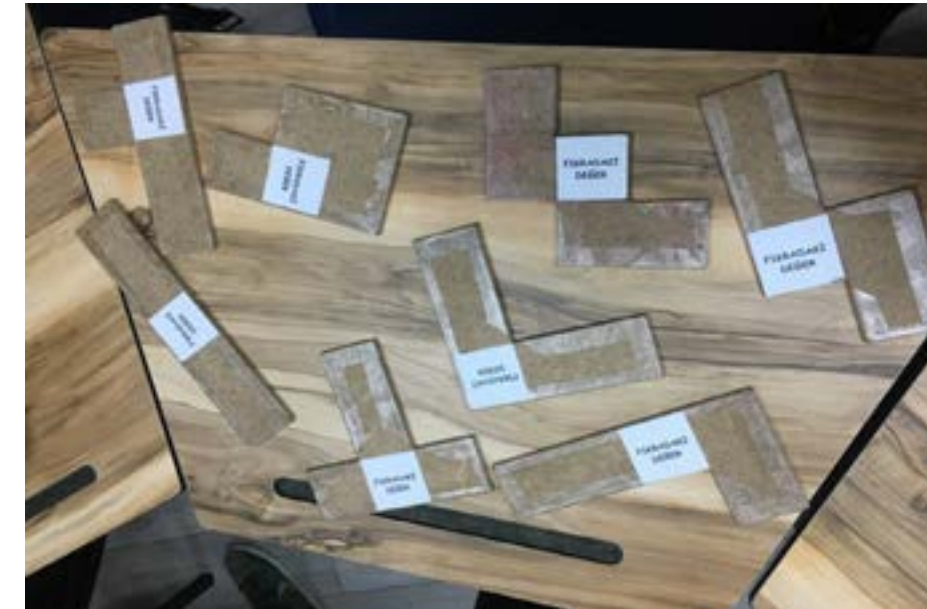
Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominoları Ön Yüz



Pentominoları oluşturan beş birim kareden ortasına gelen birim karenin üzerinde "Fıkradaki Değer" yazısı bulunmaktadır. Bu birim kare, pentominonun üzerinde yazan fıkrada bulunduğu düşünülen değer yazdığı birim karenin üzerine kapatılmalıdır.

### Şekil 3

Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominoları Arka Yüz



Bu şekilde bütün pentominolar zemin üzerine doğru bir şekilde yerleştirildiğinde zemin tamamen kaplanmaktadır. Ayrıca zemin ve pentominoların zarar görmemesi için şeffaf kaplama kâğıdıyla kaplanmıştır. Ürün geliştirme sürecinde materyali uygulayıcının kendi kendine kullanmasına imkân veren artırılmış gerçeklik uygulamasından da yararlanmıştır.

#### Şekil 4

Eşleştirilmiş Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominosu



Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmış; tek grup ön test son test modelinden yararlanılmıştır. Tasarlanan materyalin etkililiğini ölçmek için ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Bu testler ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye uygulanarak bu öğrenciler üzerinde tasarlanan materyalin etkililiği ölçülmüştür.

### BULGU VE YORUMLAR

Tasarlanan materyalin etkililiğini ölçmek için ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test iki sütun şeklinde ayrılmış ve sayfanın sol kısmındaki sütunda sekiz farklı metin parçası, sayfanın sağ kısmındaki sütunda ise seçilen sekiz farklı değer bulunmaktadır. Uygulamada öğrencilerden verilen sekiz farklı metin parçasında olduğunu düşündükleri değer ile eşleştirmeleri istenmiştir. Ön test sonucunda grafik 1'de de görüldüğü üzere ortalama %72,25 başarı oranı tespit edilmiştir.

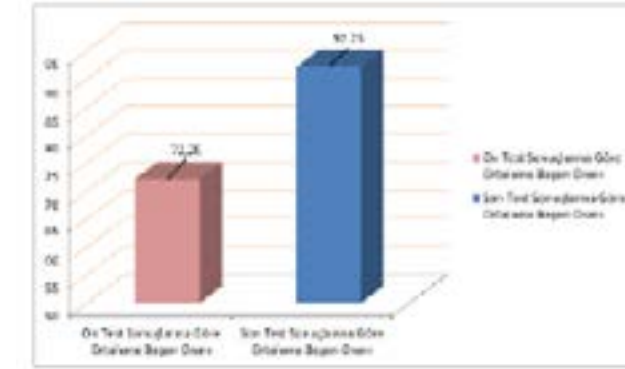
Daha sonra tasarlanan materyal yardımı ile seçilen 50 öğrenciye uygulamalar yapması sağlanmıştır. Yapılan bu uygulamalarla değer aktarımını bireysel ve grupla öğrenme yöntemlerinden de yararlanarak kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu uygulamalar sırasında oldukça eğlendikleri ve öğrenme sürecinin beklenen şekilde etkili ve verimli geç-

tiği gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler materyali kullandıktan sonra son test uygulaması yapılmış ve öğrencilerden verilen sekiz farklı metin parçasında olduğunu düşündükleri değer ile eşleştirmeleri istenmiştir. Son test sonucunda grafik 1'de de görüldüğü üzere ortalama %92,25 başarı oranı tespit edilmiştir.

#### Grafik 1

Ön Test ve Son Test Değerlendirme Sonuçlarının Karşılaştırılması

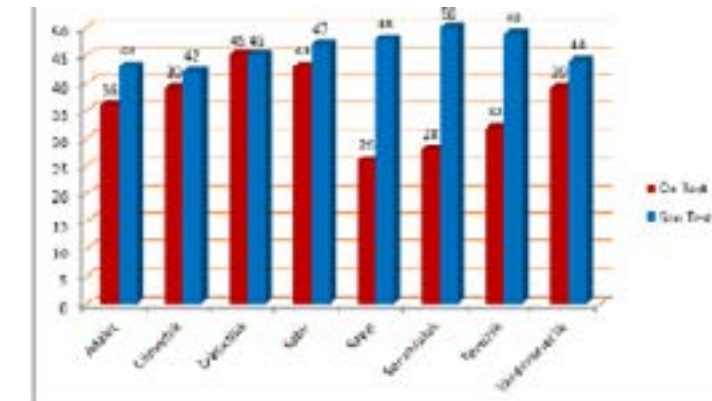


Yapılan bu araştırma ile "Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominosu" isimli materyalin ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin değerleri öğrenmesine grafik 1'de görüldüğü gibi %27,68 oranında katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Grafik 2'de de sekiz farklı değer özelinde materyalin etkisi ön test ve son test sonuçlarına göre karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre "Nasreddin Hoca Fıkraları Pentominosu" isimli materyalin belirlenen değerler arasında sırasıyla en fazla saygı, sorumluluk, temizlik değerlerinin kavranmasında etkili olduğu görülmüştür.

#### Grafik 2

Ön Test ve Son Test Değerlendirme Sonuçlarının Değerler Üzerinde Karşılaştırılması



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada değer aktarımını kolaylaştırmak amacıyla “Nasreddin Hoca Pentominosu” adı verilen bir materyal tasarlanmıştır. Çok yönlü bir mizah içeren Nasreddin Hoca fıkralarının genel nitelikleri güldürücü, düşündürücü, öğretici, eğlendirici, şaşırtıcı ve sözden doğan mizahın durumdan doğan mizahtan fazla oluşudur (TDV, 2023). Metinlerin sahip olduğu bu çok yönlülük Nasreddin Hoca'nın bu materyalin merkezinde yer almasını sağlamıştır. Tasarlanan materyalin etkililiğini ölçmek için içeriğinde sekiz farklı metin parçası ve sekiz farklı değer bulunan iki ölçek hazırlanmıştır. Ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye ön test son test uygulaması yapılmıştır.

Tasarlanan materyalin hazırlanan iki ölçek üzerinden değer aktarımının kolaylaştırıldığı belirlenmiştir. Yapılan ön testin ardından tasarlanan materyal yardımıyla katılımcıların değerleri daha kolay öğrenmeleri sağlanmıştır. Daha sonra son test uygulaması yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre ortalama %72,25 olan başarı oranı son test sonuçlarına göre ortalama %92,25'e yükselerek başarı ortalamasında %27.68'lik bir artış belirlenmiştir. Sonuçta “Nasreddin Hoca Pentominosu” adı verilen materyalin öğrencilerin değerleri daha kolay ve günümüzde oldukça öne çıkan dijital dünyanın olumsuz etkilerine maruz kalmadan öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Pentominoların benzer şekilde kullanılmasıyla geliştirilebilecek farklı türde materyallerin farklı alanların öğrenilmesine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Sınırlı bir içerikle sınırlı sayıdaki öğrenciye hitap eden bu çalışmanın sınırsız sürüme sahip olduğu varsayımından hareketle özellikle dijital öğrenmenin bu kadar yaygın bir biçimde sunulduğu günümüzde alternatif öğrenme araçlarının geliştirilmesi de eğitim öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi bağlamında önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, S. (2015). *5. sınıf görsel sanatlar dersinde öğrencilerin renk bilgisi konusunun önemi ile ilgili başarılarında tutumlarında ve serbest çalışmalarındaki renk seçimlerinde cinsiyet ve okul değişkenlerinin etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Çağlayan, E. (2018). Temel sanat eğitiminde renk olgusu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(1), 22-34.
- Darancık, Y. (2023). Kültürel değerlerin maskeli yaklaşım ile kazanımı: Nasreddin Hoca örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 993-1001.
- Dündar, O. (1999). *Nasreddin Hoca (1)*. MEB Yayınları.
- Dündar, O. (1999). *Nasreddin Hoca(2)*. MEB Yayınları.
- Dündar, O. (1999). *Nasreddin Hoca(3)*. MEB Yayınları.
- Efe, A. (2011). *Dünyaya gülmek minyatürlerle Nasreddin Hoca fıkraları*. Akşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.

Kahveci, Z. N. (2015). *Günümüzde yaşayan Nasrettin Hoca imgesi: Akşehir ve Sivrihisar örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kale, N. (2004). *Nasıl nir değerler eğitimi?* [Sempozyum Bildirisi]. “Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu”, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B. (2000). İnsanî değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 199-208.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*.

Özçelik M., Yeşilyurt F. K. (2011). *Minyatürlerle Menâkıb-ı Hoca Nasreddin*. Akşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDV İslam Ansiklopedisi (2023), *Nasreddin Hoca maddesi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/nasreddin-hoca>

Yang, J. C., Chen, S. Y. (2010). Effects of gender differences and spatial abilities within a digital pentominoes game. *Computers & Education*, 55(3), 1220-1233.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## DEPREM SÜRECİNDE YARALARIMIZI BİRLİKTE SARDIK: DEPREMZEDE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK PSİKOSOSYAL DESTEK ÇALIŞMASI

**Ahmet KUTLU**

Silopi Bilim ve Sanat Merkezi

[kutluahmetpdr@gmail.com](mailto:kutluahmetpdr@gmail.com)

**Eser KARAL**

Silopi Rehberlik ve Araştırma Merkezi

[karaleser@gmail.com](mailto:karaleser@gmail.com)

### ÖZET

Depremler, yıkıcı etkisi nedeniyle kayıplara ve travmatik yaşantılara neden olan zorlayıcı yaşam olaylarındandır. Deprem sonrası yapılacak psikososyal destek çalışmaları ile bireylerin normal hayata uyumlarının sağlanması, oluşabilecek travmalarla baş edebilmeleri ve zorlayıcı yaşam olayları karşısında psikolojik sağlıklarının artması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı da deprem psikoeğitim programının depremden etkilenen çocukların travma ile başa çıkabilme algısı ve psikolojik sağlıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, ülkemizde 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli yaşanan deprem sonrası, deprem bölgesinin farklı illerinden Şırnak'ın Silopi ilçesine gelerek bir pansiyonda kalan ailelerin çocukları oluşmaktadır. Araştırma ilçe kaymakamlığı ve ilçe millî eğitim müdürlüğünün desteğiyle başlatılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce çocukların ailelerine araştırmanın amacı belirtilmiş olup araştırmaya katılmayı gönüllü bir şekilde kabul eden velilerden izin onayları alınmıştır. Araştırmada, ön test-son test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup çalışma grubunda 12 ortaokul öğrencisi yer almıştır. Verilerin toplanmasında Travma ile Başa Çıkabilme Algısı Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubuna sekiz modül ve sekiz oturumdan oluşan ortaokul deprem psikoeğitim programı uygulanmıştır. Ayrıca her psikoeğitim oturumundan sonra aynı hafta çocuklara yönelik sosyal-sportif ve kültürel etkinliklerde yapılmıştır. Psikoeğitim çalışmalarının yanında taş boyama,

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



film izleme, yüz boyama, palyaço gösterimi, resim çizme, müzik eşliğinde oyunlar gibi etkinlikler de yapılmıştır. Veriler, ön test son test puan farklarının anlamlılığı Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, deprem psikoeğitim programının depremden etkilenen ortaokul öğrencilerinin travma ile başa çıkabilme algısı ve psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Deprem psikoeğitim programı, ortaokul öğrencileri, psikolojik sağlamlık travma ile başa çıkabilme.

## GİRİŞ

Çağımızın önemli problemlerinden olan afetler, toplumun geniş bir kesimini etkilemekte, maddi, manevi ve travmatik sonuçları olabilmektedir. Afetler; yıkımlara, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan normal hayat akışını bozan ya da kesintiye uğratan doğal ve insan eliyle gerçekleşen olaylara denilmektedir (Erkal ve Değerliyurt, 2009; Kadioğlu, 2008). Başka bir deyişle afet; ani bir şekilde gelişen, meydana geldiği toplumda büyük hasarlara ve yıkıma neden olan, insanlara acı çektiren, müdahale edilecek kapasiteyi aşmış ulusal/uluslararası yardım gerektiren olaylar olarak tanımlanmaktadır (Doğan, Keskin ve Dönmez, 2021). Yaşanılan bir olayın afet olarak değerlendirilebilmesi için toplumda büyük can kayıplarına neden olması ve hayat akışını bozan nedenler oluşturması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021).

Dünya Sağlık Örgütü, afetleri oluşum bakımından doğal afetler (deprem, tsunami, sel, çığ, heyelan, volkan patlaması) ve insan eliyle gerçekleşen afetler (nükleer kazalar, yangınlar, savaşlar) diye ikiye ayırmıştır (WHO, 2020). Doğal afetlerden olan depremlerin etki alanı geniş olabilmekte ve beraberinde birçok travmatik yaşantıyı getirebilmektedir. Karal ve Atak (2022) hayatın normal akışını kesintiye uğratan depremlerin toplum üzerinde ciddi travmalar yaratan doğal olaylardan olduğunu belirtmiştir. Deprem sonrasında yaşanan psikolojik travmalar, bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilemekte ve psikolojik destek sunulmadığında daha ağır sonuçlar doğurabilmektedir (Özkan ve Çetinkaya Kutun, 2021). Özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar ile ergenlik dönemindeki bireylerin afet gibi travmalardan daha fazla etkilendiği bilinmektedir (Kukuoğlu, 2018).

DSM-5'te travma kavramı, "Gerçek bir ölüm veya ölüm tehdidi, ciddi yaralanma veya cinsel şiddete maruz kalma" şeklinde açıklanmıştır (APA, 2014). Herman (2016), travmatik olayların bireyin aile, arkadaş ve toplum gibi sosyal ilişkilerini parçaladığını belirtmiştir. Oluşan bu travmalar, toplumun geniş bir kısmını etkilemekte ve önemli bir ruh sağlığı sorunu oluşturmaktadır (Pfefferbaum vd., 2014). Travmaların birçok psikolojik, bilişsel, fiziksel ve davranışsal etkilerinin olduğu söylenebilmektedir. Travmalar; kişide güvensizlik hissi yaratmaya, irkilmeye, aşırı uyarılmaya ve korkuya, kişinin suçluluk duymasına neden olmaktadır (Neria, Nandi ve Galea, 2007). Travma sonrasında en sık görülen psikolojik problemlerin başında travma sonrası stres bozukluğunun geldiği söylenebilir (O'Donnell, Creamer ve Pattison, 2004). Ayrıca anksiyete bozuklukları (Grant ve ark. 2008) ve depresyon (Franklin ve Zimmerman, 2001) da travma sonrasında görülen psikolojik problemlerdendir. Bütün bunların yanında Gizir (2007), toplumsal travmalardan olan depremlerin, kişinin zorlayıcı

yaşam olaylarında bireyin var olan iyilik halini koruması anlamında kullanılan psikolojik sağlamlık için de risk faktörü oluşturduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bireyin travma sonrası stresle başa çıkma becerisinin psikolojik sağlamlıkta koruyucu bir faktör de olduğu bilinmektedir (İkizer, Karancı ve Doğulu, 2016).

İnsanlar yaşamlarında pek çok zorlukla, risklerle ve stres verici yaşantılarla karşılaşmaktadır (Eminağaoğlu, 2006). Deprem sürecinde kayıplar, yaşanan psikolojik sıkıntılar kişinin psikolojik sağlamlık durumunu etkileyebilmektedir (Carter vd., 2016). Psikolojik sağlamlık, kişinin hayatında yaşamış olduğu zorlu yaşam olaylarına karşı uyum sağlaması ve zorlu yaşam olayları ile başa çıkabilmesidir (Block ve Kremen, 1996; Karal ve Biçer, 2020). Ramirez (2007)'e göre ise psikolojik sağlamlık; farklı olumsuz olaylardan sonra toparlanabilme yeteneği ve uyum sağlayabilmesi ile önceki durumuna dönebilme becerisidir. Zorlu yaşam olaylarına dayanabilmek, sonrasında olumlu psikolojik gelişimlere vurgu yapan travma sonrası gelişime de katkı sağlamaktadır (Chen, Liu, Shi, Chen ve Fan, 2022). Doğal olarak şiddetli depremlerin olduğu bölgelerdeki ergenlerin psikolojik dayanıklılığının, düşük olan bölgelere göre daha düşük olduğu gözlenmektedir (Liu, He, Jang ve Zhou, 2013).

Literatüre bakıldığında psikososyal destek deprem psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma sonuçlarının, bireylerin travma sonrası başa çıkma becerileri ve psikolojik sağlamlıkları konusunda yapılacak çalışmalara önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından psikososyal destek eylem planlarında, alan çalışanı psikolojik danışmanlardan deprem psikososyal destek programlarının uygulanması beklenmektedir. Bireylerin sadece deprem yaşanan bölgede değil, aileleriyle birlikte göç ettikleri bölgelerde de psikososyal destek çalışmalarından yararlanmaları önemlidir. Bu doğrultuda çalışmada "Deprem psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin travma ile başa çıkabilme algısı ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Genel amaca bağlı olarak araştırmanın denenceleri şunlardır:

1. "Travma ile başa çıkabilme algısı" ön test son test fark puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
2. "Psikolojik sağlamlıkları" ön test son test fark puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, deneysel araştırma türlerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireyler amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce çalışma grubuna ön test olarak Travma ile Başa Çıkabilme Algısı Ölçeği ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği uygulanmıştır. Ardından örneklem grubuna sekiz oturumluk "Ortaokul-Deprem Psikoeğitim Programı" eğitimi uygulanmıştır. Eğitim programının sonunda çalışma grubuna son test

olarak ön testte uygulanan ölçekler tekrar uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, Şırnak ilinde bulunan bir lise kademesine bağlı pansiyonda gerçekleştirilmiştir. Eğitime, kaymakamlık ve ilçe millî eğitim müdürlüğünden olurlar, öğrencilerin velilerinden izin dilekçeleri alındıktan sonra başlanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları, 2023 yılında Kahramanmaraş'ta yaşanan depremden sonra Şırnak'ın Silopi ilçesine gelen ve depremden etkilenen, farklı demografik yapıya sahip 12 öğrenciye uygulanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik değişkenleri ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri*

	Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	8	72,7
	Erkek	4	27,3
	N	12	100
Sınıf	5	6	50,0
	6	3	25,0
	7	3	25,00
	N	12	100,0
Yaş	11	5	50,0
	12	3	25,0
	13	3	25,00
	N	12	100,0
Maddi Durum	Çok Kötü	0	0,0
	Kötü	3	25,0
	Orta	9	75,0
	İyi	0	0,0
	Çok İyi	0	0,0
	N	12	100,0
Kardeş Sayısı	1	1	8,3
	3	1	8,3
	4	3	25,0
	6	2	16,7
	7	3	25,0
	11	2	16,7
	N	12	100,0
Anne Eğitim Durumu	Okumamış	3	25,0
	İlkokul	4	33,3
	Ortaokul	5	41,7
	N	12	100,0

Baba Eğitim Durumu	Okumamış	2	16,7
	İlkokul	3	25,0
	Ortaokul	4	33,3
	Lise	3	25,0
	N	12	100,0
Geldiği Deprem Bölgesi	Hatay	1	8,3
	Kahramanmaraş	1	8,3
	Malatya	2	16,7
	Adıyaman	8	66,6
	N	12	100

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunda yer alan 12 kişiden 8'i (% 72,7) kız, 4'ü (% 27,3) erkektir. Örneklem grubundaki öğrencilerin 6'sı (% 50,0) 5. sınıf, 3'ü (%25,0) 6.sınıf, 3'ü (%25,0) 7. sınıftır. Ayrıca örneklem grubunun yaş ortalaması 11 ( $\bar{x}=10,8$ )'dir. Örneklem grubunda yer alan 12 kişiden 3'ünün (% 25,0) maddi durumu kötü, 9'unun (% 81,8) maddi durumu orta düzeydedir. Örneklem grubunda yer alan 12 kişiden 1'inin (% 9,0) 1 kardeşi, 1'inin (%9,0) 3 kardeşi, 3'ünün (%27,2) 4 kardeşi, 2'sinin (%18,2) 6 kardeşi, 3'ünün (%27,2) 7 kardeşi ve 2'sinin (% 16,7) 11 kardeşi bulunmaktadır. Yine çalışma grubunda anne eğitim durumlarında 3 kişinin (%25,0) anne eğitim durumu okumamış, 4 kişinin (%33,3) ilkokul ve 5 kişinin (%41,7) ortaokuldur. Baba eğitim durumlarında ise 2 kişinin (%16,7) okumamış, 3 kişinin (%25,0) ilkokul, 4 kişinin (%33,3) ortaokul ve 3 kişinin (%25,0) lisedir. Örneklem grubundaki öğrencilerden 1 kişi (%8,3) Hatay'dan, 1 kişi (%8,3) Kahramanmaraş'tan, 2 kişi (%16,7) Malatya'dan ve 8 kişi (%66,6) Adıyaman'dan gelmiştir.

### Veri Toplama Araçları

#### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılara ilişkin cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, ekonomik durum ve anne-baba durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Kişilerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek için 2008 yılında Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Jennefer Bernard tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 6 maddeden oluşmakta ve ölçekte ters maddeler (2, 4 ve 6) bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde psikolojik sağlamlılığı ifade etmektedir

#### Travma İle Başa Çıkabilme Algısı Ölçeği

Ölçek Bonano, Pat-Horenczyk ve Noll (2011) tarafından kişilerin travmatik yaşantı ile başa çıkabilme algısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin 20 maddesi ve 2 alt boyutu olup 5'li Likert türündedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışması Arı ve Soysal (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek puanlama sonucuna göre yüksek puanların

alınması, travma ile başa çıkabilme algısının düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **İşlem**

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Bu çalışmada ölçekler araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin doldurulması ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlanabilmesi için katılımcılara ait herhangi özel bir bilgi paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. İşlem sonucunda deprem bölgesinden Şırnak iline gelen 12 öğrenci seçilmiştir.

“Ortaokul-Deprem Psikoeğitim Programı” MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünde çalışan uzmanlar tarafından geliştirilen bir psikoeğitim programıdır. Deprem Psikoeğitim Programı; sekiz modül ve sekiz oturumdan oluşmaktadır. Psikoeğitim programında; soru-cevap, beyin fırtınası, eğitsel oyun, büyük grup çalışması, gözünde canlandırma, resim çizimi, canlandırma ve anlatım yöntemleri kullanılmıştır. Eğitim programının her bir oturumu bir ders saati süresinden (40 dakika) oluşmaktadır. Psikoeğitimlerin yapıldığı günlerin ertesi gün her gün farklı bir etkinlik olacak şekilde planlama yapılmıştır. Deprem psiko-eğitim programının içeriği ve yapılan diğer etkinlikler şu şekildedir:

### **Modül 1: Duyguların İfadesi**

Tanışma, Grup Kuralları

**Oturum 1:** Duygularımızı Tanıyalım

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış çocukların anlamlandıramadıkları duygularının ayırdına varmalarına yardımcı olmak

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğrencilerin deprem sonrası sınıftaki diğer öğrencilerle tanışmasını ya da tekrar kaynaşmasını sağlamak
2. Öğrencilerin psikoeğitim boyunca ortak alınacak ve uyulması gereken bazı kuralları anlamalarını sağlamak
3. Depremden sonra yaşanan duyguları ifade etmelerini sağlamak

**Etkinlik 1:** Anaokulu öğretmenleri eşliğinde eğitici kitap/hikâye okuma ve müzik eşliğinde oynama

### **Modül 2: Duygularla Baş Etme 1**

**Oturum 2:** Korku ve Kaygıyla Baş Etme

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış öğrencilerin yaşadıkları duygularla olumlu baş etmelerine yardımcı olmak

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğrencilerin kaygı ve korku duygularıyla olumlu baş etme yollarını öğrenmelerini desteklemek

**Etkinlik 2:** Palyaço ve müzik eşliğinde oynama, yüz boyama

### **Modül 3: Duygularla Baş Etme**

**Oturum 3:** Öfkeyle baş etme ve üzüntüyle baş etme

**Genel Amaç:** Deprem sonrası öğrencilerin yaşadıkları duygularla baş etmelerine yardımcı olmak

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğrencilerin öfke ve üzüntü duygularıyla baş etme yollarını öğrenmelerini desteklemek

### **Modül 4: İyimserlik**

**Oturum 4:** İyimser Bakabilme

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış öğrencilerin planlanamayan yaşam olaylarıyla baş etme becerilerini arttırmak

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerini arttırmak

**Etkinlik 3:** Spor etkinlikleri (öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına göre futbol, basketbol, voleybol)

### **Modül 5: Umut Aşılama**

**Oturum 5:** Ben Değerliyim

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış öğrencilerin benlik algılarının gelişmesini desteklemek

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğrencilerin kendilerini nasıl algıladıklarını fark etmelerine yardımcı olmak
2. Öğrencilerin var oldukları şekliyle değerli olduklarını kavramalarına destek olmak

### **Modül 6: Benlik Saygısı**

**Oturum 6:** Ben Yalnız Değilim/Destek Kaynaklarım

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış öğrencilerin destek kaynaklarını ve yardım arama becerilerini geliştirmek

**Etkinlik 4:** Mısır patlatma ve sinema günü etkinliği

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğrencilerin yalnız olmadıklarını fark etmelerini sağlamak
2. Öğrencilerin destek kaynaklarını fark etmelerini sağlamak
3. İhtiyaç hâlinde nasıl ve kimden yardım isteyeceklerini kavramalarına yardımcı olmak



## Modül 7: Sosyal İlişkiler

**Oturum 7:** Beni Güdüleyen Şeyler

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış öğrencilerin akademik ve kişisel konulara olan motivasyonlarını arttırmaya destek olmak

### Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin motivasyon kaynaklarını fark etmelerine yardımcı olmak

**Etkinlik 5:** Taş boyama etkinliği

## Modül 8: Yardım Arama Becerileri

**Oturum 8:** Gelecekte Beklentilerim

Sonlandırma

**Genel Amaç:** Deprem yaşamış öğrencilerin geleceğe ilişkin amaç belirlemelerini desteklemek

### Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin hayattan genel beklentilerini ortaya koymalarına yardımcı olmak
2. Öğrencilerin bundan sonrası için yapabileceklerine ilişkin planlama yapabilmelerini desteklemek

**Etkinlik 5:** Resim çizme etkinliği

### Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubunda yer alanların sayısının 30'dan az olması ve grupların aldıkları puanların normal dağılıma sahip olmaması nedeniyle parametrik olmayan analizler kullanılmıştır (Bayram, 2009). "Ortaokul-Deprem Psikoeğitim Programı" öncesinde çalışma grubuna ön test, eğitim bittikten sonra ise son test uygulanmıştır. Çalışma grubunun Travma ile Başa Çıkabilme Algısı ve Psikolojik Sağlık ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test testinden elde edilen veriler, SPSS-WINDOWS 25.0 paket programıyla çözümlenmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına geçmeden önce, Tablo 2'de örneklem grubundaki öğrencilerin travma ile başa çıkabilme ve psikolojik sağlık ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

**Tablo 2**

*Örneklem Grubunun Psikolojik Sağlık, Öznel İyi Oluş ve Travma ile Başa Çıkabilme Ön Test-Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçek	Ölçüm	n	$\bar{X}$	S
Travma ile Başa Çıkabilme	Ön test	11	85.44	18.71
	Son test		94.80	18.06
Psikolojik Sağlık	Ön test	11	14.07	3.23
	Son test		15.15	1.99

Araştırmanın hipotezlerini sınamak amacıyla son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve fark puanları bulunmuştur. Örneklem grubunun fark puanlarının anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2014b). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Travma ile Başa Çıkabilme Ölçeği, Psikolojik Sağlık ve Öznel İyi Oluş Ön Test- Son Test Fark Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Travma ile Başa Çıkabilme	11	6.00	0.00	-2.946	.003
Psikolojik Sağlık	11	5.71	66.00	-2.083	.037

Tablo 3 incelendiğinde araştırma sonucunda Ortaokul-Deprem Psikoeğitim Programının, psikolojik sağlık, ve travma ile başa çıkabilme fark kazanç puanları bakımından anlamlı fark vardır (U: -2.083 p<.05; U:-2.946 p<.01). Bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin psikolojik sağlık ve travma ile başa çıkabilme puanlarının artmasında uygulanan eğitim programının etkili olduğu söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda ortaokul deprem psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin travma ile başa çıkabilme algı puanları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. 6 Şubat 2023'te yaşanan depremden özellikle birinci dereceden etkilenen bireylerin, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden bütünlüğünün etkilenmesi doğaldır (APA, 2014). Eğitim programı sürecinde yaşanan duyguların ele alınmasının travma sonrası gösterilen stres, kaygı, korku durumlarının değerlendirilmesi ve normalleştirilmesinin, bilişsel esnekliğe yer verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Fu, Chow, Li ve Cong (2018) ve Fu (2013) tarafından yapılan araştırmada da bilişsel esnekliğin travmayla başa çıkmada önemli olduğu bilinmektedir. Eğitim programı süresince yapılan bilişsel yeniden değerlendirilmenin bireylerin travmayla başa çıkma algısının gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir (Itzhaky, Weiss-Dagan, Taubman-Ben-Ari, 2018). Yapılan araştırmalar başa çıkma becerilerinin artmasının travma sonrası gelişimde etkili olduğunu göstermektedir (He, Xu, Wu, 2013).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda deprem psikoeğitim programının depremden etkilenen ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deprem sürecinde kayıplar, yaşanan psikolojik sıkıntılar kişinin psikolojik sağlık durumunu etkileyebilmektedir (Carter vd., 2016). Depremlerin psikolojik sağlık için risk faktörü oluşturduğu bilinmektedir (Gizir, 2007). Psikolojik sağlamlığın aynı zamanda, bireylerin travma sonrası stresle başa çıkma becerisinde koruyucu bir faktör de olduğu bilinmektedir (İkizer, Karancı ve Doğulu, 2016). Psikoeğitim kapsamı içerisinde öğrencilerle yapılan iyimserlik, benlik saygısı, sosyal destek kaynakları, amaçları ve gelecekte beklenenlere yönelik etkinliklerin bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Berger, Abu-Raiya, Benatov (2016) tarafından da yapılan çalışmadan okul temelli psikolojik dayanıklılık eğitiminin depremden etkilenen bireylerin öz yeterlik düzeylerini, geleceklerine ilişkin umudunu ve olumlu başa çıkma stratejilerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Yapılan eğitimlerin bireylerin psikolojik sağlamlıklarında önemli bir etken olduğu görülmektedir (Akar, 2018).

Çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, uygulanan ortaokul deprem psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin travmayla başa çıkma algılarının ve psikolojik dayanıklılıklarının artmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Grup içerisinde gelişen sosyal destek ağı psikoeğitim çalışmalarının en önemli kazanımlarından birisidir. Bu destek sayesinde katılımcıların benzer problemlere sahip olması yalnız olmadıklarını hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Travma sonrası stres belirtilerinin azalmasında arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin önemli olduğu bir defa daha görülmüştür. Katılımcıların ortak problemlerin çözülmesinde başarılı olması diğer katılımcılara umut olabilmektedir. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasında yukarıdaki etkenin önemli olduğu görülmektedir. Depremden etkilenen bireylerle yapılan çalışmalarda sosyal desteğin (Zhou, Wu, Zhen, 2017; Şakiroğlu, 2019), onların travmayla başa çıkabilmelerinde, travma sonrası gelişimlerinde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada sadece tek grubun kullanılması, kontrol grubunun yer almaması bu çalışmanın sınırlılığının biridir. Bölgede yaşanan durumdan dolayı sadece çalışma yapılabilecek sayıda tek gruba ulaşılabilmektedir. Bu çalışmada sadece ortaokul öğrencilerinin yer alması çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeridir. Yapılacak yeni çalışmalarda imkânı varsa ailenin diğer üyelerinin de yer alması önerilmektedir. Gelişimsel, önleyici, iyileştirici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında yapılan deprem psikoeğitim programlarının uygulanması okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde yaygınlaştırılabilir. Deprem psikolojik etkisini azaltmak için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimler yoluyla eğitici eğitimler verilerek, uzmanlar eşliğinde deprem yaşanan bölgelerde eğitimler verilerek farklı değişkenlerle etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlık programının ergenlerin psikolojik sağlık düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- APA (2014). Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı (DSM-5), *Tanı ölçütleri el kitabı*. (Çev. Köroğlu, E.). Hekimler Yayın Birliği.
- Arı, E., Cesur Soysal, G. (2019). Travma ile başa çıkabilme algısı ölçeğinin (TBÇA) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 3(1), 17-25.
- Bayram, N., (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Ezgi Kitapevi.
- Berger, R., Abu-Raiya, H., Benatov, J. (2016). Reducing primary and secondary traumatic stress symptoms among educators by training them to deliver a resiliency program (ERASE-Stress) following the Christchurch earthquake in New Zealand. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(2), 236-251.
- Block, J., Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bonanno, G. A., Pat-Horenczyk, R., Noll, J. (2011). Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope With Trauma (PACT) scale. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 3(2), 117.
- Carter, F. A., Bell, C. J., Ali, A. N., McKenzie, J. M., Boden, J. M., Wilkinson, T. J. (2016). Predictors of psychological resilience among medical students following major earthquakes. *The New Zealand Medical Journal (Online)*, 129(1434), 17.
- Chen, X. Y., Liu, X., Shi, X., Chen, H., Fan, F. (2022). Psychological resilience and posttraumatic growth in adolescents survivors of earthquake: A 10-year cohort study. *Journal of psychiatric research*, 155, 331-337.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), s.34-43.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, A., Keskin, G., Dönmez, A. (2021). Afet yardım çalışanlarında sekonder travma. *Hastane Öncesi Dergisi*, 6(3), 421-432.
- Eminağaoğlu, N. (2006). Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (sağlamlık). [Yayımlanmamış doktora tezi], Ege Üniversitesi.
- Erkal, T., Değerliyurt, M. (2011). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14 (22) , 147-164.

Franklin, C. L., Zimmerman, M. (2001). Posttraumatic stress disorder and major depressive disorder: Investigating the role of overlapping symptoms in diagnostic comorbidity. *The Journal of Nervous And Mental Disease*, 189, 548–551.

Fu, F. (2013). Flexibility and psychological well-being of adolescents: the case in 512 Sichuan earthquake. *HKU Theses Online (HKUTO)*.

Fu, F., Chow, A., Li, J., Cong, Z. (2018). Emotional flexibility: Development and application of a scale in adolescent earthquake survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(2), 246–252.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3: 113-128.

Grant, D. M., Beck, J. G., Marques, L., Palyo, S. A., Clapp, J. D. (2008). The structure of distress following trauma: Posttraumatic stress disorder, major depressive disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(3), 662.

He, L., Xu, J., Wu, Z. (2013). Coping strategies as a mediator of posttraumatic growth among adult survivors of the Wenchuan earthquake. *PloS One*, 8(12), e84164.

Herman, J. L. (2016). Trauma and recovery: A legacy of political persecution and activism across three generations. *In Wounds of History* (pp. 63). Routledge.

Ikizer, G., Karanci, A. N., Doğulu, C. (2016). Exploring factors associated with psychological resilience among earthquake survivors from Turkey. *Journal of Loss and Trauma*, 21(5), 384-398.

Itzhaky, H., Weiss-Dagan, S., Taubman-Ben-Ari, O. (2018). Internal and community resources' contribution to level of post traumatic symptoms—The case of tourists after the earthquake in Nepal, 2015. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(2), 239-245.

Kadioğlu, M. (2008). *Modern, bütünlük afet yönetimin temel ilkeleri*. İçinde: M. Kadioğlu, E. Özdamar (Eds.), Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri (s.1-34), JICA Türkiye Ofisi Yayınları, 2.

Karal, E., Atak, H. (2022). Çocukluk çağı ruhsal travmaları üzerine kavramsal bir çalışma. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 82-103.

Karal, E., Gül Biçer, B. (2020). Salgın hastalık döneminde algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 129-156.

Kukuoğlu, A. (2018). Doğal afetler sonrası yaşanan travmalar ve örnek bir psikoeğitim programı. *Afet ve Risk Dergisi*, 1(1), 39-52.

Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Psikososyal destek deprem psikoeğitim programı-Lise*. Millî Eğitim Basımevi.

Neria, Y., Nandi, A., Galea, S. (2007). Post-traumatic stress disorder following disasters: a systematic review. *Psychological Medicine*, 38, 467-480.

O'Donnell, M. L., Creamer, M., Pattison, P. (2004). Posttraumatic stress disorder and depression following trauma: Understanding comorbidity. *American Journal of Psychiatry*, 161(8), 1390-1396.

Özkan, B. ve Çetinkaya Kutun, F. (2021). Afet psikolojisi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(3), 249-256.

Pfefferbaum B., Newman E., Nelson S.D., Nitiéma P., Pfefferbaum R.L., Rahman A. (2014) Disaster media coverage and psychological outcomes: descriptive findings in the extant research. *Curr Psychiatry Rep*, 16:464.

Ramirez, E. R. (2007). Resilience: A conceptual analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82.

Sakiroglu, M. (2019). Posttraumatic growth among the 1999 Düzce Earthquake survivors. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 8(3), 61-72.

WHO (2020). Disasters and emergencies. [https://www.who.int/surgery/challenges/esc\\_disasters\\_emergencies/en/](https://www.who.int/surgery/challenges/esc_disasters_emergencies/en/).

Zhou, X., Wu, X., Zhen, R. (2017). Understanding the relationship between social support and posttraumatic stress disorder/posttraumatic growth among adolescents after Ya'an earthquake: The role of emotion regulation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 9(2), 214–221.





## BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN DESTEK EĞİTİMİ PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN KULLANILMA DURUMU

**Zülfü ALIMTERİN**

Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi

[zalimterin@hotmail.com](mailto:zalimterin@hotmail.com)

**Ömer TURAN**

Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi

[omerturan2014@yandex.com](mailto:omerturan2014@yandex.com)

### ÖZET

Günümüzde birçok disiplin alanında bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerle yapılan çalışmalarda daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Yaratıcı dramanın ders materyallerinde bir yöntem olarak tercih edilmesi, eğitim sisteminde yaygınlaştırılması ve öğrencilerin sürece isteyerek katılımını sağlayacaktır. BİLSEM'e kayıtlı 2 ve 3. sınıf öğrencilerine Destek-1 eğitim programları uygulanmaktadır. Destek eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali'nden yararlanılmaktadır. BİLSEM Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali'nde bulunan konulardaki hangi etkinliklerde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığını ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmamızda nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan, BİLSEM destek eğitimi yardımcı ders materyalindeki Destek-1 eğitim programları için hazırlanan ders materyalinde kullanılan yöntem ve teknikler incelenmiştir. Araştırmanın verileri tablolar hâlinde verilerek yorumlamaya gidilmiştir. Araştırma sonucunda BİLSEM'de uygulanan Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali'nde, 8 modülde 68 etkinlik tespit edilmiş ve etkinliklerden 13'ünde yaratıcı drama yöntemi ve yaratıcı drama teknikleri kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda mevcut analizlerden elde edilen verilere göre destek eğitimi programları için hazırlanan etkinliklerin çoğunun yaratıcı drama

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



yöntemi ile yapılabileceği sonucuna varılmış ancak yaratıcı drama yöntemi ve tekniklerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilim ve Sanat Merkezi, özel yetenekli öğrenciler, destek eğitimi alanı yardımcı ders materyali, yaratıcı drama yöntemi.*

## GİRİŞ

Özel yetenekli öğrenciler, bilişsel yeteneklerde akranlarından üstün olduğu uzmanlar tarafından belirlenmiş öğrencilerdir (Ford, Fraizer, 2001). Özel yetenekliler için uygulanan programlar, normal gelişim gösteren bireyler için hazırlanmış programlardan farklılık gösterir (Ataman, 2011). Özel yeteneklilerin bilişsel ve sosyal gelişim alanlarının hızları normal gelişim gösteren bireylerden farklı olduğundan özel eğitime gereksinim duymaktadırlar (Enç, 2005). Özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde genellikle zenginleştirme ve hızlandırma eğitim modelleri uygulanmaktadır (Yıldız, 2010). BİLSEM'in amacı da hızlandırma ve zenginleştirmedir. Hızlandırma öğrencinin akranlarına göre bulunduğu sınıfı verilen süreden önce tamamlamasıdır (Kaya, 2013). Genel eğitim sınıflarında akranları ile bir arada eğitim alan özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak programın eğitim gereksinimlerine uygun şekilde daha kapsamlı hâle getirilmesi şeklindeki uygulama ise zenginleştirme olarak adlandırılmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler güçlü bir belleğe, sorun çözme merakına, soyut düşünebilme becerisine, kavram oluşturmaya karşı akranlarına göre oldukça yeteneklidirler (Long, 2000). Bunun için özel yetenekli bireylerin kalıcı yaşam başarılarına ulaşması ve yeteneklerini insanlığın yararına kullanmaları için potansiyellerine değer veren ve destekleyen eğitim olanaklarının onlara sunulması gerekmektedir (Sak, 2010).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim kurumlarından biri olan BİLSEM yönergesine göre özel yetenekli birey; özel akademik alanlarda veya yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi vb. yönüyle akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ancak okullarında buna yönelik eğitim olanakları sağlanamayan ve bu yeteneklerini geliştirmeye gereksinim duyan bireydir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] 2019). BİLSEM özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmelerini, yeteneklerini geliştirip en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla kurulmuş destek eğitimi veren bağımsız bir özel eğitim kurumudur. Bu kurumlara devam eden 2 ve 3. sınıf öğrencilerine destek eğitimi programı uygulamaktadır (MEB, 2019).

Destek eğitim programında; öğrenciler iletişim becerileri, grupla çalışma becerisi, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, girişimcilik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, kaynakları etkin kullanma becerilerini geliştirirler. Bu çalışmalar fen bilimleri, matematik, Türkçe, sosyal bilimler, bilişim teknolojileri, teknoloji ve tasarım, görsel sanatlar, müzik ve benzeri alanlar ile ilişkilendirilir (MEB, 2019). BİLSEM'de kayıtlı 2 ve 3. sınıf öğrencilerine uygulanan Destek-1 programı için MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan destek eğitimi yardımcı ders materyallerinden yararlanılmaktadır (Sağlam ve ark. 2022). Destek eğitimi programının genel amacı programa devam eden öğrencilerin iletişim, iş birliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştır-

ma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk ve kaynakları etkin kullanma becerilerinin artırılmasıdır (MEB, 2022). Yaratıcı drama; öğrenci merkezli ortamı, kalıcılığı, yaşamsallığı, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Adıgüzel, 2006). Bu bağlamda destek eğitiminin genel amacının gerçekleştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Özel yetenekli öğrenciler için uygulanacak programlarda, öğretmenler, öğrencileri sürece katarak onların sıkılmasına sebep olacak çalışmalardan uzak durmalıdır. Özel yetenekliler için yapılacak çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin kullanılması hem özel yetenekliler için hem de öğretmenlere fayda sağlayacaktır (George, 2003). Yaratıcı drama, çocuğun; öz güven duygusunun, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendisini ifade edebilmesini, çok yönlü düşünebilmesini, farklı bakış açılara sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlamaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 2003). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde de yaratıcı drama yöntemiyle etkili sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan etkinliklerde çocuklar daha etkin katılmakta ve çocuklar tarafından bu çalışmalar daha fazla tercih edilmektedir. Yaratıcı dramanın bu özelliği öğrencilerin öğrenmeye gönüllü olmasını sağlamaktadır. Çepni ve Gökdere (2003)'nin araştırmasına göre çocuklar isteyerek katıldıkları çalışmalarda daha başarılı olmuşlardır ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı dramanın tekniklerinin kullanılması ile öğrenciler ile daha sık bağ kurulduğu, eğitimci ile katılımcıların eşit konumda olduğu bu durumun da kaygı düzeyini azalttığını ve öğrenmelerin daha kolay ve kalıcı olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler yaratıcı drama yöntemiyle rol oynama ve doğaçlama ile kendini rahatça ifade etme, karşısındakini dinleme ve konuşma becerilerini kazanabilir (Aykaç, 2011). Yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilerin hayal güçleri gelişmekte, mimik, müzik, hareket, maskeler, yazılı metinlerle öz güven, farkındalık, rahatlama, sorumluluk duygusu kazanmaktadır (Crimmens, 2006). Eğitim ortamında tüm öğrencilerin derse isteyerek katılmaları öğrenme sürecini olumlu etkileyecektir. Yaratıcı drama yöntemi ile işlenen dersler öğrenciler tarafından beğenilmekte ve çocuklar derslere istekli bir şekilde katılmaktadırlar (McNaughton, 2004). Bu bağlamda özel yetenekli öğrenciler için uygulanan Destek-1 programındaki etkinliklerde yaratıcı drama yönteminin etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu ve olgular ile ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsayan doküman incelenmesinde dokümanlar nitel araştırmalarda kullanılan önemli kaynaklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi, nitel araştırmacılar için önemli bilgi kaynaklarından (Hoepfl, 1997). Dokümanlar incelenerek araştırılan olgu hakkında birçok detaylı bilgi elde edilebilmektedir (Travers, 2001).

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada inceleme aracı olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılı BİLSEM Destek Eğitim Alanı için MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali ele alınmış ve incelenmiştir. Ders materyalinde yer alan Program-1 ve Program-2 etkinlikleri temalar bağlamında incelenmiş olup kullanılan yöntem-teknikler “yaratıcı drama” yönünden ele alınmış ve veriler tablolar hâlinde tasnif edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 1 “Karakter Eğitimi Modülünde” Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Değerler Eğitimi	Değerlerimi Yaşatıyorum	Anlatım, soru-cevap, tartışma, yaratıcı yazma
	Misafirperver miyim?	Soru-cevap, arkası yarın, dramatizasyon
	Adalet mi Eşitlik mi?	Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)
	Vatansever Kadınlar	Örnek olay incelemesi, tartışma, yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama), soru-cevap
Kültürel Öğeler	Ülkeler ve Kültürel Değerleri	Anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme
	Yöresel Yemekler	Soru-cevap, tartışma, araştırma-inceleme
	Bu Benim Dünyam 1	Eğitsel oyun, tartışma, soru-cevap
	Bu Benim Dünyam 2	Soru-cevap, tartışma
Millî ve Manevi Değerler	Dersimiz, Dilimiz, Geleceğimiz Türkçe	Anlatım, soru-cevap, tartışma
	Hımbıl	Eğitsel oyun, soru-cevap
	Millî Marşımız	Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama), kollegyum, soru-cevap

Tablo1 incelendiğinde karakter eğitimi modülünde 3 konu ve 11 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerde 3 etkinlik için yaratıcı drama yöntemi, 1 etkinlik için de yaratıcı drama yönteminin tekniği olan dramatizasyon tekniğini bulunmaktadır. Bu sonuç ile destek eğitimi programının karakter eğitimi modülündeki etkinliklerinde yaratıcı dramanın yöntem olarak tercih edildiğini göstermektedir.

**Tablo 2**

*Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 1 “Düşünme Becerileri Modülünde” Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Minik Su Damlası	Beyin fırtınası, soru-cevap, yaratıcı yazma
	Bir Hikâyem Var	Beyin fırtınası, yaratıcı yazma
	Yaratıcı Şapkam	Beyin fırtınası, soru-cevap, yaratıcı yazma
	Biz Çok Değerliyiz	RAFT tekniği
Problem Çözme Becerisi	Kararını Ver	Oyun, soru-cevap, tartışma
	Ya Olmasaydı	Örnek olay, soru-cevap
	Işık Kirliliği	5E yöntemi, örnek olay, soru-cevap, yaratıcı yazma
	Minik Fil Dodo	Problem çözme, beyin fırtınası, soru-cevap, pandomim

Tablo 2’de Düşünme Becerileri Modülü’nde bulunan 2 konudaki 8 etkinlikte sadece 1 etkinlikte yaratıcı drama yönteminde kullanılan tekniklerden pandomim tekniğini görüyoruz. Bu bulgu, etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlilik gösterdiğini ancak bu etkinliklerde yaratıcı yazma ile birlikte yaratıcı drama yönteminin de kullanılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Gerek yaratıcı drama etkinliklerinde gerekse yaratıcı yazma çalışmalarında bireyin yaratıcılığı ön plandadır. Her iki çalışma alanının birleştirilmesi çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında daha etkili olmaktadır (Cremin ve ark. 2006).

**Tablo 3**

Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 1 "Bilimsel Araştırma Modülünde" Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
STEAM	Işıksız Kavşak	Soru-cevap, problem çözme
	Mısır Problemi	5E, soru-cevap, problem çözme
	Mesleklerin Geleceği, Geleceğin Meslekleri	Soru-cevap, tartışma
	Süper Sandalye	Problem çözme, soru-cevap
	Astronomi Tarihine Yolculuk	Eğitsel oyun, tartışma, soru-cevap
Astronomi, Uzay Bilimleri ve Havacılık	Kutup Yıldızı Nerede?	Anlatım, soru-cevap
	Gezegenleri Tanıyorum	Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma
	Takımyıldızlarını Gözlemliyorum	Anlatım, soru-cevap, tartışma, yaratıcı yazma

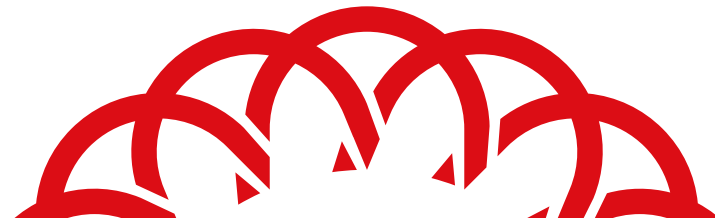
Tablo 3'teki Bilimsel Araştırma Modülündeki 2 konu ve 8 etkinlikte yöntem olarak yaratıcı drama yönteminin yer almadığı görülmüştür. Bu sonuç Bilimsel Araştırma Modülünde yöntem olarak yaratıcı dramanın tercih edilmediğini göstermektedir.

**Tablo 4**

Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 1 "Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü" Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Bilgi İşlemsel Düşünme ve Algoritmalar	Kodlama ile İlerle	Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma
	Kutu Kutu	Eğitsel oyun
	Bir Kitaptan Geleceğe	Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma
	Hayat Kaynaklarım	Tartışma, soru-cevap, öykü tamamlama
	Marketler	Soru-cevap, eğitsel oyun

Tablo 4'te Teknoloji, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü'nde Bilgi İşlemsel Düşünme ve Algoritmalar konusunda 4 etkinlik bulunmaktadır. Bu modülde bulunan etkinliklerde yaratıcı drama yöntem olarak tercih edilmemiştir. Bu sonuca göre Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü'nde bulunan etkinliklerde daha çok soru-cevap yöntemine yer verildiği ve yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmadığı söylenebilir.



**Tablo 5**

Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2 "Karakter Eğitimi Modülünde" Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Çocuk Hakları	Çocuğum Haklarım Var	Örnek olay, soru-cevap, tartışma, kelime ya da kavram havuzundan seçerek yazma, balık kılıcı
	Haklarıma Sahip Çıkıyorum	Örnek olay, tartışma, soru-cevap, tartışma
	Çocuğum, İhlallere Karşıyım	Dijital öyküleme, soru-cevap, KWL, tartışma
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Mücadele Yolunda	Eğitsel oyun, anlatım, soru-cevap
	Millî Mücadele Ruhu	Anlatım, yaratıcı drama (rol oynama doğaçlama), soru-cevap
Dünya Vatandaşlığı	Alışveriş Sepetim	5E yöntemi, soru-cevap
	Yaratıcı Problem Çözme	5E yöntemi, yaratıcı problem çözme, öğrenme istasyonlar
	Toplum İçin Çalışanlar	Soru-cevap
	Her Şey Mutlu Bir Toplum İçin	Soru-cevap
Etik	Bodrum'da Bir Olay	Soru-cevap, örnek olay
	Kim Sorumlu?	Soru-cevap, örnek olay incelemesi, yaratıcı drama (fotoğraf karesi)
	Dünyanın En Farklı Okulu	Örnek olay incelemesi, soru-cevap
	Oyun Günü	Örnek olay, problem çözme, yaratıcı drama (rol koridoru)

Tablo 5'te Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2 "Karakter Eğitimi Modülü" ele alınmıştır. Bu modülde 4 konu bulunmaktadır. Bu konularda kazanımlar için 13 etkinlik mevcuttur. Bahsi geçen etkinliklerde sadece 3 etkinlikte yaratıcı drama yöntem olarak kullanılmıştır. Bu bulguya göre, etkinliklerde çok fazla yöntem ve teknik kullanıldığı ve yaratıcı dramının doğaçlama ve rol oynama teknikleri dışında başka tekniklerin de kullanıldığı sonucuna ulaşılabılır.

**Tablo 6**

Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2 "Düşünme Becerileri Modülünde" Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Eleştirel Düşünme	Topraklarımız Yok Olmasın	Anlatım, soru-cevap
	Düşünme Üzerine Düşünme	Görüş geliştirme, rulman, zihin haritası
	Senin de Bir Haberin Olsun	5N 1K, soru-cevap
	Uzay Araştırmaları	Tartışma, soru-cevap
	Kim Kazandı?	Örnek olay, problem çözme
Mantıksal, Matematiksel Düşünme	Örüntüyü Bul, Örüntüyü Oluştur	Soru-cevap, tartışma, problem çözme
	Ders Programı	Eğitsel oyun
	Gezgin Ailesi Karar Veriyor	Örnek olay, problem çözme
Tasarım Odaklı Düşünme	Tasarım Odaklı Düşünme Nedir?	Anlatım, soru-cevap
	İmalat Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma
	Nasıl Bir Oyun?	Anlatım, soru-cevap



Tablo 6'ya bakıldığında Düşünme Becerileri Modülü'ndeki 3 konudaki 11 etkinlikte sadece yaratıcı drama yönteminin tekniklerinden olan rulman tekniği görülmektedir. Bu sonuca göre Düşünme Becerileri Modülü'nde bulunan etkinlikler için daha çok anlatım ve soru cevap yönteminin kullanıldığı, öğrencilerin etkin olduğu yöntem ve tekniklerin yeterince kullanılmadığı söylenebilir.

**Tablo 7**

*Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2 "Bilimsel Araştırma Modülünde" Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Proje Hazırlama Teknikleri	Çocuklar İçin Kuluçka Merkezi	Proje tabanlı öğrenme, istasyon
	Fikirden Projeye	Zihin haritası, tartışma, proje tabanlı öğrenme
	Araştırma Projesi Tasarıyorum	Araştırma yoluyla öğrenme
	Beyin Göçü	Örnek olay, tartışma, soru-cevap
	Bilimin Abecesi	Yaratıcı yazma, soru-cevap
	Bilimi Anlamak	Gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası
Bilimsel Süreç Becerileri	Hikâyeden Üretime, Bilimle	TGA (tahmin, gözlem, açıklama), soru-cevap
	Işığın Gizemi	Anlatım, soru cevap, gözlem, deney

Tablo 7'de Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2 "Bilimsel Araştırma Modülü'nde" 2 konu bulunmaktadır. Bu konulardaki kazanımların elde edilmesi yaratıcı drama yöntemi kullanılmamıştır. Bu bulguya göre Bilimsel Süreç Becerileri Modülü'nde bulunan 2 konudaki etkinliklerde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmadığı daha çok soru-cevap yönteminin tercih edildiği söylenebilir.

**Tablo 8**

*Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2 "Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülünde" Bulunan Etkinlikler ve Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Konu	Etkinlik Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Girişimcilik	Girişimciyim Çünkü	Eğitsel oyun, yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)
	Girişimci Olmak ya da Olmamak	Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, rol içinde yazma), SWOT analizi
	Adım Adım Girişimcilik	Eğitsel oyun, yaratıcı drama (sıcak sandalye, rol kartları, öğretmenin rolde olması)
	Orada Bir Fırsat Var Uzakta	Yaratıcı drama (toplantı düzenleme, öğretmenin rolde olması)

Tablo 8'e bakıldığında 1 konu ve 4 etkinlik olduğu ve bu 4 etkinlikte de yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre girişimcilik ile ilgili etkinliklerde yaratıcı dramının tercih edildiği ve yaratıcı dramının farklı tekniklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 1'de 4 modüldeki 8 konuda bulunan 32 etkinlikte kullanılan yöntem ve tekniklerden sadece 5 tanesi yaratıcı drama yöntemi veya yaratıcı dramada kullanılan tekniklerdir. Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Program 2'deki 4 modüldeki 10 konuda bulunan 36 etkinlikte kullanılan yöntem ve tekniklerden 8 tanesi yaratıcı drama yöntemi veya yaratıcı dramada kullanılan tekniklerdir. Özetle Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Programlarındaki 68 etkinlikten 13'ünde yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Her iki programda bulunan Karakter Eğitimi Modülü'nde yaratıcı drama yönteminin tercih edildiği söylenebilir. Alan yazınında karakter eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili Yıldız ve Antepli (2018) tarafından yapılan araştırmada karakter eğitiminin bilgi, duygu ve davranışın bir arada olmasını gerektirdiği ve bunu uygulayabilmek için ise yaratıcı dramının uygun bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Ada (2016)'nın yapmış olduğu araştırmada yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise yaratıcı drama yönteminin değerler eğitiminde çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür açıklaması bulunmaktadır. Düşünme Becerileri Modülü'nde 1 etkinlikte yaratıcı drama yöntem olarak kullanılmış, Bilimsel Araştırma Modülü,

Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü'nde yöntem olarak yaratıcı drama kullanılmamıştır. Polat ve Bayram (2021) yaratıcı dramanın problem çözmeye yönelik bir süreç ve aynı zamanda yaratıcılık potansiyelinin gelişime katkı sağlayan araçlar olduğu söylenebilir sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Tuğrul (2005) drama çocukların düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili yöntemlerden biridir. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan drama çalışmaları yaşantılara dayalı deneyimleri harekete geçirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca alan yazınında bilimsel araştırma modülünde yer alan konularda yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğunu yapılan araştırmalar desteklemektedir (Üstündağ, 2012; Ersoy, 2014; Duatepe, Akkuş, 2006). Araştırmanın bulgularına göre BİLSEM, Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Programlarındaki etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin yeterince kullanılmadığı söylenebilir. Bu sonuç ile yaratıcı dramanın destek programlarında daha yaygın olarak kullanılması önerilir.

### KAYNAKÇA

- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S., Gökdere, M. (2002). Profiles of the gifted students in Turkey, Education: Changing Times, Changing needs. In *First international conference on education. Faculty of education Eastern Mediterranean University Gazimagusa, Turkish Republic of Northern Cyprus*. Dissertation. Capella University.
- Cremin, T., Goouch, K., Blakemore, L., Goff, E., Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Duatepe, A., Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 89-98.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2014). Geometri öğretiminde yaratıcı dramanın etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and*

*History of Turkish or Turkic*, 929-942.

Ford, D. Y., Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.

George, D. (2013). *Gifted education: Identification and provision*. Routledge.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2003). *Çocuk eğitiminde drama, yöntem ve uygulamalar*. Epsilon Yayıncılık.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Volume 9 Issue 1 (fall 1997)*.

Kaya, N. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 115-122.

Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T., Sheehy, K. (2010). *The psychology of education*. Routledge.

McNaughton\*, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.

MEB, (2019). MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi.

MEB, (2022). BİLSEM'lerde Uygulanan Eğitim ve Programlar.

Polat, S., ve Bayram, H. (2021). Drama dersinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını araştıran bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 476-497.

Sağlam, A., Erbasan, Ö., Çiftçi, S. (2022). BİLSEM sınıf öğretmenliği çerçeve programının yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 193-205.

Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Vize Yayıncılık

Travers, M. (2001). Qualitative research through case studies. *Qualitative research through case studies*, 1-208.

Üstündağ, T. (2002). İlköğretim programlarında eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı drama. *Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldız, H. (2010). Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldız, K. A. Y. A., Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.

Tuğrul, B. (2005). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.



## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ENNEAGRAM KİŞİLİK TİPLERİ İLE MATEMATİK OKURYAZARLIK DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

**Egemen YURDAKUL**

Hacı Şöhret Demiröz Fen Lisesi

[y.egemen@gmail.com](mailto:y.egemen@gmail.com)

### ÖZET

Hayatımız boyunca davranışlarımızı etkileyen kişiliğin lise yıllarından itibaren kariyer sürecini nasıl etkileyeceği merak uyandırmaktadır. Bu nedenle kişiliğin mesleki başarı ve kariyer yönelimini nasıl etkilediğini bilmek önemlidir. Matematik, çeşitli mesleki alanlarda kariyer yapmak için önemli bir derstir ve bu alanlarda çalışan insanlar matematik bilgisini çeşitli konularda kullanırlar. Bu nedenle matematik eğitimi alan insanların kariyer seçenekleri çok daha geniştir ve bu sayede daha fazla başarıya ulaşabilirler. Bu araştırmada enneagram modeline göre lise öğrencilerinin kişilik tipleri ile matematik okuryazarlık öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde öğrenim gören 9,10 ve 11. sınıf lise öğrencileri, örnekleme ise bu evrenden seçilen 137 öğrencidir. Veriler Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği ve Enneagram Kişilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği ve Subaş ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Enneagram Kişilik Ölçeği" (EKÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde JASP 0.16.4 istatistik programı kullanılmış ve basit ve çoklu regresyon analizi, bağımsız grup t-testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, matematiksel okuryazarlık öz yeterlik toplam puanları ve enneagram kişilik tipleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. İlişki analizi sonrası yapılan regresyon analizleri sonucunda, enneagram kişilik tiplerinden Yardımcı (Tip 2) ve Meydan Okuyan (Tip 8) kişilik tiplerinin matematiksel okuryazarlık öz yeterliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tip 2'ler duygularını göster-

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



rir ve paylaşırlar. İlişki ve etkileşimi severler ve ilişki odaklı, fedakâr, paylaşımcı, dayanışmacıdır. Tip 8'ler ise mücadeleci, girişken, riskten çekinmeyen, kararlı, direkt davranan-konuşan, hızlı harekete geçen, enerjisi yüksek, baskın/hükmedici, meydan okuyan yapıdadırlar.

**Anahtar kelimeler:** Enneagram, matematik okuryazarlığı, kariyer bilinci, öğrenci görüşleri, lise öğrencileri.

## GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda toplumların, geleceklerini belirlerken bilgi toplumu olma hedeflerini ön planda tuttıkları görülmektedir. Bilgi biriktirmek, teknoloji üretmek, bilim yapmak zenginlik yaratan en önemli unsurlar hâline gelmiştir. Bu hedeflerin geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenme sloganı ile bilgi okuryazarlığı başta olmak üzere bazı becerilerin geliştirilmesinin gereği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda "okuryazarlık" kavramı birçok ülkenin eğitim sisteminde hedef, amaç ve programlarının oluşturulmasında etkin rol oynamıştır. Okuryazarlık öğrencilerin okul ile ilgili en önemli yapısıdır. Okuryazarlık yalnızca öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili alışkanlıklarını vurgulamaz aynı zamanda öğrencilerin sayılar, mantık ve matematiksel işlemlerin de farkında olmalarıdır (Özgen ve Bindak, 2008).

Bireylerin, bilim ve teknolojiye seri gelişmeler sonucu bilgi okuryazarı, bilgisayar okuryazarı, sanat okuryazarı, medya okuryazarı, görsel okuryazarı, fen okuryazarı ve matematik okuryazarı olması kaçınılmaz olmaktadır. Bu okuryazarlıklar arasında matematik okuryazarlığı öğrencilerin günümüzde yenilik ve gelişimlere ayak uydurabilmesi amacıyla bireyin sosyal ve kültürel anlamda matematiksel açıdan olguları, becerileri, süreçleri ve temel faaliyetlerini kapsayan yetenektir (Gökkurt, ve Düzalan, 2021).

Kişiliğin, okul başarısından meslek seçimi ve iş doyumuna kadar çok geniş bir etki alanı olduğu kabul görmektedir. Meslek seçiminde önemli ölçüde etkisi olan kişiliğin belirlenmesine yönelik bilimsel geçerliliği olan modeller kullanılmaktadır. Bu modellerden biri olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM), bireyin doğuştan gelen, yaşam boyu değişmeyen yapısal özelliklerini ifade eden mizaç kavramından yola çıkmakta ve bireye dair zekâ, kişilik özellikleri, ilgi, yetenek gibi birçok farklı alanda sahip olunan bilgi ve yöntemlerin nasıl kullanılacağına dair sistematik bir yol göstermektedir (Uzay, 2020).

Bu araştırmada mevcut araştırmalara yeni bir bilgi katmak ve yeni bir bakış açısı kazandırmak amaçlandı. Çalışmayla lise öğrencilerinin son zamanlarda popüler olan enneagram kişilik modelleri ile matematik okuryazarlık arasındaki ilişkinin belirlenmesi istendi. Ayrıca bu alanda daha önce söz konusu duruma ilişkin doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kişinin kendisini ve çevresini tanıma yeteneğine sahip olmasıyla birlikte içinde bulunduğu anın, zihninden geçenlerin ve hislerinin farkında olması durumudur (Yiğit, 2021).

Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler yaşantılarının farkında olur bu durum gereksiz kaygıları azaltarak bireyin içgörü

kazanmasını sağlar. Bilinçli farkındalığı yüksek olan kişiler duyguları düzenlemede, pozitif düşünmede, olaylara iyimser bakmada akademik başarıda ve sosyal becerilerde daha yetkinlerdir. Bilinçli farkındalığı yüksek kişiler psikolojik olarak iyi durumdadırlar, kendilerini kabul ederler, hayatlarında bir hedef vardır. Bu kişiler kötü his ve düşüncelerden bilinçli farkındalığı düşük olanlara göre daha az etkilenir. Bilinçli farkındalık eğitimleri kişilerin stresini azaltmayı ve davranışları yönlendirmeyi sağlar. Eğitimde bilinçli farkındalığın geliştirilmesi için teşvik edilmelidir (Kismetoğlu, 2019).

Bilinçli farkındalık ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen (Brown ve Ryan, 2003) 327 lisans öğrencisi ile bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı, depresyon düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öznel değerlendirme, kendini gerçekleştirme düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı, motivasyon ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir (Ceylan, Kocabal, 2022).

Sarıçalı ve Satıcı (2017) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmalarında bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık arasındaki ilişkide utangaçlığın rolünü incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 123 erkek 176 kadın toplam 299 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bilinçli farkındalık ile hem psikolojik kırılganlık hem de utangaçlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının psikolojik kırılganlık düzeyini azalttığı tespit edilmiştir.

Yiğit (2021) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında pozitif yönde orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre bilinçli farkındalık düzeyi artan öğrencilerin kişilik ölçeğinden alacakları toplam puanın da artacağı sonucuna ulaşılabilir.

### Enneagram Kişilik Tipleri

Enneagram, kalıtımsal ve çevresel faktörler dikkate alınarak her bireyin 9 farklı kişilik tipinin olduğunu savunan, tiplerin rakamlarla sembolize edildiği, günümüzde Doğu ve Batı ülkelerinde geniş yankı uyandırarak pek çok alanda kullanılan ve ülkemizde de psikoloji ve eğitim başta olmak üzere farklı alanlarda dikkatleri üzerine çeken bir kişilik modelidir. Enneagram kişilik modeli tohum-toprak-iklim-ağaç benzetmeleriyle örneklendirilmektedir. Buna göre insanın doğuştan gelen potansiyelleri ve bu potansiyellerin baskınlık durumu (mizaç) tohuma benzetilmektedir. Tohum, içerisinde bitkinin tüm özelliklerini potansiyel olarak taşımaktadır. Potansiyeller ancak tohum toprağa düştükten sonra ortaya çıkmaktadır. (Karabulut, 2007).

Subaş ve Çetin'in (2017) isimlendirdiği "Dokuz Enneagram" türü şunlardır:

1. Mükemmeliyetçi: Düzenli, sorumlu ve etik
2. Yardımcı: Sevecen, destekleyici ve besleyici
3. Başaran: Hırslı, azimli ve başarı odaklı

4. Bireyci: Yaratıcı, kendini ifade eden ve duyarlı
5. Araştırmacı: Analitik, mesafeli ve meraklı
6. Sadık: Güvenilir, sorumlu ve çalışkan
7. Meraklı: Kendiliğinden, maceracı ve eğlenceyi seven
8. Meydan okuyan: Kendinden emin, iddialı ve kararlı
9. Barışçı: Uysal, kabul edici ve anlayışlı

Kişiliğin, okul başarısından meslek seçimi ve iş doyumuna kadar çok geniş bir etki alanı olduğu kabul görmektedir. Meslek seçiminde önemli ölçüde etkisi olan kişiliğin belirlenmesine yönelik bilimsel geçerliliği olan modeller kullanılmaktadır. Bu modellerden biri olan Dokuz Tip Mizaç Modeli , bireyin doğuştan gelen, yaşam boyu değişmeyen yapısal özelliklerini ifade eden mizaç kavramından yola çıkmakta ve bireye dair zekâ, kişilik özellikleri, ilgi, yetenek gibi birçok farklı alanda sahip olunan bilgi ve yöntemlerin nasıl kullanılacağına dair sistematik bir yol göstermektedir (Uzay ,2020).

Aca'nın (2020) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin enneagram kişilik tiplerinden Yardımcı (Tip 2) ve Maceracı (Tip 7) kişilik tipi puanları ile sosyal ağ bağımlılık toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

#### **Matematik Okuryazarlığı**

PISA 2012'de matematik okuryazarlığı şu şekilde ifade edilir: Çeşitli bağlamlarda bireyin formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesidir. Bu kapasite matematiksel bir olguyu açıklamak ve tahmin etmek için akıl yürütme-yi, bununla birlikte problemi çözmek için matematiksel kavramları, işlemleri ve araçları işlevsel olarak organize etmeyi kapsar. Matematik okuryazarlığı bireyin; "dünyada matematiğin oynadığı rolü fark etmesine ve anlamasına, sağlam temellere dayanan yargılara ulaşmasına, yapıcı, ilgili, duyarlı bir vatandaş olarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde matematiği kullanmasına yardımcı olmaktadır" (MEB, 2015).

Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, 1. sınıfta eğitim görmekte olan öğretmen adayları ile ve 4. sınıfta eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Özgen ve Bindak (2008) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının okudukları sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının en yüksek; on ikinci sınıf öğrencilerinin ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. 2004 yılında yapılan PISA çalışmasında OECD ülkelerinde sınıf düzeyi arttıkça matematik okuryazarlık öz yeterlik inancının yükseldiği sonucuna varılmıştır (Zehir ve Zehir, 2016).

Dinçer, Akarsu ve Yılmaz (2016) ise yaptıkları çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyete

ve sınıf düzeyine göre değişmediği, mezun olunan lise türüne göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özgen ve Bindak (2011) tarafından yürütülen çalışmada lise öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının anne baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik okuryazarlık öz yeterlik inançlarının arttığı tespit edilmiştir.

#### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bir lisede okuyan 9, 10,11. sınıftan toplam 137 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler "Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlilik Ölçeği" (MOÖYÖ) ve "Enneagram Kişilik Ölçeği" (EKÖ) ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarından olan ölçekler için gerekli izinler alınmış olup ekte sunulmuştur.

Araştırma kapsamında Subaş ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Enneagram Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek özellikle akademik çalışmalarda katılımcıların Enneagram kişilik tiplerini bulmada pratik ve uygulanabilir bir ölçek ihtiyacını karşılamak amacıyla geliştirilmiştir. Enneagram Kişilik Ölçeği 1 ile 4 arasında (1= "Beni Hiç Anlatmıyor", 2="Bir Kısmı Beni Anlatıyor", 3="Geneli Beni Anlatıyor" ve 4="Tamamı Beni Anlatıyor") 4'lü likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçek toplam 27 sorudan oluşmakta ve 9 farklı kişilik tipini tespit etmektedir. Bu tipler; Tip 1 (Mükemmeliyetçi), Tip 2 (Yardımcı), Tip 3 (Başaran), Tip 4 (Özgün), Tip 5 (Gözlemci), Tip 6 (Sorgulayan), Tip 7 (Maceracı), Tip 8 (Reis), Tip 9 (Uzlaşmacı) olarak isimlendirilmiştir.

Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği 25 sorudan oluşan 5'li Likert Tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlayıp "Tamamen Katılmıyorum" seçeneğine doğru 5'ten 1'e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Verilerin analizi JASP 0.16.4 istatistik programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın ana değişkenlerine ait betimleyici istatistiklerin hesaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum ile maksimum değerlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın ana amacını oluşturan Enneagram kişilik tipleri ve matematik okuryazarlığı arasındaki ilişkinin istatistiksel manidarlığı test edilmesinde ise Basit ve Çok Boyutlu Regresyon Analizi ile t-testi yapılmıştır.

#### **BULGU VE YORUMLAR**

Bu bölümde araştırmanın amaç sıralaması doğrultusunda elde edilen bulgulara ve istatistiksel yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilerin matematik okuryazarlık puanlarının minimum, maksimum, standart sapma ve ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1***Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Puanı İstatistik Değerleri*

Öğrenci Sayısı	137
Ortalama	69.891
Standart Sapma	14.544
Minimum puan	25.000
Maksimum puan	109.000

Tablo 1'de görüldüğü üzere matematik okuryazarlık öz yeterlik ölçeğinden alınan puan ortalaması 69,891, en küçük puan 25 ve en büyük puan da 109'dur. Öğrencilerin göreceli olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilerin Enneagram kişilik tiplerinin dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2***Enneagram Kişilik Testi Tipleri Öğrenci Dağılımları*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
n	7	33	13	11	6	11	14	30	12
%	5	24	9	8	4	8	10	22	9

Tablo 2'de en fazla öğrencinin Tip 2'den olmak üzere 33 öğrencinin bulunduğu, en az öğrencinin ise Tip 5'ten 6 öğrencinin olduğu verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Enneagram kişilik tiplerinin matematiksel okuryazarlık puanına göre yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan analizler Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 3***Enneagram Kişilik Tiplerinin Matematiksel Okuryazarlık Öz Yeterlik Puanına Göre İstatistik Değerleri*

	PUAN	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sayı	137	7	34	12	11	6	11	14	30	12
Ortalama	69.891	60.143	55.765	53.583	54.455	49.833	57.818	52.571	53.233	58.167
Standart Sapma	14.544	8.764	9.683	14.619	8.178	9.496	8.612	8.573	8.203	9.418
Minimum	25.000	47.000	25.000	28.000	38.000	34.000	43.000	39.000	33.000	38.000
Maksimum	109.000	75.000	72.000	75.000	65.000	61.000	69.000	64.000	66.000	71.000

Tablo 3'ten matematiksel okuryazarlık öz yeterlik puan ortalamasının en yüksek Tip 1'de en az ise Tip 5'te olduğu görülmektedir.

**Tablo 4***Enneagram Kişilik Tiplerinin Matematiksel Okuryazarlık Öz Yeterlik Puanlarına Göre Regresyon Analizi ( t-testi)*

TİP	PUAN	t	df	p
1. Mükemmeliyetçi	60.143	-3.204	6	0.019
2. Yardımcı	55.765	-3.907	33	< .001
3. Başaran	53.583	-1.587	11	0.141
4. Özgün	54.455	-1.684	10	0.123
5. Gözlemci	49.833	-2.143	5	0.085
6. Sorgulayan	57.818	-1.252	10	0.239
7. Maceracı	52.571	-2.763	13	0.016
8. Meydan okuyan	53.233	-4.802	29	< .001

Analizde Enneagram kişilik tiplerinden Yardımcı (Tip 2) ve Meydan okuyan (Tip 8) kişilik tipleri ile pozitif korelasyon gösterdiği ve anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tip 8 mizaç özelliğine sahip öğrenciler mizaç yapıları gereği lider olmak, ön planda olmak, kitlelere önderlik etmek arzularındadırlar. Ayrıca derslerinde başarılı, akademik olarak ön planda olan, her açıdan sınıfın dikkat çeken öğrencisi olmak onlar için önemlidir. Böyle olunca da derslerine daha çok çalışıp, geri planda kalmamak motivasyonuna sahip olduklarını düşünebiliriz.

Tip 2 mizaç modeline sahip öğrenciler karşı tarafı mutlu etmekten, onlara destek vermektten, insanların işlerini kolaylaştırıcı olmaktan mutluluk duyarlar. Bu sebeple öğretmenlerini üzmemek, onların emeklerine karşılık vermek ve öğretmenlerinin işlerini kolaylaştırmak için derslerine daha çok çalışıp, sorumluluklarını daha çok yerine getirerek, öğretmenlerini üzmemek ve işlerini kolaylaştırmak için derslerini son derece dikkatli dinleyerek daha başarılı olmaya yakın oldukları genel kanılarına ulaşabiliriz.

Araştırmanın amaçlarından olan öğrencilerin matematiksel okuryazarlık puanının sınıf düzeyiyle arasındaki minimum, maksimum, standart sapma ve regresyon analizi sonuçları tablo 5, 6 ve 7’de verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Sınıf	9	10	11
n	34	55	48
%	0,25	0,40	0,35

Tablo 6’dan öğrencilerin %40’ı 10. sınıf öğrencilerinden, % 25’i 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Tablo 6**

*Sınıf Düzeyinde Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Puanı İstatistik Değerleri*

Tablo 6’dan 9. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz yeterlik puanlarının en yüksek olduğu, en az puanın ise 10. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmüştür.

	9	10	11
Sayı	34	55	48
Ortalama	56.059	54.109	55.063
Standart Sapma	8.991	10.075	9.447
Minimum	35.000	25.000	33.000
Maksimum	71.000	75.000	75.000

**Tablo 7**

*Sınıf Düzeylerinin Matematiksel Okuryazarlık Öz Yeterlik Puanlarına Göre Regresyon Analizi (t-testi)*

PUAN	SINIF	t	df	p
56.059	9	3.784	34	< .001
54.109	10	6.605	55	< .001
55.063	11	5.103	48	< .001

Tablo 7’den matematiksel okuryazarlık öz yeterlik ölçeği puanlarının sınıf seviyesi değişkenine göre karşılaştırmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda sınıf değişkenine göre 9, 10 ve 11. sınıf puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Tip 2’ler alan yazınında “Sitemkâr Verici”, “Yardımcı”, “Duyguları Hissetmeyi Arayan” gibi isimlerle anıldığı görülmektedir.

Duygusal paylaşım-ilgi ve sevilen/ihtiyaç duyulan bir kimlik arayan Tip 2’ler; duyguları güçlü yaşayan, duygulanıma ihtiyaç duyan, sevgiyi çok önemseyen, şefkatli-acıyan, duygularını dışa vuran, duygusal olarak sıcak, çabuk etkilenip duygulanan, duygusal alingan, yakınlıktan hoşlanan, ilişkilerine bağlı-bağımlı olma özellikleri gelişmiştir. Tip 2’ler duygularını gösterir ve paylaşırlar. İlişki ve etkileşimi severler ve ilişki odaklı, ilgi gösteren ve bekleyen, arkadaş canlısı, ilişkilerinde yakınlığı seven, ilgiden hoşlanan, dışa dönük, kendini gösteren-sevdiren, çabuk ısınan, yakınlık gösteren, konuşkan, manipüle eden, sempatik, iletişime açık, ilişkilerinde sahiplenilen olma özellikleri gelişmiştir. İhtiyaçlara duyarlıdırlar ve yardım etme gereği duyan, fedakâr, paylaşımcı, dayanışmacı, destekleyici, kırmamaya çalışan, destek-yardım bekleyen, ihtiyaçlarında ısrarcı olma özellikleri öne çıkar (Aca, 2020).

Tip 8’ler; alan yazınında “Reis”, “Meydan Okuyan”, “Mutlak Güç Arayan” gibi isimlerle anıldığı görülmektedir. Varlık alanını koruma ve mutlak güç/varoluş/hâkimiyet arayan Tip 8’ler; cesur, fiziksel güç kullanan, tehlikenin üstüne giden, hak ve adalet dağıtan, çatışmacı, sert/öfkeli, dayanıklı-güçlü, himaye eden, cömert, arzularında tamlik arayan, bir şeyi tümüyle isteyen yapıdaki aktif koruyucudurlar. Mücadeleci, girişken, riskten çekinmeyen, kararlı, direkt davranan-konuşan, hızlı harekete geçen, enerjisi yüksek, baskın/hükmedici, meydan okuyan, otoriter, iddialı, kendine çok güvenendirler ve etkin olmaya çalışırlar. Öncü-lider, kendini ortaya koyan, yöneten/sevk eden, baskın kontrolcü, hâkimiyet kuran/patron, zorlayıcı yönleriyle öne çıkan hükmedici yapıdadırlar (Aca, 2020).



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgulara göre matematiksel okuryazarlık öz yeterlik ölçeği puanlarının sınıf seviyesi değişkenine göre karşılaştırmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda sınıf değişkenine göre 9, 10 ve 11. sınıf puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin "Matematiksel Okuryazarlık Öz yeterlik Ölçeği" puanları nasıl bir dağılım göstermektedir, sorusu incelendiğinde elde edilen bulgulara göre çalışmada, Tip 2 ve Tip 8 öğrencilerinin matematiksel okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmıştır.

9. sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlık öz yeterlik puanlarının en yüksek olduğu, en az puanın ise 10. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmüştür.

Tip 8 mizaç özelliğine sahip öğrenciler mizaç yapıları gereği lider olmak, ön planda olmak, kitlelere önderlik etmek arzularındadırlar. Bu tip öğrenciler derslerinde başarılı, akademik olarak ön planda olan, her açıdan sınıfın dikkat çeken öğrencisi olmak onlar için önemlidir. Böyle olunca da derslerine daha çok çalışıp geri planda kalmamak motivasyonuna sahip oldukları düşünülebilir.

Tip 2 mizaç modeline sahip öğrenciler karşı tarafı mutlu etmekten, onlara destek vermekten, insanların işlerini kolaylaştırıcı olmaktan mutluluk duyarlar. Böyle olunca da öğretmenlerini üzmemek, onların emeklerine karşılık vermek ve öğretmenlerinin işlerini kolaylaştırmak için derslerine daha çok çalışıp sorumluluklarını daha çok yerine getirerek, öğretmenlerini üzmemek ve işlerini kolaylaştırmak için derslerini son derece dikkatli dinleyerek daha başarılı olmaya yakın oldukları genel kanılarına ulaşılabilir.

Sonuç olarak bu araştırma konu ile ilgili yapılan ilk çalışma niteliği taşıdığından genelleme yapabilmek için konunun farklı ve daha geniş örneklem grupları üzerinde çalışılabileceği; araştırmayı cinsiyet, liselere giriş sınavı (LGS) yerleştirme puanlarına, okul türlerine göre yapılabileceği düşünülmektedir. Enneagram kişilik tiplerinin matematiksel okuryazarlık öz yeterliği açıklamadaki etkisi üzerine daha derinlemesine ve destekleyici araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu fark edilmiştir.

## KAYNAKÇA

Aca, G. (2020). *Lise öğrencilerinin enneagram kişilik tipleri ile sosyal ağ bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Bakanlığı, M. E. (2015). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Ceylan, M. ve Kocalan, M. (2022). Bilinçli farkındalık, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 2022, 36(4), 2140-2159.

Dinçer, B., Akarsu, E. ve Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Eğitimi Dergisi*, 207-228

Gökkurt Özdemir, B. ve Düzalan, N. (2021) Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 206-233.

Karabulut, Y. (2007). *Yeni kişilik teorisi enneagram ve din psikolojisi açısından kullanım alanları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi

Kismetoğlu, G. (2019) *15 - 18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Kızıltoprak, F. (2017). *Matematik okuryazarlığının problem çözmede sistematik çeşitleme ile desteklenmesinin öğretim deneyi yoluyla incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi].

Sarıçlı, M. ve Satıcı, A. S. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655-670.

Subaş, A., ve Çetin, M. (2017). Enneagram kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 160-181.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 517-528.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Determination of self-efficacy beliefs of high school students towards math literacy. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(2).

Uzay, A. (2020). *Kadın mühendislerin kariyer sürecinin habitus ve dokuz tip mizaç modeli bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yiğit, Ş. (2021). *Lise öğrencilerinin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Zehir, K. ve Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 104-117.





## YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YENİ BİR MODEL: KÜÇÜREK ÖYKÜLERLE KURMACA METİN YAZARLIĞI DENEMELERİ

**Halilibrahim KABADAYI**

Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezi

### ÖZET

Yapılan araştırmalar ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda ise Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde dört temel dil becerisi içerisinde geliştirmekte zorlandıkları başlıca becerinin “yazma becerisi” olduğunu göstermektedir. İhtiyaç analizi çerçevesinde çalışma grubuna bir anket uygulanmış ve anket sonuçları yukarıda bahsedilen benzer durumu ortaya çıkarmıştır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak küçürek öykülerin ve kurmaca metin bilgisinin öğrenilmesiyle öğrencilerin yazmaktan zevk alacakları düşünülerek araştırma çalışmasına başlanmıştır. Araştırmanın amacı, küçürek öykülerin ve kurmaca metinlerin 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini ve katkısını belirlemektir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın/deneysel çalışmanın ardından aynı çalışma grubunun küçürek öykü yazma etkinliğindeki/becerisindeki kazanımları üzerinde de durulmuştur. Çalışma yarı deneysel bir uygulama niteliği taşıdığından, temel karma yöntemin gelişmiş bir türü olan “müdahale deseni” yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca nitel veri analizi yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna 6 hafta arayla ön test ve son test olarak bir anket uygulanmıştır. Ön test sonrası küçürek öyküler ve kurmaca metinlerle ilgili sunu, örnek küçürek öyküler üzerinden çalışma grubuna anlatılmıştır. Deneysel süreç içerisinde çalışma grubundan istedikleri bir konuda küçürek öykü yazmaları istenmiştir. Yazılan küçürek öyküler Aktaş ve Alıcı (2018) tarafından geliştirilmiş olan analitik rubrikle ayrı ayrı puanlandırılmıştır. “Küçürek Öyküler Kutusu” oluşturularak çalışma grubu tarafından yazılan küçürek öykülerin, okulumuzdaki diğer öğrencilere ulaştırılması ve okunması sağlanmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerle öykü çalışmaları olan bir yazarla söyleşi gerçekleştirilerek fikir alışverişinde bulunulmuştur. Yazılan küçürek öykülerin “Küçürek Öykü Denemeleri” adı altında kâğıt baskı olarak hazırlanma aşamaları devam etmektedir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin ışığında, çalışmanın sı-

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



nırlılıkları da göz önünde bulundurularak elde edilen bulgulara göre küçürek öykülerin ve kurmaca metinlerin tanıtılması ile öğrencilerin yazma becerisinin gelişim gösterdiği hem küçürek öykülerin hem de kurmaca metinlerin öğrencilerin yazma becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak belirlenen araştırma soruları (problem cümlesi ve alt problemler) çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Küçürek öykü, kurmaca metin, yazma becerisi.

## GİRİŞ

Bireylerde yazma becerisinin geliştirilmesinde ilgi, merak, güdülenme ve odaklanma gibi unsurlar ön plandadır. Bireylerde duyguları, düşünceleri, hayalleri, istekleri ve amaçları yazma gereksinimi geçmişten günümüze sürekli var olmuştur. Dolayısıyla yazma ihtiyacı hissetmek bu durumun başlıca koşuludur, denilebilir. Özbay ve Dedeoğlu Orhun (2014: 50) bu durumu: “Yazma, bireyin kendini tanıması ve ifade etmesi için geliştirilmesi gereken bir beceri” olarak ifade etmiştir. Öğrencilerde yazma isteği uygun bir ortamda isteklendirmelerinin sağlanmasıyla uyandırılabilir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin yazma eylemine özel bir zaman ayırması gerekmektedir. Yazma çalışmalarında geri bildirim vermek de önemli bir husustur.

Zimmerman ve Bandura (1994) çalışmalarında içsel motivasyon ve istek olmadan yazma becerisi kazanmanın zorluğunu vurgulamıştır. Aşıcı (1999) ise okullarda yazma becerisinin yalnızca belirli gün ve haftalar etkinlikleri kapsamında gerçekleştirildiğini belirterek çoğunlukla ihmal edildiğinden söz etmiştir. Üzerinde durulması gereken önemli bir nokta, öğretmenler tarafından yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygun yöntemlerin ve tekniklerin kullanılmaması olabilmektedir. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda ilkokul 1. sınıftan başlayarak küçürek öykülerin ve kurmaca metinlerin öğrencilere tanıtılması gereği ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin kendilerinden beklenenin sayfalar dolusu romanlar gibi bir metin oluşturmak olmadığını göstermek için küçürek öyküler, hayal gücünün işe koşulmasının önemi için de kurmaca metinlerin tanıtılması ile araştırmaya başlanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın/deneysel çalışmanın ardından aynı çalışma grubunun küçürek öykü yazma etkinliğindeki/becerisindeki kazanımları üzerinde de durulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına etki eden ve kısaca değinme gereği duyulan üç temel etmen şunlardır:

\*Yazma Becerisi

\*Küçürek Öyküler

\*Kurmaca Metinler

### Yazma Becerisi

Yazma becerisine yönelik olarak alan yazınında yapılan tanımlardan bazıları şunlardır: Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000: 146). Yazma eylemi, yazara düşünme imkânı vermekte ve düşünme gücünü kullanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yazma, üst

düzyer bir düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünmedir (Güneş, 2007: 161). Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan yazılı metni yazana kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği yol haritasıdır (Tompkins, 2004: 9). 3 ve 4. sınıf düzeyinde Türkçe dersinin belirli ve düzenli bir diliminin yazı çalışmalarına ayrılması uygun olacaktır. Yazı çalışmaları ile öğrencilerin bu düzeyde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2019: 14).

### Küçürek Öyküler

Farklı kaynaklarda “minimal öykü, çok kısa öykü, kısa kısa öykü, kıpkısa öykü, öykücük” gibi isimlerle; farklı ülkelerde de “short-short story” olarak anılmaktadır. Son zamanlarda yaygın kabul gören küçürek öykülerin temel prensibi metnin tamamının 100 sözcüğü geçmemesidir. Ayrıca öyküde anlatılandan ziyade anlatılmayanlar önemli olduğundan, bunun için de okuyucuda merak duygusu uyandıracak bir bitirişle sonlandırılmaktadır (Kurt, 2015).

### Kurmaca Metinler

Metinler genel olarak gerçek olayları anlatan öğretici nitelikte olanlar ve kurmaca (sanatsal) olmak üzere ikiye ayrılır. Anlatıma dayalı metinler kurmaca olduğu için olay örgüsü yaşanmaz, düzenlenir. Kurmaca metinlerde anlatılanların gerçek hayatta aynen yaşanması beklenmez, gerçekliğin dışına çıkmak mümkündür. Olay örgüsü ve anlatılanlar yazar tarafından kurgulanır. Edebî metinlerde işlenenlerin çoğunluğu bu nedenle kurmaca metinlerdir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, küçürek öykülerin ve kurmaca metinlerin 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini ve katkısını belirlemektir.

### Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar; ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda ise Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde dört temel dil becerisi içerisinde geliştirmekte zorlandıkları başlıca becerinin “yazma becerisi” olduğunu göstermektedir (Akbaba, 2020; Altuntaş, 2017; Erol, 2021; Göçer, 2013; Müldür, 2017; Tetik, 2020; Yılmaz ve Aklar, 2015). İhtiyaç analizi çerçevesinde çalışma grubuna uygulanan anket de benzer durumu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler genel olarak yazma becerisinin gelişimine yönelik olarak şu yöntemlerden ve tekniklerden yararlanmaktadır: yaratıcı yazma, eleştirel yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma. Akyol (2016), bu yöntemleri ve teknikleri kullanmada zorlukların yaşandığını ve bunun nedeninin de üst zihinsel becerilerin harekete geçirilememesi ve hayal gücünün kullanılmaması olarak açıklamaktadır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak küçürek öykülerin ve kurmaca metin bilgisinin öğrenilmesiyle öğrencilerin yazmaktan zevk alacakları düşünülerek araştırmaya başlanmıştır.

### Problem Cümlesi

Küçürek öykülerin ve kurmaca metinlerin 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisi nasıldır?

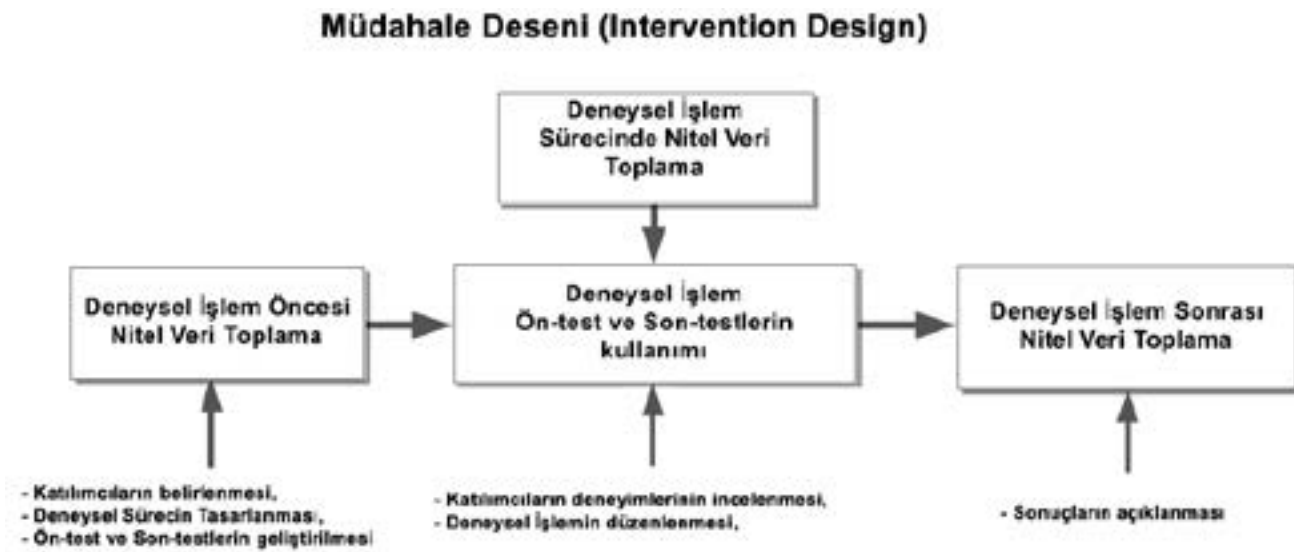
### Alt Problemler

1. Küçürek öykülerin yazma becerisi üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Kurmaca metinlerin yazma becerisi üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Öğrencilerin küçürek öyküleri ve kurmaca metinleri öğrenmesi, onların yazma becerisi üzerinde ne gibi farklılıklar oluşturmuştur?
4. Çalışma grubunun oluşturduğu küçürek öykülerin biçim ve içerik açısından durumu nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışma yarı deneysel bir uygulama niteliği taşıdığından, temel karma yöntemin gelişmiş bir türü olan müdahale deseni yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Müdahale deseninde amaç bir problemi deneysel çalışma yaparak ve bu çalışmaya nitel veriler ekleyerek incelemektir (Cresswell, 2015). Araştırmada ayrıca nitel veri analizi yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).



Şekil 1: Müdahale Deseni (Cresswell, 2015; s.58)

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın deneysel işlem sürecinde ön test ve son test olarak anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin taslağı için öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Pilot uygulama neticesinde de ankete son hâli verilmiştir. Kişisel bilgi olarak sadece cinsiyet ve sınıf seviyeleri bilgileri istenmiştir. Anketin çalışma grubundaki gönüllü olan 3 ve 4. sınıf seviyesindeki öğrencilere uygulanabilmesi için ilçe millî eğitim müdürlüğünden resmî izin alınmıştır. Oluşturulan anketin, gönüllü olarak bilimsel çalışmaya katılan çalışma grubuna okulumuz içerisinde ister kâğıt üzerine isterse çevrim içi olarak doldurtulması sağlanmıştır.

Araştırmanın diğer bir boyutu olan küçürek öykü yazma çalışmalarının değerlendirilmesi içinse Aktaş ve Alıcı (2018) tarafından geliştirilmiş olan "yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik analitik rubrik" kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren akademisyenlerle diyaloga geçilerek ölçeği kullanma izni alınmıştır.

### Deneysel İşlem Basamakları / Uygulama Süreci

- Çalışma toplamda 6 hafta sürmüştür.
- Öncelikle gönüllü çalışma grubuna, hazırlanan anket ön test olarak uygulanmıştır.
- Küçürek öyküler ve kurmaca metinlerle ilgili hazırlanan sunu, örnek küçürek öyküler üzerinden çalışma grubuna anlatılmıştır.
- Ardından 6 hafta sonra aynı çalışma grubu tekrar bir araya getirilerek son test uygulanmıştır.
- Elde edilen veriler (ön test ve son test verileri) karşılaştırılarak yorumlanmıştır.
- Son olarak çalışma grubundan istedikleri bir konuda küçürek öykü yazmaları istenmiştir. Bunun için 2 ders saati süre verilmiştir.
- Yazılan küçürek öyküler yukarıda belirtilen Aktaş ve Alıcı (2018) tarafından geliştirilmiş olan analitik rubrikle puanlandırılmıştır.
- "Küçürek Öyküler Kutusu" oluşturularak çalışma grubu tarafından yazılan küçürek öykülerin okulumuzdaki diğer öğrencilere ulaştırılması ve okunması sağlanmıştır.
- Yazar buluşması gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerle, öykü çalışmaları olan bir yazarla söyleşi gerçekleştirilerek fikir alışverişinde bulunulmuştur.
- Yazılan küçürek öykülerin "Küçürek Öykü Denemeleri" adı altında kâğıt baskı olarak hazırlanma çalışmaları devam etmektedir.

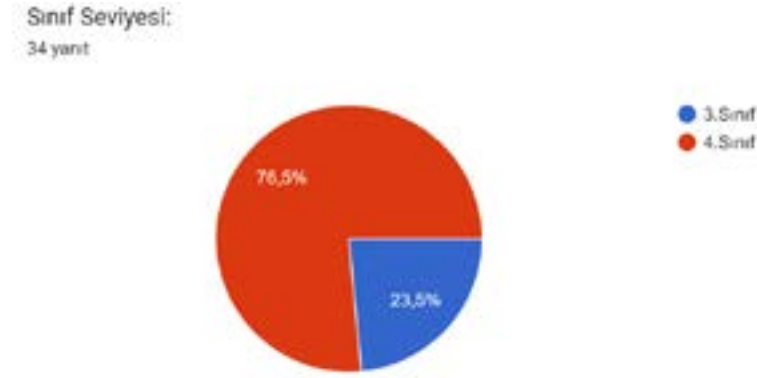
## BULGU VE YORUMLAR

### Anket Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde çalışma grubuna 6 hafta arayla ön test ve son test olarak uygulanan anketin sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışma grubunun sınıf seviyesi ve cinsiyet bilgilerinden oluşan demografik bilgilere de bu bölümde yer verilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırma kolaylığı açısından sayısal veriler, pasta ve sütun grafikler eşliğinde yüzdelerle sunulmuştur.

#### Grafik 1

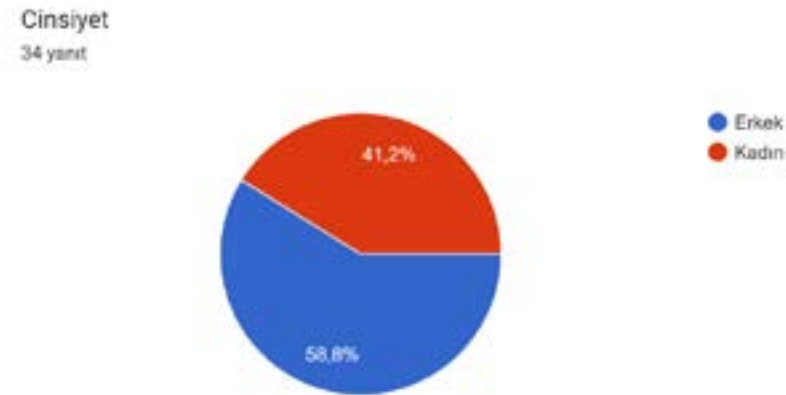
##### Sınıf Seviyesi



Çalışma grubunda yer alanların %76,5'inin 4. sınıf ve %23,5'inin ise 3. sınıf öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

#### Grafik 2

##### Cinsiyet Bilgileri

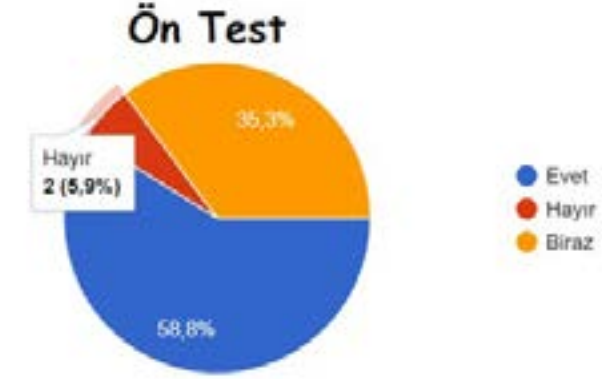


Çalışma grubunda yer alanların %58,8'inin erkek, %41,2'sinin kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

#### Grafik 3

##### Birinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

1.) Türkçe dersini seviyorum.  
34 yanıt

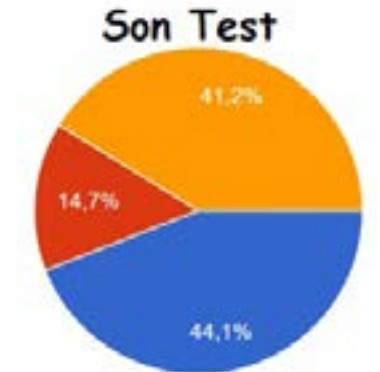
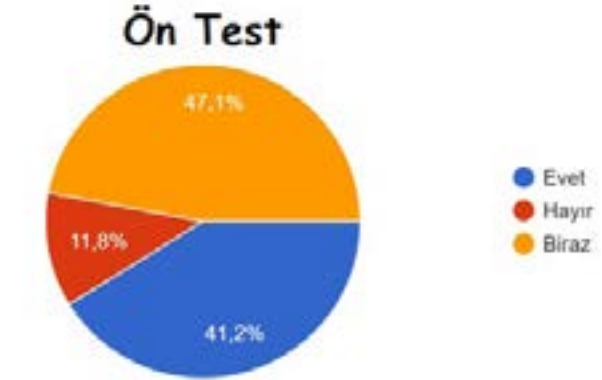


Türkçe dersini sevmeye yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 3'te pasta grafiği olarak sunulmuştur.

#### Grafik 4

##### İkinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

2.) Yazma etkinliklerini eğlenceli buluyorum.  
34 yanıt

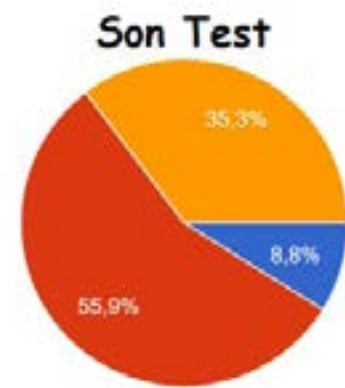
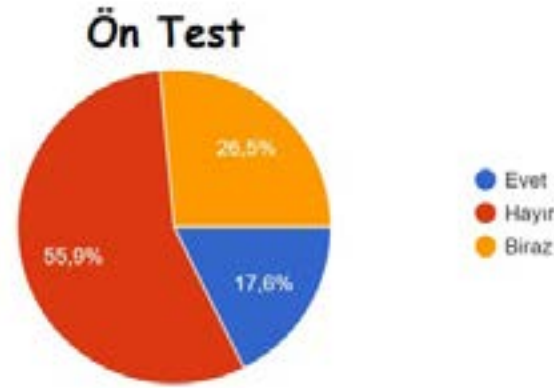


Yazma etkinliklerini eğlenceli bulmaya yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 4'te pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 5**

Üçüncü Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

3.) Yazmanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.  
34 yanıt

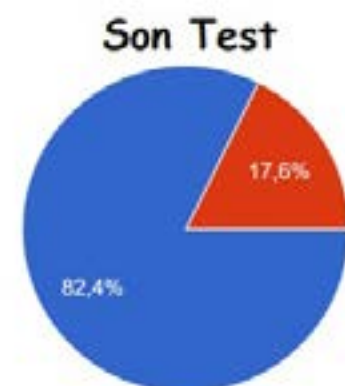


Yazma etkinliklerini sıkıcı bulup bulmadıklarına yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 5'te pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 6**

Dördüncü Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

4.) -Bir şeyler yazmak için tercihim genellikle .....  
34 yanıt

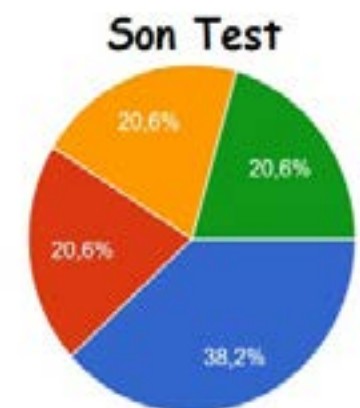
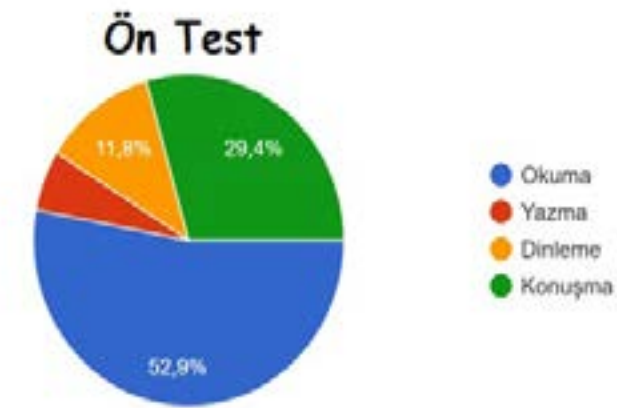


Bir şeyler yazmak için tercihlerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 6'da pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 7**

Beşinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

5.) Hangisini yapmayı daha çok seversiniz? (Türkçe dersinde)  
34 yanıt



Dört temel dil becerisinden hangisini daha çok sevdiklerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 7'de pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 8**

Altıncı Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

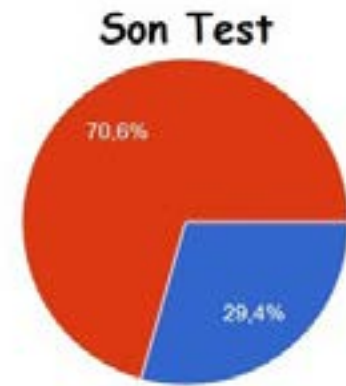
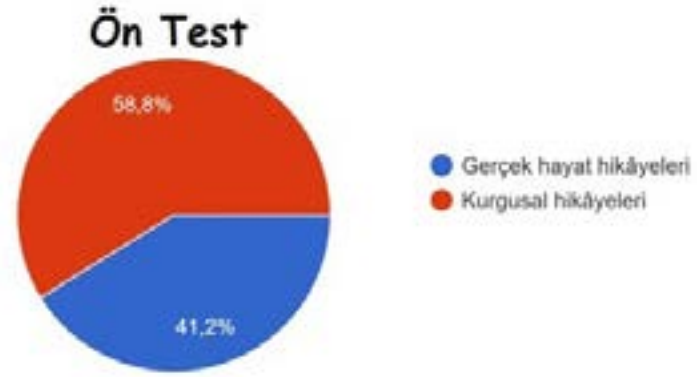
6.) Hangisini okumayı daha çok seversiniz?  
34 yanıt



Öykü, masal ya da diğer yazı türlerinden hangisini daha çok okumayı tercih ettiklerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 8'de pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 9**

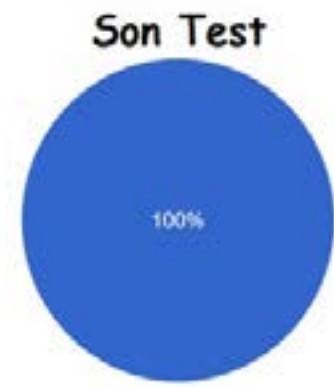
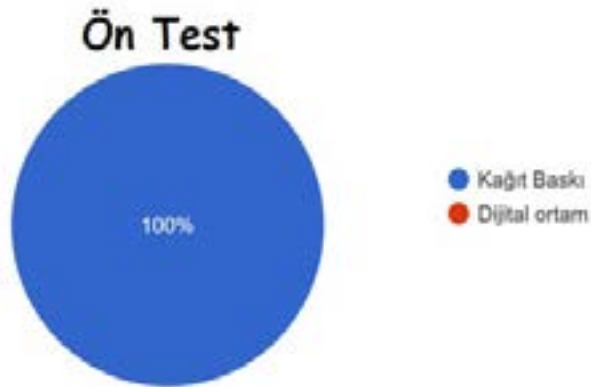
Yedinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

7.) Hangisini okumayı daha çok seversiniz?  
34 yanıt

Gerçek hayat hikâyeleri ya da kurgusal hikâyelerden hangisini okumayı daha çok tercih ettiklerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 9'da pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 10**

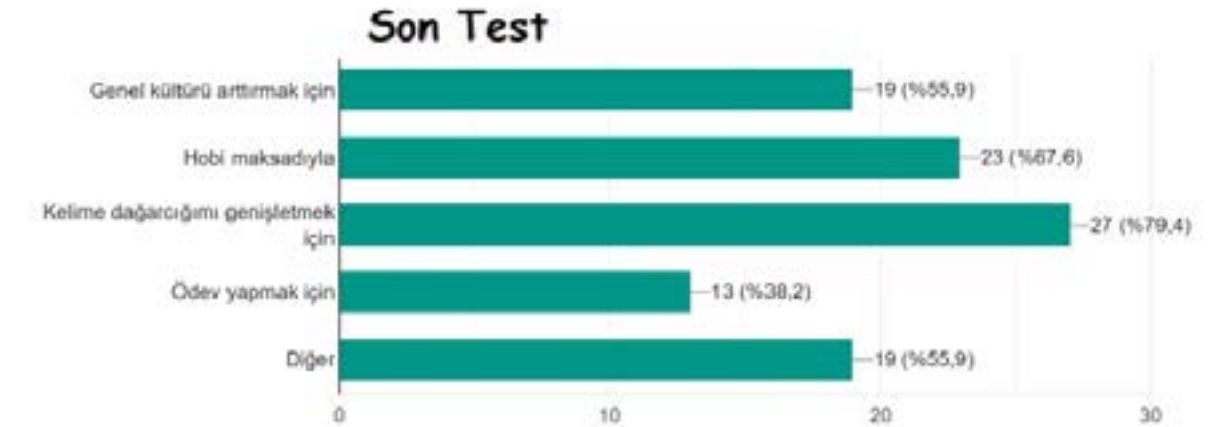
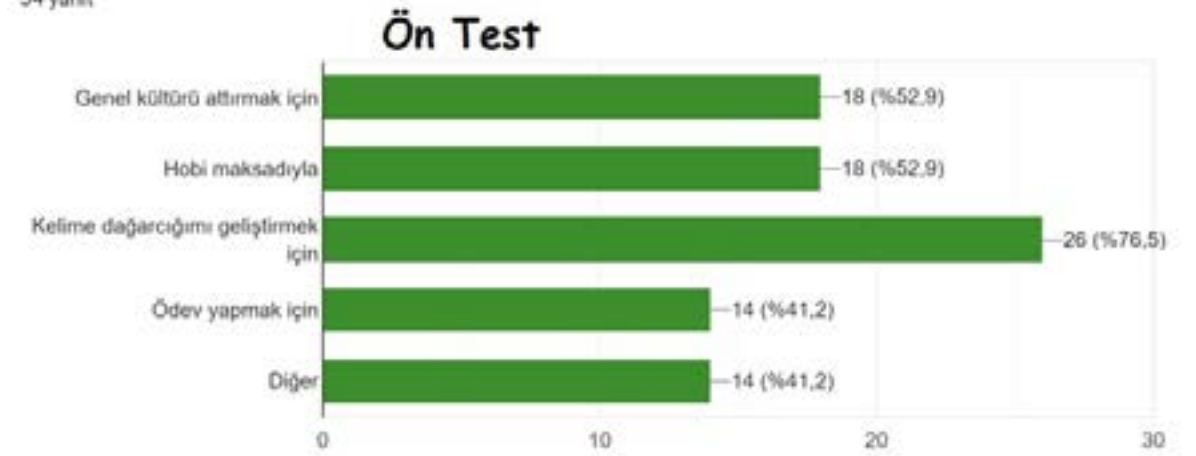
Sekizinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

8.) Hangisini daha çok okuyorsunuz?  
34 yanıt

Kâğıt baskı ya da dijital ortam tercihlerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 10'da pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 11**

Dokuzuncu Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

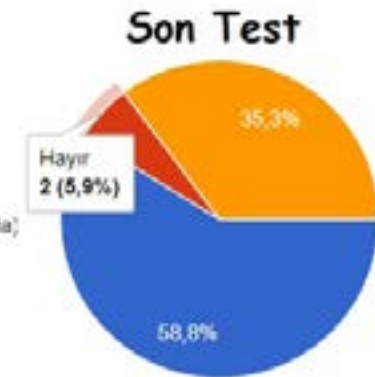
9.) Hangi amaçla okursunuz?(Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)  
34 yanıt

Hangi amaçla okuma yaptıklarına yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 11'de sütun grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 12***Onuncu Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

10.) Daha önce kurmaca metin okudunuz mu?

34 yanıt

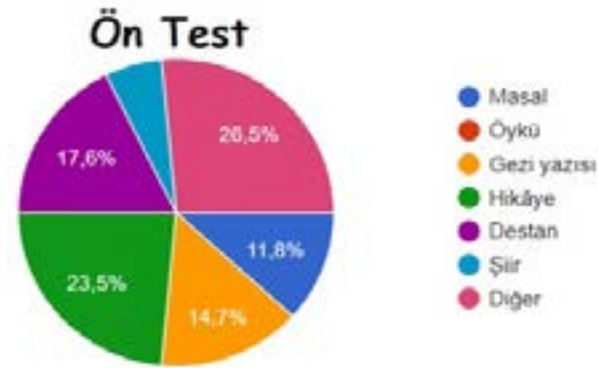


Daha önceden kurmaca metin okuyup okumadıklarına yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 12'de pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 13***On Birinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

11.) En çok hangi tür yazıları okumayı seversiniz?

34 yanıt

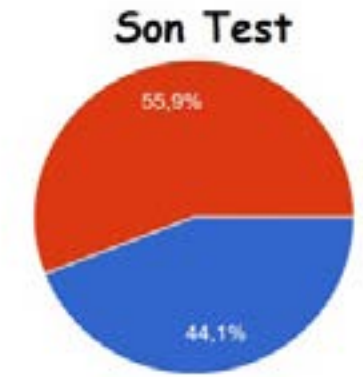
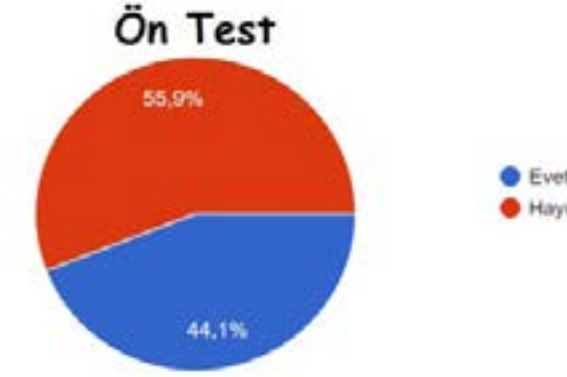


Okumayı en çok sevdikleri yazı türüne yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 13'te pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 14***On İkinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

12.) Kurmaca metin yazmayı sever misiniz?

34 yanıt

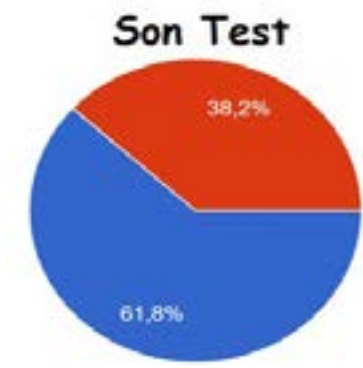
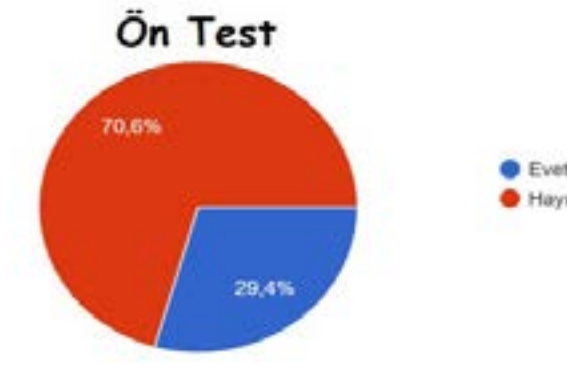


Kurmaca metin yazmayı sevip sevmediklerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 14'te pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 15***On Üçüncü Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

13.) Daha önce hiç kurmaca metin yazdınız mı?

34 yanıt

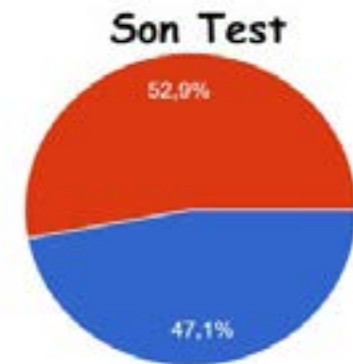
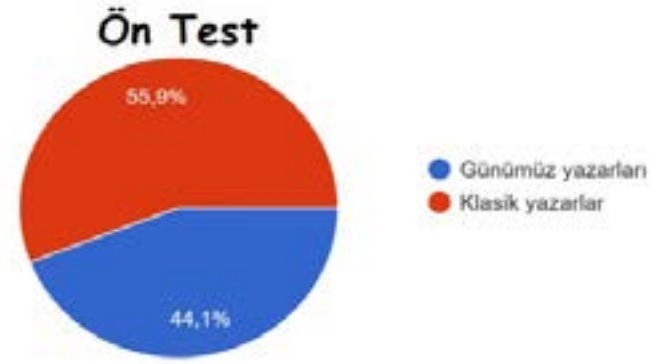


Daha önce kurmaca metin yazma deneyimlerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 15'te pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 16***On Dördüncü Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

14.) Hangi yazarları okusunuz?

34 yanıt

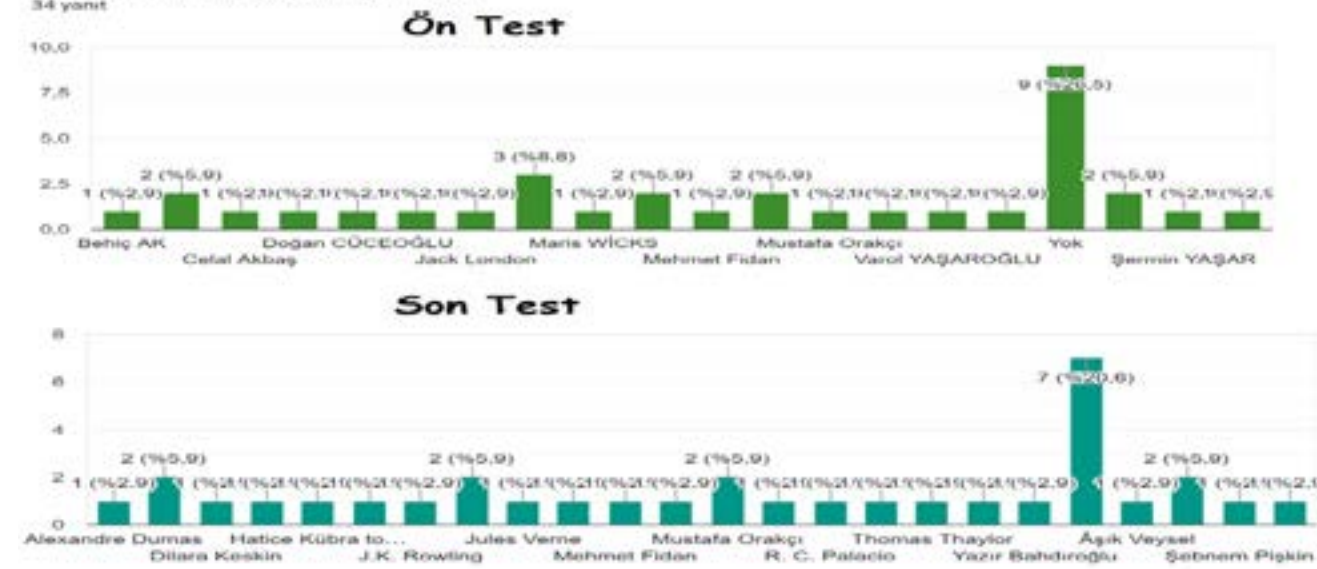


Günümüz yazarları ve klasik yazarlar arasında en çok hangisini okumayı tercih ettiklerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 16'da pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 17***On Beşinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

15.) En sevdiğiniz yazarın ismi nedir?

34 yanıt

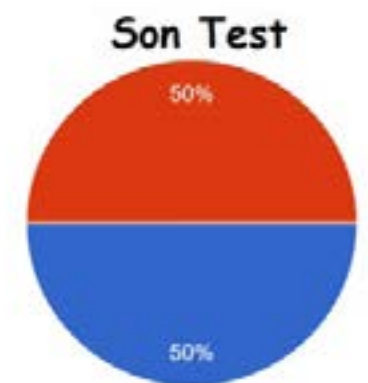
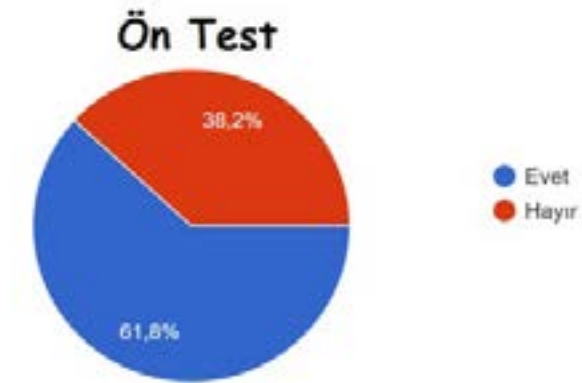


En sevdikleri yazarı belirtmelerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 17'de sütun grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 18***On Altıncı Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

16.) Ünlü bir yazar olmak ister miydiniz?

34 yanıt

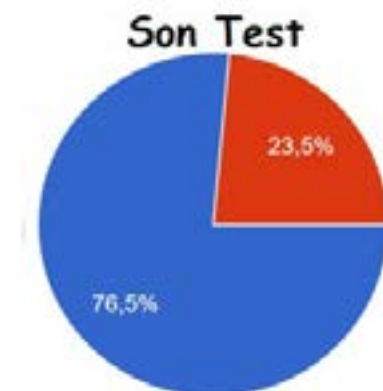
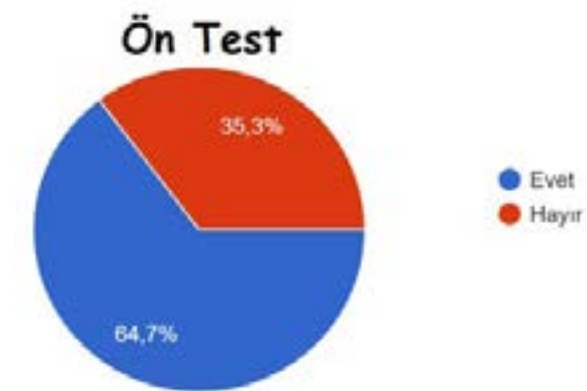


Ünlü bir yazar olup olmama isteklerine yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 18'de pasta grafiği olarak sunulmuştur.

**Grafik 19***On Yedinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri*

17.) Bir masal ya da öyküden esinlenerek bir yazı çalışması yaptınız mı?

34 yanıt



Bir masal ya da öyküden esinlenerek yazma çalışması yapıp yapmadıklarına yönelik sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 19'da pasta grafiği olarak sunulmuştur.

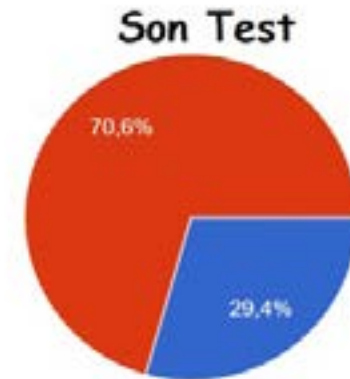
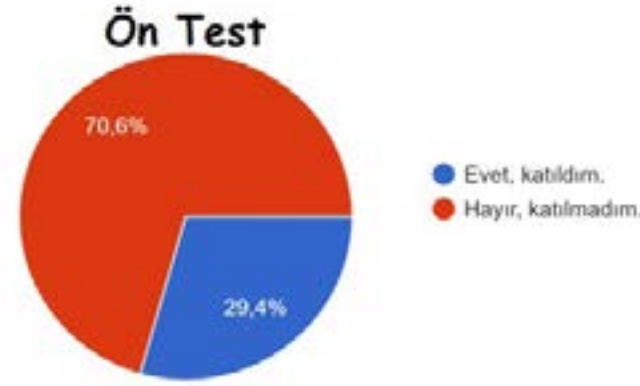


**Grafik 20**

On Sekizinci Soruya Yönelik Ön Test ve Son Test Verileri

18.) Hiç öykü veya masal yarışmasına katıldınız mı?

34 yanıt



Öykü ya da masal yazma yarışmasına katılım durumlarıyla ilgili sorunun, 6 hafta arayla elde edilen ön test ve son test sonuçları Grafik 20'de pasta grafiği olarak sunulmuştur.

### Çalışma Grubunun Yazdığı Küçürek Öykülere Yönelik Bulgular

Araştırmanın diğer bir boyutu olan küçürek öykü yazma çalışmalarının değerlendirilmesi içinse Aktaş ve Alıcı (2018) tarafından geliştirilmiş olan "yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik analitik rubrik" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelere yönelik olarak puanlama yapmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, "biçim" ve "içerik" olmak üzere iki başlık altında hazırlanmıştır.

Çalışma grubunun yazdığı küçürek öyküler "biçim" yönünden; tamlama, deyim gibi kalıpların yerinde/doğru kullanılması, kelimelerin doğru yazılması ve yerinde kullanılması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, sayfa kenarlarında boşluk bırakılması ve yazıların okunaklı olması açısından incelenmiştir.

Cümle kuruluşlarının doğruluğu, başlık kullanımı ve içerikle uyumu, kullanılan dilin akıcılığı, konunun anlaşılabilirliği, cümleler arasındaki geçişlerin uygunluğu, verilen örneklerle yapılan betimlemelerin yerinde olması ve yeterliği gibi yönleriyle de "içerik" açısından incelenmiştir. İçerik incelemesinde ayrıca ana fikrin açıklık ve anlaşılabilirliği, metnin anlam bakımından bütünlüğü, olayların zaman sıralaması ve kurgusu gibi birçok yönden de irdelenmesi sağlanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

DeneySEL çalışma öncesi ve sonrasında uygulanan ön test ve son test sonuçlarına yönelik elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle Türkçe dersini sevenlerin oranı yükselmiştir. Bunun nedeninin çalışma grubunun kurmaca metinleri ve küçürek öyküleri sevmeleri olduğu düşünülmektedir. Okuma tercihlerinde günümüz yazarlarını seçen kişi sayısında az da olsa bir artış olmuştur. Bu durumun nedeninin kurmaca metin ve küçürek öykülerin daha çok günümüz yazarları tarafından yazılmasının olduğu düşünülmektedir.

Çalışma grubunun dört temel dil becerisinden "yazma"yı sevenlerin sayısının arttığı, okuma ve konuşma seçeneğini tercih edenlerin oranının azaldığı görülmüştür. Ayrıca kurgusal hikâyelerin sevilme oranı da artmıştır. Bu durum, kurmaca metinlerin araştırmanın başlıca teması olması nedeniyle önemli görülmektedir. Yazma etkinliklerini sevenlerin oranı artarken yazmanın sıkıcı olduğunu düşünenlerin sayısı azalmıştır. Artış nedeninin, bireylerin etkinlik sırasında yazmanın keyifli taraflarını fark etmeleri, kendilerini yazarak da ifade edebildiklerini uygulamalı olarak görmeleri olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun, yazma çalışmalarında da kurguya daha çok yöneldikleri görülmüştür. Yazar olma isteklerinin araştırma sonunda azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun, etkinlikte yazma denemesi yaptıkları için yazarlığın zor yönlerini keşfetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar alan yazınında konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarla da örtüşmektedir. Şöyle ki Demir (2012), öğrencilerde yaratıcı yazma becerisi kazandırmak için küçürek öykülerden faydalanmanın, onlar için eğlenceli tecrübeler oluşturacağını belirterek öğrencilerin bir durum ya da olayı ortaya koymak için uzun uzadıya metin oluşturmak zorunda kalmadan, az sözle çok şey anlatmayı alışkanlık hâline getirebileceğini belirtmiştir. Çakır (2016) araştırmasında küçürek öykü temelli yazma eğitiminin, küçürek öykü yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir küçürek öykünün yazar-metin-okur üçgeninde anlam kazanacağını ortaya koyan Aydoğan (2022) ve modern yaşamla birlikte hız, üretim ve ilerlemenin önem kazandığını, bu anlayışla küçürek öykülerin anlık duyguların patlaması olarak ortaya çıktığını belirten Ulu (2015), oldukça kısa anlatılar olan küçürek öykülerin yazma becerisinin gelişiminde de o denli önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Yıldız Erol (2020) araştırmasında; karakter tahlili, mekân tasviri ile betimlemelerin en aza indirgenerek okuyucuya metni yorumlama ve metne farklı açılardan yaklaşım fırsatı tanınması üzerinde durmuştur.

Kullanılan yöntem ve tekniklerin ışığında, çalışmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurularak elde edilen bulgulara göre küçürek öykülerin ve kurmaca metinlerin tanıtılması ile öğrencilerin yazma becerisinin gelişim gösterdiği, hem küçürek öykülerin hem de kurmaca metinlerin, öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgu ve sonuçlar çerçevesinde, benzer çalışmaların yaygınlaştırılmasının ve çoğaltılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu önerinin yanı sıra

- Mevcut haftalık ders programına göre "Serbest Etkinlikler" dersinde ilkökul 1. sınıflarda 4 ders saati, 2 ve 3. sınıflarda 2 ders saati yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Ortaokullarda 2 ders saati süreli "İnsan, Toplum ve Bilim-Yazarlık ve Yazma Becerileri" seçmeli dersine öğrenciler yönlendirilebilir.
- Öğrencilerle yazma becerisine yönelik olarak bir faaliyet gerçekleştirilmişse öğrenciye muhakkak geri bildirim verilmelidir.
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve motivasyonlarını artıracak yöntem ve teknikler kullanılarak görsel öğelerin de kullanılabileceği farklı ve etkili tekniklerin önce öğretilmesi, sonra da yazma becerisi ile ilişkilendirmeleri sağlanabilir.
- Benzer çalışmaların yapılmaya teşvik edilmesinin de oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2018). *Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 597-610.
- Akyol, H. (2000). *Yazı öğretimi*. Millî Eğitim, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altuntaş, B. (2017). *Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Aşıcı, M. (1999). İlköğretim 1. kademe yazılı anlatım çalışmalarının incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(6), 116-123.
- Aydoğan, G. (2022). *Sevim Burak, Ferit Edgü ve Murathan Mungan'ın küçürek öykülerinde anlatı ve okur*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Cresswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Çakır, Z. (2019). *Küçürek öykü temelli yazma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin küçürek öykü yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Kurt, T. (2015). *2000-2010 arası küçürek öyküde postmodern izler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı, (1-8. Sınıflar)* MEB Basım ve Yayınevi.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özbay, M. ve Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 50-59.
- TDK (Türk Dil Kurumu) *Büyük Türkçe Sözlük (2005)*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tetik, T. (2020). Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process*. (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ulu, S. Y. (2015). *Ferit Edgü' nün 'Ne' adlı küçürek öyküsünde modernizm eleştirisi*. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız Erol, A. (2020). "Mitra Elyati' den bir küçürek öykü örneği: Karanlıkta kalıyoruz. *Erdem Dergisi*, Cilt 1, Sayı 79, 225-238.
- Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, özel sayı, 223-234.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.



## ROMAN ÖĞRENCİLERİN OKULA DEVAMININ ARTIRILMASI: BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ

**Esra KÖREMEN**

Adalet Erez İlkokulu

[esrakoremen39@gmail.com](mailto:esrakoremen39@gmail.com)

**Elif GÖZALAN**

**Emeti ÇELİK**

**Hande ÖRENLİ**

**Gülhan ÇEVİRİM**

**Dilek İLHAN**

### ÖZET

Ülkemizde Roman öğrencilerin okulu terk etmesinin yüksek olması ve akademik başarının düşük olması en temel sorunlardandır (Yavuzak Taban, 2010). Bu bağlamda çalışmanın araştırma sorusu "Roman öğrencilerin okula devamını nasıl artırabiliriz?" şeklindedir. Bu sorunun cevabının bulunması için nitel araştırma yöntemlerinden bir örnek olay incelemesi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Kırklareli Vize Adalet Erez İlkokulundaki devam problemi ve akademik başarısı düşük olan Roman öğrenciler ve aileleridir. Roman öğrencilerin okula devamının sağlanması için veli- öğrenci-öğretmenler ve okul idaresi ile odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alan yazını taraması ve odak görüşmeler neticesinde araştırma sorusunun cevabını bulabilmek için bazı hedefler belirlendi. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için uygulamalar gerçekleştirildi. Bu uygulamalar; tasarım ve beceri atölyesi, müzik odası, hobi bahçesi, kütüphane kurulması, çizgi film karakterlerinin okul bahçe duvarlarına çizilmesi, okul bahçesine futbol sahası ve geleneksel yer oyunları çizimlerinin yapılması, İyilik Defteri, Anadolu Masalları ve Okuma Saati projelerinin uygulanması, ev ziyaretlerinin yapılması, öğrencilerin çalışma ortamlarının takip edilmesi şeklindedir. Bu uygulamaların öncesinde ve sonrasında Roman öğrencilerin yıllara göre okula devamsızlıklarının tespiti yapılmıştır. Bu veriler e-okul sisteminden alınmıştır. E-okul devamsızlık verileri yıllara göre tablo hâlinde sunulmuştur. 2018-2023 yıllarındaki 5 yıllık bir süreçte -COVID-19 salgın dönemi de dâhil- Roman öğrencilerin okula devamını artırmaya

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



yönelik uygulamaların sonuçları grafik ve tablolarla sunulmuştur. Sonuç olarak yapılan çalışmalar ile öğrencilerin okula devamının her geçen yıl arttığı ve devamsızlık sorununun ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile yapılan etkinliklerin ve uygulamaların Roman öğrencilerin okula devamını sağlamak isteyen öğretmenler, idareciler, eğitim programcıları ve araştırmacılar için rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Roman öğrenciler, okula devamsızlık, okula devamsızlığı azaltma, okul terki, okul terkini azaltma.

## GİRİŞ

İlköğretim ve Eğitim Kanunu madde 53'e göre okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır. Bu sebeplerin giderilmesi mümkün olmadığı takdirde durum, köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir. Bu makamlarca gerekli tedbirler alınır. Okul idareleriyle muhtar ve mülki amirlerin bu vazifeleri devamsız öğrenciler hakkındaki kovuşturmanın her safhasında devam eder. Her türlü resmî tedbirlere rağmen ülkemizde Roman öğrencilerin okulu terk etmesinin yüksek olması ve akademik başarının düşük olması en temel sorunlardandır (Yavuzak Taban, 2010). Roman öğrenciler okula devamsızlık, düşük başarı ve okulu bırakma (okula bağlılıklarının düşük olduğunun göstergesi) gibi durumlara karşı savunmasızdır (Myer, 2017). Bu durumun temelinde Roman'ın (2013) çalışmasına göre Roman öğrencilerin eğitime entegrasyonunu etkileyen faktörler 5 ana başlık altında toplanır:

1. Roman çocukların eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması.
2. Roman ailelerde kötü yaşam ve eğitim.
3. Erken yaşta evlilik.
4. Etnik Roman grubunda kadın hakları.
5. Mesleki eğitim kurslarına katıldıktan sonra iş bulamama

Aileler, düşünce yapıları gereği çocuklarının belirli bir yaştan sonra yetişkinlikteki cinsiyet rollerini benimsemeleri ve ona uygun davranışlar sergilemeleri beklentisine girerler. Bu beklenti ailelerin, çocuklarının ortaokuldan sonra okul yaşantılarını sonlandıracakları düşüncesi sonucu oluşur. Çoğu aile okul yaşantısını bir geçiş süreci olarak değerlendirmektedir. Aileler bu yüzden herhangi bir olumsuz durumda çocuklarının eğitim hayatını sonlandırma, onları okuldan ayırma düşüncesinde olmaktadır. Öğrenciler okulda mutlu değilse ve okulda olmakta zorluk yaşıyorsa aileler çözüm olarak çocuklarını okula göndermemeyi tercih ederler. Bu nedenler sonucunda Roman öğrencilerin okula devamsızlıkları artmakta ve okul devamsızlığı da akademik başarı düşüklüğünü beraberinde getirmektedir (Derrington ve Kendall, 2003).

Roman öğrencilerin; sosyal faaliyetlere katılım, iletişim becerileri ve kendini tanıma konuları en olumlu oldukları

özellikleri iken çözüm odaklı olma, çevreye duyarlılık ve verimli ders çalışma konuları ise en olumsuz oldukları özellikler olarak tespit edilmiştir (Taban, 2010). Diğer bir çalışmadan çıkan sonuçlardan biri ise Roman öğrencilerin ailelerinden yeterli desteği alamamasıdır (Çiftçi, 2019).

## Çalışmanın Önemi

Roman öğrencilerinin okula devam edememesi, okul için ve kendi eğitimleri için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Türkiye'de Roman öğrenciler arasında okula devamsızlığın büyük bir sorun olduğu belirtilmektedir (Kumcağız, Özcan ve Şahin, 2018). Okula devamsızlık düşük akademik başarı, okula uyum sağlayamama ve okul bırakma gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Myer, 2017). Bu durum Romanların eğitim sisteminin dışında kalmasına ya da eğitim sürecinde başarısız olmasına neden olmaktadır (Mercan-Uzun ve Bütün, 2015). İlgili alan yazını, Roman çocukları arasında okulu bırakma oranının yüksek olduğunu, devamsızlığın sıkça görüldüğünü ve çocuklar üst sınıflara geçseler bile okuma yazma bilme oranlarının düşük olduğunu belirtmektedir (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011 ve Kayal, 2018). Türkiye'de Roman öğrencilerinin eğitimine yönelik olarak çalışmalar yapılmasına rağmen, hâlâ bazı bölgelerde eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. Bu çalışma ile Roman öğrencilerin eğitime devam edebilmesi için yapılması gereken uygulamaların tespit edilmesine katkıda bulunulacaktır. Roman öğrencilerin okula devam edememe sorununa ilişkin çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

## Araştırma Soruları

1. Roman öğrencilerin okula devam edebilmesini artırmak için yapılması gerekenler nelerdir?
2. Roman öğrencilerinin okula devam etmesini sağlamak için yapılan uygulama sonunda roman öğrencilerinin okula devam edebilme durumları nasıl değişmektedir?

## YÖNTEM

Çalışmanın araştırma sorularının cevabının bulunabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden bir örnek olay incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Roman öğrencilerin okula devamının sağlanması için ilk olarak literatür taraması ve sonrasında veli-öğrenci ve öğretmenler ile odak görüşmeler gerçekleştirildi. Alan yazını taraması ve odak görüşmeler neticesinde araştırma sorularının cevabını bulabilmek için öğretmen ve okul idaresinin gerçekleştirebileceği birtakım hedefler belirlendi. Bu hedefler; öğrencilerin motivasyonlarının artırılması, okulun ilgi çekici hâle getirilmesi, öğrencilerin okula eğlenerek gelmeleri, davranış problemlerinin en aza indirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması ve veli ile iş birliği yapılması şeklindedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için yapılan uygulamalar ise öğrencilerin motivasyonlarının artması için tasarım ve beceri atölyesi, müzik odası, hobi bahçesi, kütüphane kurulması, okulu ilgi çekici hâle getirmek için çizgi film karakterlerinin okul bahçe duvarlarına çizilip boyanması, okula eğlenerek gelmeleri için okul bahçesine

futbol sahası ve geleneksel yer oyunları çizimleri yapılması, davranış problemlerini en aza indirmek için “İyilik Defteri” projesinin uygulanması, okuma alışkanlığını kazandırmak için veli katılımıyla “Okuma Saatleri” projesinin uygulanması, masal kültürünü geliştirmek için “Anadolu Masalları” projesinin uygulanması, veli ile iş birliği yapılması için ev ziyaretlerinin yapılması ve bu sayede çocukların çalışma ortamları takip edilmesi şeklindedir.

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için okul öğretmenleri tarafından tasarım ve beceri atölyeleri oluşturuldu. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla bu atölyeye el becerilerinin geliştirilmesi için dikiş makinesi konuldu. Öğrenciler burada kendilerine bez çanta diktiler. Kumaş boyalarıyla kendilerine farklı desenlerde şapkalar ve tişörtler tasarladılar. Atölyedeki fırında kazanımlara uygun olarak kendi el emekleriyle kurabiyeler, kekler yaptılar. Hobi bahçesinden topladıkları mahsullerden bu atölyede çeşitli salatalar yaparak yediler. Atölye içerisindeki akıl ve zekâ oyunları ile serbest etkinlik dersleri zenginleştirilerek öğrencilerin bilişsel gelişim, problem çözme, çoklu zekâ becerilerine katkı sağlandı. Geri dönüşüm malzemelerinden yapılan farklı çalışmalarla tasarım ve beceri atölyeleri amacına uygun olarak daha ilgi çekici hâle getirildi. Atölye içinde halı, minder ve koltuktan oluşturulan ayrı bölümde öğrenciler drama, masal anlatma gibi etkinlikleri gerçekleştirdi. Oluşturulan müzik odasının duvarlarına ve kapısına öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde çeşitli süslemeler yapıldı. Müzik odasına darbuka, tef, zil, marakas, davul, melodika, akordiyon gibi çeşitli müzik aletleri konularak öğrencilerden müzik grubu oluşturuldu. Bu müzik grubuyla çeşitli programlarda müzik gösterileri yapıldı. Öğrencilere okumayı sevdirmek amacıyla okuma köşesi oluşturuldu. Bu okuma köşesine kolilerden bir şömine yapıldı. Bu şöminenin üzerine deterjan kutularından kitap rafları, etrafına eski araba lastikleri boyanarak oturaklar, yumurta kolilerinden öğrencilerin oturması için puflar, kablo makarası boyanarak çalışma masası yapıldı. Bu sayede tüm öğrencilerde kitap okuma bilinci oluşturulup hepsine kitap okuma sevgisi aşılanmaya çalışıldı. Ayrıca okula gelen veliler de kitap okuma köşesinde kitap okumaya başladılar. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için veli katılımı ile “Okuma Saatleri Projesi” uygulandı. Veliler de sınıflarda çocuğu ile birlikte okuma saatine katıldı. Davranış problemlerini en aza indirmek için “İyilik Defteri Projesi” uygulandı. Bu proje ile öğrenciler hem gördükleri iyilikleri hem de yaptıkları iyilikleri dağıtılan defterlere yazıp çizdiler. Yazılan defterler her ay sonu toplanarak öğretmenler tarafından değerlendirildi ve en anlamlı iyiliği yapan öğrenci ödüllendirildi. Tüm öğrencilere iyilik yapma felsefesi ve karşılıksız iyilik yapma alışkanlığı kazandırılmaya çalışıldı. Öğrencilerde masal kültürünü geliştirmek için “Anadolu Masalları Projesi” uygulandı. Bu proje ile öğrenciler belirli gün ve haftalarla ilgili masalları masala uygun kostüm ve mekân tasarlayarak anlatımlarını gerçekleştirdiler. Bu sayede çocuklarda masal kültürü geliştirildi. Öğrencilerin toprakla daha çok zaman geçirmesi için okulun arka bahçesine “Hobi Bahçesi” oluşturuldu. Bu bahçeden her sınıfa ayrı bir bölüm ayrılarak öğretmenleri rehberliğinde öğrenciler tohum ekme, fide dikme, aşılama yapma gibi çeşitli işlemlerle elde ettikleri ürünler ile bir ürün yetiştirmenin sorumluluğunu ve ortaya çıkarmanın mutluluğunu yaşadılar. Okulu ilgi çekici hâle getirmek için çizgi film karakterleri öğretmenler tarafından okul bahçe duvarları çizilip boyandı. Merdivenler ve okulun çeşitli bölümleri renklendirildi. Okula devamın sürekliliğinin sağlanması için okul bahçesine futbol sahası ve geleneksel

yer oyunları çizimleri öğretmenler tarafından yapıldı. Spor malzemeleri temin edilerek okul bahçesine parkur kuruldu. “Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur.” felsefesinden yola çıkılarak her gün sabah sporu ile güne başlandı. Veli-öğretmen iş birliğini sağlamak için ev ziyaretleri yapıldı ve bu sayede çocukların çalışma ortamları takip edildi. Ayrıca veliler için önemli olan günlere (düğün, taziye, hastalık) katılım sağlanarak aile ortamı oluşturuldu. “Umutlu Yarınlar” ve “Geleceğimle Büyüyorum, Geri Dönüştürüyorum” projeleri kapsamında geri dönüşüm malzemelerinden kostüm defilesi ve geri dönüşüm sergisi düzenlendi. Öğrenciler geri dönüşümle ilgili kendi yazdıkları şiirleri ve hazırladıkları tiyatro gösterisini sundu. Bu projeler kapsamında Kırklareli Üniversitesi Vize Meslek Yüksek Okulu öğretim görevlileri ve öğrencileri iş birliği ile Vize Meslek Yüksek Okulunda öğrencilerimize Uçurtma Şenliği düzenlendi. Maddi imkânsızlıklardan dolayı okula gelemeyen öğrencilere ulaşım, yemek, kırtasiye, giyim yardımları okulumuz tarafından bulunan hayırseverler tarafından karşılanarak okula devamları sağlandı. Öğrencilere rol model olacak olan örnek kişiler okula davet edilerek öğrencilerle söyleşi yapıldı. Öğrenciler ilgi alanlarına göre kültürel yarışmalara yönlendirildi ve katılım sağlanan yarışmalarda dereceler elde edildi. Kazanım Değerlendirme Sınavları ile öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesi sağlandı. Değerlendirme sonucunda dereceye giren öğrenciler ödüllendirilerek diğer öğrencilere örnek teşkil etti. Okul dışı kültürel ve sosyal geziler (ilçemizin tarihî ve turistik yerleri, sinema, çeşitli sanatsal sergiler, kermesler) düzenlendi. Bu uygulamaların öncesinde ve sonrasında öğrenci anketleri uygulandı. Roman öğrencilerin okul ile ilgili düşüncelerindeki değişimler belirlendi. Yıllara göre Roman öğrencilerin devamsızlık durumları azalmaya başladı.

#### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada, Roman öğrencilerin okula devamını sağlamak için yapılan çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden bir örnek olay incelemesi gerçekleştirildi. Creswell (2007) tarafından ifade edildiği gibi durum çalışması genellikle gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi veri kaynaklarını içerir. Bu yaklaşım, bir durumu veya fenomeni daha iyi anlamak, detaylı bir şekilde açıklamak ve duruma bağlı temaları tanımlamak için kullanılır.

#### **Örneklem/Araştırma Grubu**

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu Kırklareli Vize Adalet Erez İlkokulundaki devam problemi ve akademik başarıları düşük olan Roman öğrenciler ve aileleridir.

#### **Veri Toplama Aracı ve Uygulama**

Alan yazını taraması, öğrenci, veli ve öğretmen görüşmeleri, öğrenci anketi ve e-okul sistemi bu araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Yapılacak çalışmaların oluşturulmasından önce öğrenci-veli-öğretmenler ile odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kitzinger’e (1995) göre odak grup görüşmeleri, nitel bir veri toplama tekniğidir. Bu yöntem, sosyal bilimlerde başlangıç çalışması niteliğindeki araştırmalarda kullanılan sistematik bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntem, birebir görüşmeler için dayanıklı bir temel oluşturmaya yaramaktadır.

## Verilerin Analizi

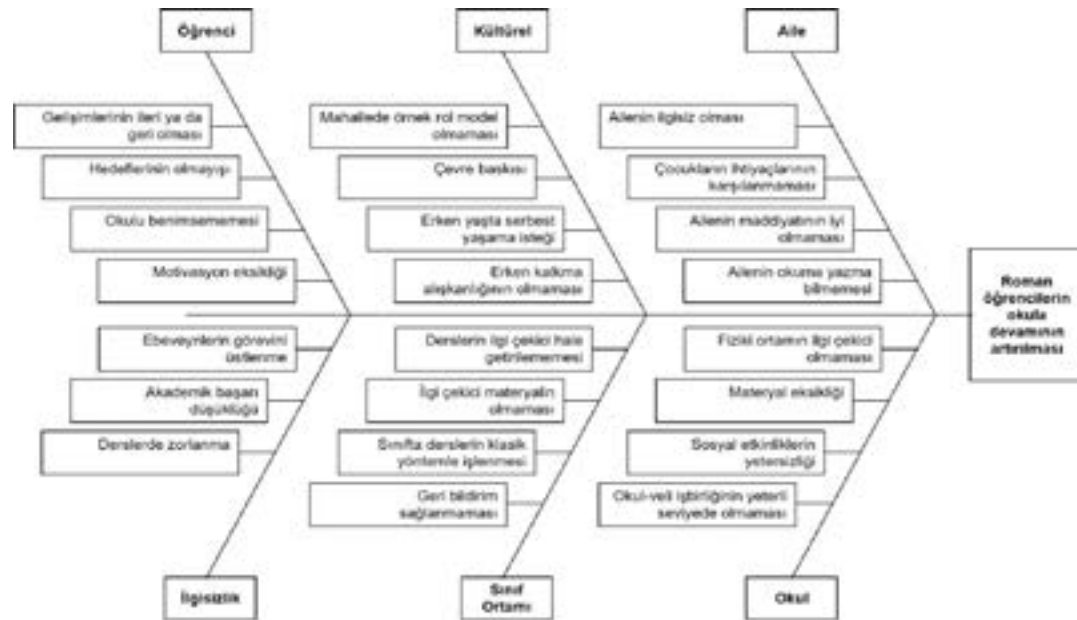
Roman öğrencilerin okula devamının sağlanması için öncelikli olarak literatür taraması yapıldı. Daha sonra elde edilen veriler ile veli, öğrenci ve öğretmenler, okul idaresi olarak odak görüşmeler gerçekleştirildi. Literatür taraması ve odak görüşmeler neticesinde araştırma sorusunun cevabını bulabilmek için okul kapsamında yapılabilecek bazı hedefler belirlendi. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için çeşitli uygulamalar yapıldı. Uygulamalar neticesinde yapılan öğrenci anketi ile yapılan uygulamalar öncesi ve sonrası elde edilen veriler frekans şeklinde belirtildi. Son olarak bu uygulamaların sonucunda e-Okul sisteminden alınan veriler kullanılarak Roman öğrencilerin okula devamsızlıklarının yıllara göre değişimini gösteren tablo oluşturuldu.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci sorusu olan "Roman öğrencilerin okula devam edebilmesini artırmak için yapılması gerekenler nelerdir?" sorusunun cevabını bulmak için öncelikle alan yazını taraması yapılmıştır. Elde edilen bilimsel veriler ışığında, problemin temelinde yatan nedenleri bulmak için sistematik ve yapısal bir yaklaşım sunan bir teknik olan balık kılıcı tekniği kullanılarak Adalet Erez İlkokulunda öğrenim gören Roman öğrencilerin okula devamlarını azaltan ana nedenler ve alt nedenler belirlenmeye çalışılmıştır.

### Şekil 1

Problemin Ana ve Alt Nedenleri



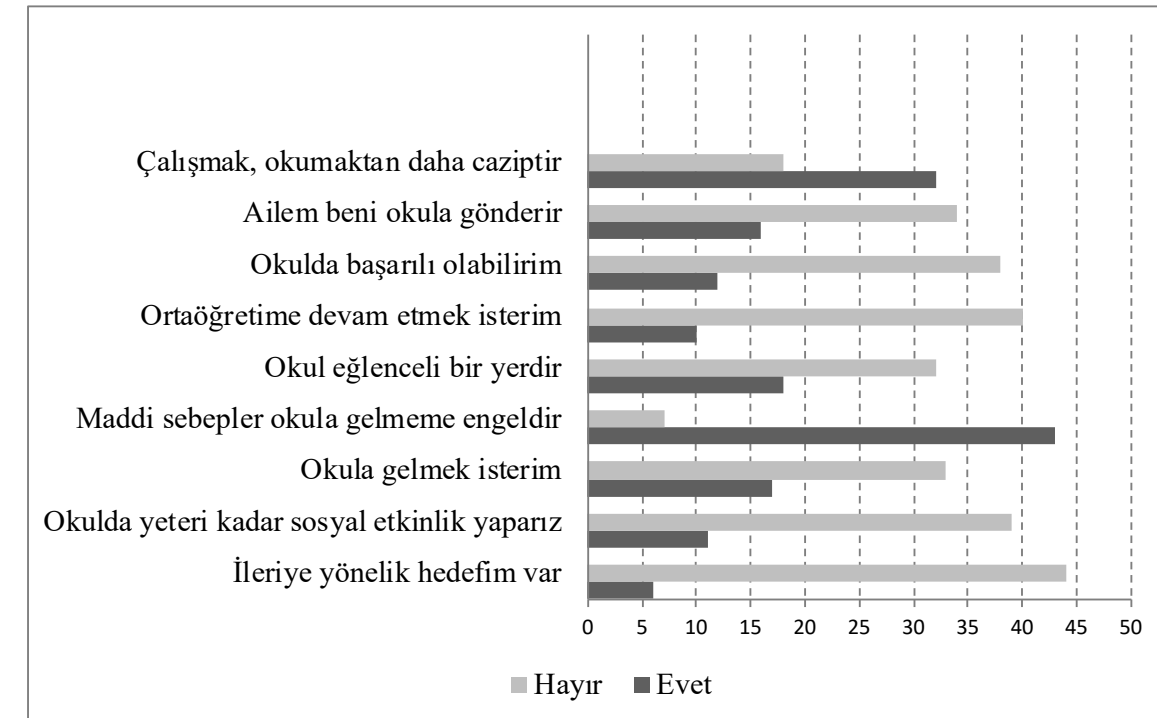
Alan yazınından ve veli-öğretmen-öğrenci odak grup görüşmelerinden çıkan sonuç ile Roman öğrencilerin okula devamının sağlanması, davranış problemlerinin azaltılması, aile tutumları, akademik başarısızlığı üzerinde durulmuştur. Bu ana durumlar için bir takım hedefler belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması, okulun ilgi çekici hâle getirilmesi, öğrencilerin okula eğlenerek gelmeleri, davranış problemlerinin en aza indirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması ve veli ile iş birliği yapılması şeklindedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

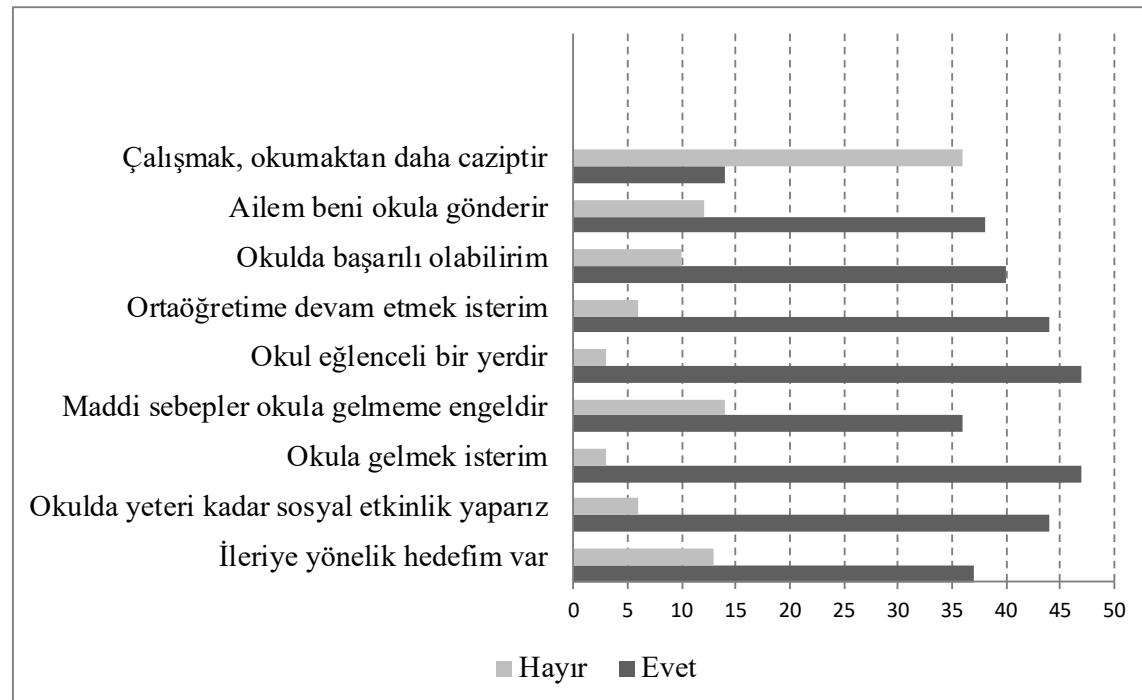
Araştırmanın ikinci sorusu olan "Roman öğrencilerinin okula devam edebilme durumları nasıl değişmektedir?" sorusunun cevabını bulmak için iki veri grubuna ulaşılmıştır.

Birinci veri grubu uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan öğrenci anketlerinden elde edilmiştir. Bu verilerin analizi sonrasında öğrencilerin okulla ilgili düşüncelerindeki değişimler aşağıdaki grafiklerle ortaya konulmuştur.

### Grafik 1

Uygulama Öncesi Öğrenci Anketi Sonuçları



**Grafik 2***Uygulama Sonrası Öğrenci Anketi Sonuçları*

Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler yorumlandığında

1. "Çalışmak, okumaktan daha caziptir." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 32'den 14'e düşmüştür. Çalışmayı okumaktan daha cazip bulan öğrenci sayısında yaklaşık %40'lık bir azalma meydana gelmiştir.
2. "Ailem beni okula gönderir." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 16'dan 38'e çıkmıştır. Ailesinin kendisini okula göndereceğini ifade eden öğrenci sayısında %45'lik bir artış meydana gelmiştir.
3. "Okulda başarılı olabilirim." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 12'den 40'a çıkmıştır. Okulda başarılı olabileceğini ifade eden öğrenci sayısında %56'lık çok ciddi bir artış gözlemlenmiştir.
4. "Ortaöğretime devam etmek isterim." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 10'dan 44'e öğrenciye çıkmıştır. Öğrencilerin ortaöğretime devam etme isteğinde büyük bir artış gözlemlenmiştir.
5. "Okul eğlenceli bir yerdir." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 18'den 47'ye yükselmiştir. Okulu eğlenceli bulan öğrenci sayısında yaklaşık %60 artış gözlemlenmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere okul içi ve okul dışında yapılan

çalışmalar öğrencilerin okula devam etme oranının yükselmesinde etkili olmuştur.

6. "Maddi sebepler okula gelmeme engeldir." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 43'ten 36'ya düşmüştür. Bunun nedeni ailelerin ekonomik durumlarının iyileşmesi olabileceği gibi okuldan yapılan yardımların etkisinin az da olsa görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.
7. "Okula gelmek isterim." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 17'den 47'ye yükselmiştir. Okula gelmek istediğini ifade eden öğrenci sayısında %60 gibi bir artış sağlanmıştır. Bu sonuç derslerin teoride kalmayıp pratiğe döküldüğünde ve derslerin etkinliklerle zenginleştirildiğinde öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığının göstergesi olarak yorumlanabilir.
8. "Okulda yeteri kadar sosyal etkinlik yaparız." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 11'den 44'e yükselmiştir. Okulda sosyal etkinliklerin yeterli olduğunu ifade eden öğrenci sayısında yaklaşık %66 gibi bir artış sağlanmıştır. Okulda yeterli sosyal etkinliklere yer verildiğinde okula devam oranında artış olabileceği görülmektedir.
9. "İleriye yönelik hedefim var." sorusuna "Evet" yanıtı veren öğrenci sayısı 6'dan 37'ye yükselmiştir. Öğrencilerin geleceğe dair olumlu bakış açısı geliştirmelerinde okulda yapılan çalışmalar etkili olmuştur.

İkinci araştırma sorusunun ikinci verisi ise e-okul üzerinden alınan öğrencilerin yıllara göre okula devam etme durumlarıdır. 2018-2023 yıllarındaki 5 yıllık bir süreçte -COVID-19 salgın dönemi de dâhil- okula devamı artırmaya yönelik yapılan uygulamaların sonucunda Roman öğrencilerin okula devam durumlarında gerçekleşen değişim aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1***Yıllara Göre Devamsız Öğrenci Sayıları*

Yıllar	Devamsız Öğrenci Sayıları
2018-2019	27
2019-2020	18
2020-2021	14
2021-2022	6
2022-2023	3
2023-2024	1

Tablo 1'e göre 2018-2019 eğitim yılında devamsız Roman öğrenci sayısı 27 iken bu sayı 2019-2020 eğitim yılında 18'e, 2020-2021 eğitim yılında 14'e, 2021-2022 eğitim yılında 6'ya, 2022-2023 eğitim yılında 3'e ve son olarak da 2023-2024 eğitim yılında 1'e düşmüştür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Kayal (2018) yaptığı çalışmasında araştırmacı, Roman öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları sıkıntılar için öğretmen görüşlerini kaynak olarak öğrencilerin sorunlarının birden çok ve farklı olduğunu, aile ortamında ve akran ilişkilerinde çoğu zaman problem yaşadıklarını, sosyal etkinliklere katılım sağlamadıklarını, devam sorunlarının olduğunu ve akademik başarı seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığını bulgulamıştır. Bu sebeple, öğretmen ve okul idaresinin yapabileceği bazı uygulamalar bu araştırma ile raporlanmıştır. Bunlardan bazıları; Roman öğrencilerin okula devamı için veli ziyaretleri yapılmalı, öğrenci ev ortamında görülmeli, dersler çeşitli materyallerle zenginleştirilmeli, geri bildirimler ve ödüllendirme sistemiyle öğrenci motivasyonları artırılmalı, okulun fiziki yapısı öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmeli, sosyal etkinlikler artırılmalı, maddi durumu olmayan öğrencilere gerekli yardımlar sağlanmalı, öğrencilere rol model olacak kişiler okula davet edilmeli, kültürel yarışmalara katılım teşvik edilmeli, veli öğretmen öğrenci iletişimi her daim aktif olmalı, öğrencilerin yaparak yaşayarak aynı zamanda keyif almalarını sağlayacak okul içi ve dışı eğitim ortamları oluşturulmalı, kültürel ve sosyal geziler düzenlenmelidir. Yapılan çalışmalar ile öğrencilerin okula devamının her geçen yıl arttığı ve sebepsiz okula devamsızlığın kalmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile yapılan etkinliklerin ve uygulamaların Roman öğrencilerin okula devamını sağlamak isteyen öğretmenler, idareciler, eğitim programcıları ve araştırmacılar için rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri*. Roman Topluluklar İçin Bütünlüklü Sosyal Politikalar Geliştirme Projesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Çiftçi, B. (2019). *Terzibayırı'ndaki Roman öğrencilerin Türk Eğitim sisteminde yaşadığı sosyoekonomik zorluklara ilişkin öğretmen öğrenci ve veli görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Derrington, C., ve Kendall, S. (2003). *Gypsy traveller students in english secondary schools: a longitudinal study*. Trentham Books.

Kayal, M. (2018). *İlköğretim düzeyinde öğrenim gören roman öğrencilerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve sosyal beceriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299–302.

Kumcağız, H., Özcan, Ö., ve Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 54-85.

Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 315-327.

Myers, M. (2017). Gypsy students in the UK: the impact of "mobility" on education. *Race Ethnicity and Education*, 21(3), 353–369.

Roman, I. (2013). Gypsies integration–Education for all. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 717-722.

Yavuzak Taban, E. (2010). *Roman öğrencilerin eğitime erişimleri (Fatih ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.





## “PAMUK KUZU” FORMUNUN SERAMİK VE CAM TEKNOLOJİSİ EĞİTİMİ ALMIŞ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Sefa ÇABUK ARMAĞAN**

Simav Özel Eğitim Meslek Okulu

[sefacarmagan@gmail.com](mailto:sefacarmagan@gmail.com)

**Ayşegül KARAMAN**

Simav Özel Eğitim Meslek Okulu

[aysegulseramik2114@gmail.com](mailto:aysegulseramik2114@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışma, “Pamuk Kuzu” formunun seramik ve cam teknolojisi eğitimi almış özel eğitim öğrencilerinin üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim öğretim sürecini zenginleştirmek için oluşturulan ders materyallerinin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırıcı etkisi olduğu kabul edilmektedir. Araştırmada, seramik ve cam teknolojisi alanı el ile şekillendirme yöntemlerinden bilya tekniği ile “Pamuk Kuzu” formu yapımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik tutumları, dikkat düzeyleri ve derse katılımları incelenecektir. Çalışma betimsel fenomenoloji deseni esas alınarak hazırlanmıştır. Nitel veri toplama için görüşmeler yapılmış ve katılımcıların bilya tekniğini kullanarak “Pamuk Kuzu” formu oluşturmanın öğrenme süreçlerine etkisini anlamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular, bilya tekniği ile “Pamuk Kuzu” formu oluşturmanın öğrencilerin seramik ve cam teknolojisi dersine olan ilgilerini artırdığını ve derse aktif katılımlarını sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, bilya tekniği öğretiminde “Pamuk Kuzu” formunun oluşturulmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve seramik ve cam teknolojisi dersine yönelik olumlu tutumların oluşmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerinin, isteklerinin ve başarılarının yanı sıra atölyede yapılan çalışmalarda öz güvenlerinin de arttığı görülmüştür. Bu nedenle özel eğitim meslek okulları meslek alanlarından seramik ve cam teknolojisi alanı el ile şekillendirme yöntemlerinden, bilya tekniği öğretilirken

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



“Pamuk Kuzu” formunun uygulanması öğrencilerin derse olan katılımını artırabilir, öğrenmeyi daha keyifli hâle getirebilir ve el, kas ve koordinasyon becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Seramik ve cam teknolojisi, özel gereksinimli birey, Pamuk Kuzu, mesleki eğitim, bilya tekniği.

## GİRİŞ

Sanat, düşüncelerimizi ve duygularımızı yansıtıp dışarı vurmak için kullanılan bir araçtır. “Salamanca Bildirgesi” ve “Eylem Çerçevesi” her çocuğun özel ilgi alanlarına, öğrenme ihtiyaçlarına ve yeteneklerine sahip olabileceğini doğrulamaktadır. Sanat eserlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan insanlar üzerindeki etkisi her geçen gün artmaktadır. Bazı öğrencilerin keşfedilmemiş yönleri bu alanda ortaya çıkabilir. Bazen duygu ve düşüncelerini bu şekilde daha kolay ifade ettikleri görülür (Dede, 1996).

Özel eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır: Özel gereksinimi olan öğrencilere, ilgili alanda eğitim almış uzmanlar tarafından uyarlanıp geliştirilen ve müfredatlar aracılığıyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir ortamda, uygun yöntem ve araçlarla verilen eğitim şeklidir (MEB, 1991).

Özel Eğitim Meslek Okulları, kendisiyle benzer yetersizliklere sahip olan öğrencilerin eğitim aldığı kurumlardan biridir. Bu eğitim kurumlarında ana ve yan branş derslerinin yanında, mesleki alan eğitimi de verilmektedir. Bu alanlardan biri de Seramik ve cam teknolojisi meslek alanıdır.

Seramik ve cam teknolojisi öğretim programının amacı gelişimsel yetersizliği/otizmi olan öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmek, çalışma yaşamında yer bulmalarını destekleyerek topluma entegrasyonlarını sağlamaktır. Bu alan ayrıca temel seramik şekillendirme ve basit çini dekoru dalına ait yeterlilikleri kazandırmaya yönelik eğitimlerin düzenlendiği alandır. Seramik tasarımcısının temel mesleği için gerekli olan seramik formlarının tasarımına göre serbest formlu, desenli ve bezemesiz sırlı ve sırsız pişirim ile çeşitli formların nitelenmesine yönelik eğitim ve öğretim verilmektedir (ORGM, 2023).

Seramik tasarımı konusu çalışırken ihtiyaçlara, özelliklere ve olanaklara göre belli düzenlemeler göz önünde bulundurulur. Yaratıcılık bunun merkezindedir. Yaratıcılık yeni yollar bulmak, farklı düşünceler arasında bağlantı kurmak, yeni fikir, düşünce, yöntem ve teknikler bulmak, insanlara faydalı olan şeyleri bulmaktır. Tasarımın uygun ve farklı, özgün olması gerekir. Formun biçimsel özelliği ve anlaşılır işlevsellik, başarılı tasarımın göstergeleri olarak kabul edilir (Ayda, 2001).

Seramik ve cam teknolojisi eğitimi alan özel eğitim öğrencilerinin elle şekillendirme yöntemlerinden biri olan bilya tekniğine karşı motivasyonlarını ve alan meslek dersine olan ilgilerini arttırmak amacıyla araştırmacılar tarafından “Pamuk Kuzu” formu tasarımı oluşturulmuştur.

## Şekil 1

“Pamuk Kuzu” Formu



Seramik ve cam teknolojisi eğitimi, özel eğitim öğrencilerine duygusal gelişim ve motor beceriler kazandırmaktadır. Öğrencilerin el-göz koordinasyonunun yanı sıra görsel algıları da gelişmektedir. Görsel unsurlar, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Öğrencilerin derslere katılımını teşvik eder, yaratıcılıklarını geliştirir ve bireysel öğrenci öğrenmesini ön plana çıkararak öğretimi kolaylaştırmaktadır.

Yapılan çalışmalara katkıda bulunarak bir ürün meydana getirmek, bu alanda eğitim alan öğrenciler için önemli bir başarı olarak değerlendirilmektedir. Orijinal bir ürün yaratma veya bireysel olarak öğrenmeye katılma fırsatının sağlanması, öğrencilerin öz güvenini arttırması muhtemel etkiler olduğu düşünülmektedir (İpek Akbulut, Haliloğlu Tatlı, 2013).

Seramik ve Cam Teknolojisi meslek alanının modüllerinden olan seramik şekillendirici yardımcısı, bilya tekniğiyle form tasarlamadır. Bu teknik, belirli büyüklükteki çamur parçalarının yoğrulmasını, hazırlanmasını ve el ile koparılan çamurun tekniğe göre şekillendirilmesini içerir.

**Şekil 2***Koparılan Çamur Parçaları İle Bilya Oluşturma***Şekil 3***Bilya Tekniği ile form oluşturma*

Özel gereksinimli öğrencilerin ince motor becerileri genellikle tipik gelişim gösteren bireylere göre zayıftır. Meslek atölyesinde seramik el ile şekillendirme yöntemlerinden bilya tekniğini uygularken zorlanmaktadır. Derse motive olmayan öğrenciler, çabuk sıkılmaktadırlar. Bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bilya tekniğine ve meslek dersine olan ilgi ve motivasyonlarını artıracak bir form tasarlanmıştır.

Tasarım aşamasında kurumun özel eğitim alan öğrencileri sürece aktif olarak katılmıştır. Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, öğretmenlerinin rehberliğinde tasarlanan bu forma benzerlikten dolayı "Pamuk Kuzu" formu adı verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, "Pamuk Kuzu" formu tasarımının seramik ve cam teknolojisi meslek eğitimi almış özel eğitim öğrencilerinin üzerindeki etkisini araştırmaktır.

**YÖNTEM**

Bu çalışma, 2022-2023 yılında Kütahya ili Simav Özel Eğitim Meslek Okulu meslek alanlarından seramik ve cam teknolojisi atölyesinde eğitim görmekte olan özel eğitime ihtiyacı olan 13 öğrenci ile yapılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere seramik ve cam teknolojisi alanı el ile şekillendirme yöntemlerinden bilya tekniği ile "Pamuk Kuzu" formu yapımı uygulamalı olarak anlatılmıştır. Görüşmeler dört hafta boyunca, Simav Özel Eğitim Meslek Okulunda gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan betimsel fenomenoloji deseni esas alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada bilya tekniği ile ilgili öğrencilerin deneyimleri ve bu doğrultuda tasarladıkları forma dayandığı için bu çalışma için betimsel fenomenoloji desenin uygun olduğuna karar verilmiştir. Fenomenolojik araştırma, insanların deneyimlediği şeyleri ve bunları nasıl deneyimlediklerini açıklamaya odaklanan araştırmalardır. Fenomenolojik araştırmanın temel amacı deneyiminin algısının doğasını, kişinin zihninde olanı ortaya çıkarmaktır (Cresswel, 1998; Patton, 1990). Konuyla ilgili alan yazını taraması yapılarak araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Katılımcıların form üzerindeki sorulara sözlü yanıt vermeleri istenmiştir. Görüşme formu ile öğrencilerin bilya tekniğine karşı tutumları, seramik ve cam teknolojisi derslerine olan ilgisi hakkında görüşleri alınmıştır. Alınan cevaplar araştırmacılar tarafından yazılı şekilde kaydedilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

### Çalışma Grubu

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler*

Cinsiyet	f (%)	n	Sınıf
Kız	%23	3	9. sınıf
Erkek	%23	3	9. sınıf
Kız	%38	5	10. sınıf
Erkek	%16	2	10. sınıf

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin %61,5'i (n=8) kız, %38,5'i (n=5) erkekten oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %46,1'i (n=6) 9. sınıf, %53,9'i (n=7) 10. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

### Öğrenci Görüşleri

Uygulama sonrası 13 öğrenci ile yapılan görüşmelerde Pamuk Kuzu formu yardımıyla bilya tekniğinin uygulanması sonunda öğrencilerin tutumlarını daha iyi anlama amaçlanmaktadır. Elde edilen verilen 2 araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Görüşmeler sırasında alınan cevaplar şu şekildedir:

Öğrencilere bilya tekniği ile "Pamuk Kuzu" formu yapımı deneyimlerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, tüm öğrenciler deneyimlerini mutluluk verici ve ilgi çekici olarak nitelendirdi. Öğrencilerden biri (Ö-3), "Derste "Pamuk Kuzu" formunu tamamlamak için sabırsızlanıyorum." şeklinde ifade etti. Bir diğer öğrenci (Ö-7) "Pamuk Kuzuları ilk görünce çok beğendim. Benim de yapabileceğimi söylediğinde çok mutlu oldum. 6 tane Pamuk Kuzu yaptım." şeklinde ifade etti.

"Pamuk Kuzu" formunun uygulanmasının bilya tekniğine olan ilgileri üzerindeki etkisi sorulduğunda öğrencilerin %92,3'ü (n:12) "Pamuk Kuzu" formunun bilya tekniğini sevmelerinin üzerinde etkili olduğunu belirtti. Bu konuda görüş ifade eden öğrencilerden biri (Ö-8), "Kuzum daha güzel olsun diye bilyaları daha özenerek yaptım." şeklinde açıkladı. Bir diğer öğrenci (Ö-11) "Bilyaları yuvarlamak çok sıkıcıydı ama sonunda pamuk kuzuyu görünce çok mutlu oldum, anneme hediye edeceğim." şeklinde ifade etti.

Öz güvenlerinin artıp artmadığı sorulduğunda onların %76,9'u (n:10) "Pamuk Kuzu" formu örneği uygulamasının öz güvenlerini artırdığını ifade etti. Bu konuda görüş ifade eden öğrencilerden biri (Ö-5) "Yapamayacağımı düşünüyordum, öğretmenim pamuk kuzu yaparken çok eğleneceğimizi söyledi. Yapabildiğim için çok mutlu oldum. Babam nasıl yaptığımı görmek için atölyeye geleceğini söyledi. Tekrar tekrar çalışmak istedim." şeklinde açıkladı. Bir diğer öğrenci (Ö-9)

"Okula gelen misafirler yapığım pamuk kuzuları çok beğendiler. Daha fazla yapmaya karar verdim." şeklinde ifade etti.

Bilya tekniği ile müfredatta belirtilen formu oluşturmalarına ilişkin soruya öğrencilerin %84,6'sı (n:11) derste bu formu yaparken sıkıldıklarını belirtti. Bu konuda görüş ifade eden öğrencilerden biri (Ö-2) "Bilya tekniği ile form oluştururken sıkılıyorum, Pamuk Kuzu formu ile bilya tekniğini daha çok seviyorum." şeklinde açıkladı. Bir diğer öğrenci (Ö-13) "Bilya tekniği ile bir kase yaptım. Çok uzun sürdü ve yorulduğum için artık yapmak istemiyorum. Ama Pamuk Kuzu oluşturmayı isterim çünkü çok güzel bakıyor." şeklinde ifade etti.

"Pamuk Kuzu" formunun seramik ve cam teknolojisi ders başarısına etkisi sorulduğunda ise öğrencilerin %84,6'sı (n:11) "Pamuk Kuzu" formunun derslerine daha aktif katılmaya yardımcı olduğunu söyledi. Bu konuda görüş ifade eden öğrencilerden biri (Ö-1) "Seramik atölyesinde yaptığımız etkinliklerde çalışmalarımı yarım bırakıyordum, dersin bitmesini bekliyordum. Pamuk Kuzu saksılarımı hiç yarım bırakmadım." şeklinde açıkladı. Bir diğer öğrenci (Ö-10) "Bitmesi için sabırsızlanıyorum ve Pamuk Kuzu formu yaparken teneffüslerde bile çalışıp atölyeden çıkmadım." şeklinde ifade etti.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut eğitim sistemi, toplumsal yapı içerisinde bireylere farklı düzey ve farklı içerikte eğitim olanakları sunmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin farklı algı yapıları, onlara verilen eğitimin içeriğinin de farklılaştırılmasını gerektirmektedir. Eğitimin bireyin algı yapısına uygun olması bu konuda atılan adımların gerçekleşebilmesinde olumlu rol oynamaktadır. Bu bağlamda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminin onların algı yapılarına ve düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimi, eğitim alanında en sistematik ve hedefe yönelik çalışma disiplini ile düzenlenmelidir. Oluşturulacak eğitim programlarının bireyi akademik içerikle sıkımadan, ilgi ve beğenisini tatmin edecek şekilde hazırlanması gerektiği savunulmaktadır (Salderay, 2001).

Araştırma sonuçları, bilya tekniği öğretiminde "Pamuk Kuzu" formunun oluşturulmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini, seramik ve cam teknolojisi dersine yönelik olumlu tutumların oluşmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerinin, isteklerinin ve başarılarının yanı sıra atölyede yapılan çalışmalarda öz güvenlerinin de arttığı görülmüştür. Bu nedenle, özel eğitim meslek okulları meslek alanlarından seramik ve cam teknolojisi alanı el ile şekillendirme yöntemlerinden, bilya tekniği öğretilirken "Pamuk Kuzu" formunun uygulanması öğrencilerin derse olan katılımını arttırabileceği, öğrenmeyi daha keyifli hâle getirebileceği ve el, kas ve koordinasyon becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ürün süs eşyası, saksı, şekerlik, sabunluk vb. amaçlarla çok amaçlı olarak kullanılabilir. Simav Özel Eğitim Meslek Okulu meslek alanlarından Seramik ve Cam Teknolojisi Atölyesinde 5 cm yükseklikten 75 cm yüksekliğe kadar üretilmektedir.

“Pamuk Kuzu” formu tasarımına çeşitli kurumlar tarafından ilgi ve destek gösterilmesi, ürünün güvenilirliğini arttırdığına inanılmaktadır. Süreç içerisinde Bakanlık tarafından, basılı yayınlar ve sosyal medya aracılığıyla, ürünün tanıtım ve yaygınlaştırılması yapılmıştır. Pamuk Kuzu 2018 yılında 1000 adet üretilerek Başbakan Binali YILDIRIM tarafından İzmir ilinde 10-16 Mayıs Engelliler Haftası’nda katılımcılara dağıtılmıştır. 2018 yılı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü’nün Sanata Engel Yok kataloglarında da yerini almıştır. Türkiye Borsalar Birliği 21.02.22 Sanayide Kadının Eli Projesi Simav Toplantısı’nda Pamuk Kuzu tanıtılmıştır. Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yayınlanan 81 Çalığışu Kütahya Dijital Dergisi’nin 5. sayısında yer almıştır. “Pamuk Kuzu” formu tasarımı 2022 yılında Türk Patent Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

İlerleyen zamanlarda farklı kurumlardaki seramik ve cam teknolojisi atölyesinde eğitim alan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmalar yapılarak daha geniş alanda etkisi incelenebilir. Seramik ve cam teknolojisi meslek alanında eğitim alan daha fazla özel eğitim öğrencisine ulaşılması ve fayda sağlanması amacıyla bu tür araştırmaların yaygınlaştırılması ve artması önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Ayda, D. (2001). *Seramik Tasarımı*. YA-PA.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2) 91-94.
- İpek Akbulut, H., ve Haliloğlu Tatlı, Z. (2013). Developing an attitude scale for pre-service studentteachers’ material usage in classroomenvironment. *Elementary Education Online*, 12(3), 903-911.
- MEB. (1991). *Beşinci Millî Eğitim Şurası: 5-14 Şubat 1953: Çalışma programı, komisyon raporları, konuşmalar*. Millî Eğitim Basımevi.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023, 1017). *Seramik ve Cam Teknolojisi Alan Programı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park.
- Salderay, B. (2001). Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşleri. *Anadolu University (Turkey) ProQuest Dissertations Publishing*.

## SİSTEM DÜŞÜNCE Sİ YAKLAŞIMI İLE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI ÖRNEĞİ: PLASTİK KİRLİLİĞİ

**Zeynep GÜLER**

Balıkesir/Dursunbey Selimağa Kayaoğlu Ortaokulu

[zeynepguler2013@gmail.com](mailto:zeynepguler2013@gmail.com)

### ÖZET

7. kıta olarak adlandırılan Pasifik Okyanusu’nda toplanarak biriken makro ve mikro plastik atıklar deniz ekosistemine ciddi zararlar vermektedir (Kayan ve Küçük, 2020). Sistem düşüncesi, gerçek, karmaşık dünya sorunlarına, bütüncül düşünce ile geliştirilen modeller sayesinde sürdürülebilir çözümler içeren politikaların belirlenmesi için kullanılabilir bir yaklaşımdır (Sistem Düşüncesi Derneği, 2023a). Öğrencilerimize plastik kirliliğini ve alınacak önlemleri bütüncül ve sürdürülebilir bir bakış açısıyla öğretme noktasında hazırlanacak etkili ders planlarına ihtiyaç vardır. Çalışmada, sistem düşüncesi araçları kullanılarak yapılandırıcılık yaklaşımına uygun 5E modelinde bir ders planı hazırlanmıştır. 10. sınıf biyoloji kazanımlarına uygun olarak hazırlanan plan; çalışma kâğıtları ve sistem düşüncesi araçları (zaman boyunca davranış grafikleri, stok akış diyagramı ve çıkarım merdiveni) ile desteklenmiştir. Ders planı ve çalışma kâğıtları doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Dokümanın analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Ders Planı ve Çalışma Kâğıdı Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Bu kontrol listesinin geliştirilmesinde yükseköğretim kurumlarında görev yapan biyoloji eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Çalışma kapsamında ders planı ve çalışma kâğıtları yükseköğretim kurumlarında görev yapan biyoloji eğitimi ve sistem düşüncesi alan uzmanları ile bir biyoloji öğretmeni tarafından incelenmiş; kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda plan ve çalışma kâğıtlarının kazanım ve öğrenci seviyesine uygun olduğu; derste kullanılacak modelin, sistem düşüncesi araçlarının, sistem düşüncesi yaklaşımına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan ders planının öğrencilerin okyanuslardaki plastik kirliliğine dikkat çekip, sorunun çözümüne bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak sürdürülebilir çözüm önerileri getirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sürdürülebilirlik yeterlilikleri



## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Yeni Yaklaşımlar ve Girişimcilik

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



düşünüldüğünde sistem düşüncesi yaklaşımının ders planlarında ve ders içeriklerinde daha fazla kullanılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Biyoloji eğitimi, ders planı, sistem düşüncesi, plastik kirliliği.*

## GİRİŞ

Günümüzde öğretim programlarımız, öğretmenlerimiz ve okullarımız yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ekseninde eğitime devam etmektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı bireylere doğrudan bilgi aktarımı yerine bireylerin var olan bilgi ve becerilerinin üzerine yeni bilgilerini inşa etmesini temel alan bir yaklaşımdır (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook ve Landes, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenme sürecinde öğrenciler var olan düşünce biçimlerinden hareketle eyleme geçer ve yeni öğrenmeler gerçekleşir (Bybee vd., 2006; Bybee, 2009). Okullarımızda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı en fazla 5E öğrenme modeli ile beraber uygulanmakta ve ders planlarında 5E modeli sıklıkla kullanılmaktadır. (Özyurt Soytürk, 2018; Ültay, Ültay ve Dönmez Usta, 2018). Bu nedenle öğrencilerde var olan düşünce biçimlerini ortaya çıkarabilecek, bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılacağı ders planları ve etkinlikler planlanmalıdır. Öğrencilerin kendi bilgilerinin ve düşünce biçimlerinin, karşılaştıkları karmaşık dünya problemlerini açıklayabilmesi noktasında sistem düşüncesi kullanılabilir (Ercan-Özaydın, 2010; Özyurt Soytürk, 2018; Tiftik, 2023). Sistem düşüncesinin ortaya çıkışı 1930'lara dayansa da eğitimdeki önemi yeni fark edilmekte; özellikle fen eğitimi açısından sistem düşüncesi bir 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilmektedir (Assaraf ve Orion, 2010; NRC, 2012; Karaaslan Semiz ve Teksöz, 2020). Sistem düşüncesi; sistemleri parçaların toplamı olarak değil bir bütün olarak görmeyi sağlayan, karşılıklı ilişkiler ağı, bakış açısı bir dünya görüşü olarak tanımlanabileceği gibi, düşünmeyi görselleştirerek eleştirel düşünmeyi destekleyen alışkanlıklar ve araçlar takımı olarak da tanımlanabilir (Sistem Düşüncesi Derneği, 2023a). Sistem düşüncesi becerisine sahip bireyler, problemin karmaşık yapısını anlayabilmek için probleme yakından bakmak yerine büyük resme bakarak çok yönlü ve farklı bakış açıları geliştirir; problemin geçmişten günümüze nasıl dönüştüğü ve gelecekte nasıl bir hâl alacağına dair tespitler yapabilirler. Problemi oluşturan bileşenleri tespit ederek sistemi anlama ve sistem bileşenleri arasındaki nedenselliği fark ederek sisteme hangi müdahaleler yapılması gerektiğini tespit etme; çözümünü öngörüp değerlendirme yaparak sonuçlara göre eylemleri değiştirebilme sistem düşüncesi becerisine sahip bireylerde görülen özelliklerdendir (Sistem Düşüncesi Derneği, 2023b). Bireylerin sistem düşünürü olabilmeleri, sistem düşünürü alışkanlıklarını kazanabilmeleri için sınıf içerisinde bu yaklaşıma uygun öğretim planlanması ve uygulanması uygun olacaktır. Sistem düşüncesi yaklaşımında sınıf içinde kullanabileceğimiz araçlar şunlardır: stok akış diyagramları, nedensel döngü diyagramları ve zaman boyunca davranış grafikleridir (Sistem Düşüncesi Derneği, 2023c).

Sistem düşüncesi, karmaşık çevresel sistemleri anlama, çevre sistem hareketleri ve sonuçlarının tahmin edilmesi bakımından çevre eğitiminde oldukça önemlidir (Feriver Gezer, 2018). Çevre eğitiminde, çevre sorunlarını oluşturan sistemi anlama ve çevre sorunlarının çözümünde sistem düşüncesi yaklaşımı kullanılabilir. Alan yazını incelendiğinde biyolojik

çeşitlilik kaybı, iklim değişikliği, enerji krizi, gıda güvenliği, göç, su kirliliği ve temiz suya erişim gibi konular günümüzün önemli ve karmaşık konularındandır, bu sorunlara sistemik ve sürdürülebilir çözümler bulmak için sistem düşüncesi gereklidir (Karaaslan Semiz ve Teksöz, 2020). Son dönemde plastiklerin kullanımına paralel olarak plastik atıkların sorun hâline gelmesine neden olmuştur. 7. kıta olarak adlandırılan Pasifik Okyanusu'nda biriken plastik atıklar deniz ekosistemini tehdit etmektedir (Kayan ve Küçük, 2020).

Bu durum bir çevre kirliliği olarak okyanuslardaki plastik atıklarla ilgili öğrencilerimizi bilgilendirip sorunun farkına varmaları ve çözüm üretmeleri açısından hazırlanacak etkinlikler ve ders planlarında sistem düşüncesi yaklaşımının önemini göstermektedir.

### Amaç ve Problem Durumu

Çoğunlukla düşünce biçimlerimiz çevre sorunları gibi çok yönlü ve karmaşık olan problemlerin tespitinde ve çözümünde yetersiz kalmaktadır. Sistem düşüncesinin kökeni Avustralyalı biyolog Ludwig von Bertalanffy, 1937'de açıkladığı "Genel Sistem Teorisi"ne dayansa da özellikle günlük yaşam, bilim ve teknoloji için üst düzey bir beceri olan sistem düşüncesinin, çevre eğitiminde kullanımı sınırlıdır (Senge, 1990; Elmas, Arslan, Pamuk, Peşman ve Sözbilir, 2021). Alanda yapılan bazı araştırmalar (Penner, 2000; Elmas, vd. 2021) bize bilgiler, açıklayıcı yorumlar, alternatif etkinlikler ile sistem düşüncesi yaklaşımına uygun öğretimler ve bu öğretimlerin nasıl gerçekleştiği üzerine çalışmalar yapılması konusunda öneriler sunmaktadır. Bir çevre sorunu olan okyanuslardaki plastik kirliliğini fark etmek ve çözüm üretmek için sistem düşüncesi yaklaşımı uygun etkinlikler ile bir ders planı öğrenme sürecine dâhil edilebilir. 5E modeli, öğrenenlerin bilgiye ulaşması ve kavramlar arası ilişkilerin derinlemesine keşfedilmesi açısından (Özyurt Soytürk, 2018); sistem düşüncesi yaklaşımına uygun bir modeldir.

Mevcut çalışmada, ortaöğretim biyoloji dersi konularından biri olan çevre kirliliği konusunda sistem düşüncesi yaklaşımına uygun bir 5E ders planı ve çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Çalışmada, okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda sistem düşüncesi yaklaşımı ile hazırlanan 5E ders planı ve çalışma kâğıtlarının, planlama ve sistem düşüncesi açısından uygunluğu araştırılmıştır. Çalışmanın problem cümlesi "Okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda hazırlanan ders planı ve çalışma kâğıtları nasıl olmalıdır?"

Çalışmanın alt problemleri ise şöyledir:

- "Okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda hazırlanan ders planı, 5E ders planı basamaklarına uygun mudur?"
- "Okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda hazırlanan çalışma kâğıtları sistem düşüncesi araçlarının kullanımını açısından uygun mudur?"

## YÖNTEM

### Yöntem

Çalışmada okyanuslardaki plastik kirliliği ile ilgili hazırlanan planının 5E ders planına ve çalışma kâğıtlarının sistem düşüncesi yaklaşımına uygunluğu araştırılmış, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkındaki yazılı materyallerin analizini kapsayan bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### Ders Planı Hazırlama Süreci

Çalışmada, 10. sınıf biyoloji dersinde “güncel çevre sorunları ve insan” ünitesi kapsamında okyanuslardaki plastik kirliliği ile ilgili 5E ders planı ve sistem düşüncesi araçları ile çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Konu seçiminde, öğretim programı kazanımlarına uygun, sistem düşüncesi yaklaşımı açısından karmaşık bir gerçek yaşam problemi olması, bir ya da daha fazla sistemi içermesi ve nedensel ilişkiler içermesine dikkat edilmiştir. Bu nedenle de çalışmada okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda bir senaryo hazırlanmıştır. Senaryo alan yazınında yer alan haberler, makaleler, popüler bilim kültür yayınlarından derlenen bilgiler ile yazım diline dikkat edilerek ilgi çekici ve merak uyandırıcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Ders planının giriş aşamasında senaryonun bir kısmı verilmiş, sistem düşüncesi araçlarından buzdağı modeli kullanılmış ve çalışma kâğıdı buna uygun olarak yapılandırılmıştır. Keşfetmede öğrencilerden zaman boyunca davranış grafiği çizmesi, okyanuslardaki plastik kirliliğinin değişimi ve birikiminin fark etmeleri amaçlanmıştır. Açıklama aşamasında, okyanuslardaki plastik kirliliğine neden olan bileşenler, birikimler ve akışlar tespit edilerek STELLA modelleme programında hazırlanan stok akış diyagramları kullanılmıştır. Derinleştirme aşamasında ise plastik kirliliğinin etkileri üzerine, sistemin müdahale noktaları ve müdahale noktalarındaki değişimlerin sistem üzerinde kısa ve uzun vadeli sonuçlarına dikkat çekmek istenmiştir. Çalışma kâğıdı olası müdahale noktaları ve sonuçlarının sınıf içinde tartışılmasına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Son aşama değerlendirmede ise yine sistem düşüncesi araçlarından çıkarım merdiveni kullanılmıştır. Böylece okyanuslardaki plastik kirliliği ile ilgili farklı açılardan değerlendirme yapılması, konu ile ilgili zihinsel bir modelin kurulması amaçlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Ders planı ve çalışma kâğıtlarının uzmanlar tarafından değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Ders Planı ve Çalışma Kâğıdı Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinin hazırlanmasında, 5E ders planı değerlendirme çalışmaları ile sistem düşüncesi araçlarına yönelik alan incelenmiştir (Ben-Zvi Assaraf ve Orion 2005; Özyurt Soytürk, 2018; Karaaslan Semiz ve Teksöz, 2023). Ardından kontrol listesinde kullanılacak maddeler belirlenmiştir. Kontrol listesinin hazırlanmasında, biyoloji eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Kontrol listesi, plan ve çalışma kâğıtlarının uygunluğuna yönelik 3'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ardından kontrol listesi, okyanuslardaki plastik kirliliği ders planı ve çalışma kâğıtları görüş almak üzere alan uzmanlarına gönderilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada ders planı ve çalışma kâğıtları aynı zamanda veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu nedenle uzmanlardan alınan kontrol listesi, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizler, daha önceden belirlenen kavramsal yapı üzerinden toplanan verilerin analiz edilmesi ve daha yüzeysel olarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından veri toplama aracı uzman görüşü sonucunda oluşturulmuş ve elde edilen verilerin betimsel analizi yapılırken uzmanların varsa açıklamalarına yer verilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Çalışmada “Okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda hazırlanan ders planı, 5E ders planı basamaklarına uygun mudur?” problem cümlesine cevap aranmıştır. Ders planı 3 alan uzmanı tarafından kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. Uzmanlar, hazırlanan planı, 5E ders planı hazırlama basamaklarına uygun bulmuştur. Uzmanlar; ders planını sınıf düzeyi, konu ve kazanımlar, yazım ve bilimsel dil açısından uygun bulmuştur. Bir uzmanın ders süresi bakımından kısmen uygun bulunduğu planda, öğrencilerin sistem düşüncesi yaklaşımı ile ilk kez karşılaşacak olmalarını göz önünde bulundurarak ders süresinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Giriş, açıklama, keşfetme, derinleştirme aşaması bakımından plan uygun bulunurken özellikle kullanılan senaryonun 5E ders planında kullanımına oldukça uygun yazıldığı belirtilmiştir. Uzman görüşlerinden yola çıkarak okyanuslardaki plastik kirliliği ile ilgili hazırlanan ders planı 5E öğrenme modeline oldukça uygun olduğu söylenebilir. Giriş aşamasında dikkat çekici bir senaryo kullanılması, keşfetme ve açıklama aşamasında sistem düşüncesi yaklaşımı kullanılarak hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin konuyu keşfetmesine ve sistem düşünce yaklaşımı kullanılarak tasarlanan açıklama aşaması öğrencilerin okyanuslardaki plastik kirliliği ile ilgili sistemin farkında olmalarını sağlayacaktır. Derinleştirme aşamasında ise sistemin müdahale noktalarını bulup plastik kirliliğine nasıl etki ederlerse değişime neden olabileceklerini görebilmeleri açısından oldukça uygundur. Uzmanlar değerlendirme aşamasını sistem araçları açısından da uygun bulmuş ancak sistem düşüncesi yaklaşımına uygun daha fazla etkinlik eklenebileceği yorumunu getirmişlerdir. Uzmanlar ayrıca öğrencilerin sistem düşüncesi yaklaşımı ile ilk kez karşılaşması durumunda dersin süresi ve stok-akış diyagramları konusunda zorluk çekebileceklerini belirtmişlerdir.

“Okyanuslardaki plastik kirliliği konusunda hazırlanan çalışma kâğıtları sistem düşüncesi araçlarının kullanımı açısından uygun mudur?” problem cümlesi ile ilgili yapılan analizde uzmanlar, çalışma kâğıtlarını yazım, dil ve konuya uygunluk açısından uygun bulmuşlar; ancak çalışma kâğıtlarındaki bazı soruların dil bilgisi açısından düzeltilmesini istemişlerdir. Öğrencilerin sistem düşüncesi yaklaşımına aşina olup olmamaları açısından kısmen uygun bulmuşlardır. Çalışma kâğıtlarındaki etkinlikler zaman boyunca okyanuslardaki plastik atık miktarındaki değişimi takip etmeye, okyanuslardaki plastik kirliliğinin nedenlerini tespit etme ve sistemin bütününe görme, kirliliğin azaltılması için yapılması gerekenler noktasında çözümleri uygulayarak sistemi değiştirme ve nihai çözümler açısından uygun bulunmuştur. Seçilen

konunun STELLA ile modellenmesi de sistem modellemesi açısından uygun görülmüştür. Çalışmada nedensel döngü diyagramının kullanılmadığı belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında okyanuslardaki plastik kirliliği için hazırlanan ders planı ve çalışma kâğıtları alan uzmanları tarafından birtakım düzeltmeler yapılarak öğretime uygun bulunmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma 10. sınıf biyoloji dersi kapsamında okyanuslarda plastik kirliliği konusunda hazırlanan bir ders planı ve çalışma kâğıtlarından oluşmaktadır. Ders planı 5E ders planı basamaklarına uygun hazırlanmış, planlamanın içeriği ve çalışma kâğıtlarının hazırlanmasında 21.yy becerilerinden biri kabul edilen sistem düşüncesi yaklaşımı ve araçları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okyanuslardaki plastik kirliliği ders planının, 5E ders planı basamaklarına; içeriğin ve çalışma kâğıtlarının ise sistem düşüncesi yaklaşımına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan uzmanlar öğrencilerin sistem düşüncesi yaklaşımı ile ilk kez karşılaşmaları durumunda, ders süresinin yeterli olmayacağı, sistem araçları hakkında açıklama gereğinin ortaya çıkacağını belirtmişlerdir. Ek olarak uzmanlar sistem düşüncesi yaklaşımı ve araçları ile ilgili bilgi yaprakları eklenmesini; çalışma kâğıtlarındaki etkinlik sorularının yenilenmesini tavsiye etmişlerdir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ders planı ve çalışma kâğıtları yenilenmiş, açıklama kısmına plan uygulayıcılarına yönelik bilgilendirmeler eklenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra son hâlini alan ders planı ve çalışma kâğıtları sınıfta uygulanacaktır.

Fen alanında 21. yy becerisi olarak kabul edilen sistem düşüncesi ile ilgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim sistemimizde yeni yeni yer bulduğu görülmektedir. Özellikle öğretim programlarına dâhil olabilecek sistem düşüncesi yaklaşımına uygun ders planları oldukça azdır. Öztürk Soytürk (2018), sistemik düşünme becerileri ile ilgili çalışmasında, 8. sınıf fen bilimleri konusunda 5E ders planları hazırlamış ve öğrenci başarısını ölçmüştür. Araştırmacının hazırladığı planlar incelendiğinde sistem düşünürü becerilerini göz önünde bulundurularak tasarlanmış ancak bir uzman analizine tabii tutulmamıştır. Çalışmada sistem düşüncesi araçları ile uygulamalara yer verilmemiştir. Bu çalışma detaylı incelendiğinde mevcut çalışma ile benzer yönlerinin olduğu görülmektedir. 5E ders planının kullanımı ve senaryoların benzerliği; sistem düşüncesi yaklaşımı ile ilgili uygun bir planlama ve içerik hazırlama çalışması yapıldığını göstermektedir. Yine, Ormancı, Çepni ve Balım (2018), çalışmalarında vücudumuzdaki sistemler konusunda sistem düşüncesi yaklaşımına uygun senaryolar hazırlayarak veri toplama aracı olarak kullanmışlar; ders planı hazırlamamışlardır. Aldıkları uzman dönütü sonucunda senaryolarda yer alan soru biçimlerini değiştirmişler ve çalışmada kullanmışlardır. Hazırladıkları veri toplama aracındaki senaryo ve sorular mevcut çalışmadaki çalışma kâğıdı ile paralellik göstermekte, uzman dönütlerinde benzer düzeltmelerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum mevcut çalışmada kullanılan çalışma kâğıtları ve soruların derste kullanılması için uygun olduğunu işaret etmektedir.

Çalışma sonuçlarını dikkate aldığımızda araştırmacılara şu önerilerde bulunabiliriz; farklı derslerde, farklı konular ile ilgili

sistem düşüncesi yaklaşımı içeren ders planları hazırlanabilir. Farklı ders planlarına sistem düşüncesi yaklaşımı entegre edilerek sınıflarda etkinlikler ve uygulamalar düzenlenebilir. Mevcut çalışmada öğrencilere plastik kirliliği ile ilgili STELLA ile hazırlanmış stok akış diyagramları verilmiştir, daha sonraki çalışmalarda öğrencilerden bu programı kullanarak kendi modellerini hazırlamaları istenebilir.

## KAYNAKÇA

Assaraf, O. B. Z., Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(5), 518-560.

Assaraf, O. B. Z., Orion, N. (2010). System thinking skills at the elementary school level. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(5), 540-563.

Bybee R.W. (2009). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. Submitted to The National Model Academies Board on Science Education.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5(88-98).

Elmas, R., ARSLAN, H. Ö., Pamuk, S., Peşman, H., Sözbilir, M. (2021). Fen eğitiminde yeni bir yaklaşım olarak sistemsel düşünme. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(1), 107-132.

Ercan-Özaydın, T. (2010). İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5e öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Feriver Gezer, Ş. (2018). *Systems thinking skills of preschool children in early childhood education contexts of Turkey and Germany*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Karaarslan Semiz, G., Teksöz, G. (2023). Tracing system thinking skills in science curricula: A case study from Turkey. *Int J of Sci and Math Educ* (2023).

Karaarslan Semiz, G., Teksöz, G. (2020) Developing the systems thinking skills of pre-service science teachers through an outdoor ESD course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20:4, 337-356.

Kayan, A., Küçük, A. (2020). Plastik kirliliğin çevresel zararları ve çözüm önerileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 403-427.

National Research Council (NRC) (2012). A framework for K-12 science education: Practices, cross-cutting concepts,



and core ideas. Retrieved from <http://www.nap.edu/catalog/13165/a-framework-for-k-12-science-education-practices-crosscutting-concepts>

Ormancı, Ü., Çepni, S., Balım, A. G. (2018). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sistem düşünme becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 15-27.

Özyurt- Soytürk, B. B., (2018). *Ortaokul öğrencilerinde kompleks kavramların öğretimi sırasında sistemik düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Penner, D. E. (2000). Explaining systems: Investigating middle school students' understanding of emergent phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 784-806.

Senge, P. (2022). *Beşinci disiplin*. Yapı Kredi Yayınları.

Sistem Düşüncesi Derneği. (2023a, 15 Kasım). Tanımlar. Eğitimde sistem düşüncesi.

Sistem Düşüncesi Derneği. (2023b, 15 Kasım). Alışkanlıklar. Eğitimde sistem düşüncesi.

Sistem Düşüncesi Derneği. (2023c, 15 Kasım). Araçlar. Eğitimde sistem düşüncesi.

Tiftik, N., (2023). Çizgi film destekli sınıf içi tartışmaların sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları (5E modeline göre) ders planlarına yansması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Ültay, E., Ültay, N., Dönmez-Usta, N. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının "basit elektrik devreleri" konusunda 5E modeli ve REACT stratejisine uygun hazırladıkları ders planlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 855-864.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKADEMİK AZİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Arzu YILDIZ**

Ezine Halk Eğitim Merkezi

[arzuy1524@gmail.com](mailto:arzuy1524@gmail.com)

**Bahadır ÇAĞATAY**

Ezine Halk Eğitim Merkezi

[bcagatay76@hotmail.com](mailto:bcagatay76@hotmail.com)

**Doç. Dr. Hanife Esen AYGÜN**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

[hanifeesenaygun@comu.edu.tr](mailto:hanifeesenaygun@comu.edu.tr)

### ÖZET

Eğitim programlarındaki değişimle birlikte günümüzde öğrencinin öğrenme merkezinde yer alarak öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımı beklenmektedir. Bu durum öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması açısından öz düzenleme kavramına işaret etmektedir. İlkokul dönemi, öğrencinin okul öncesi eğitimden sonra, okuma yazma eğitiminin başladığı, hayat boyu kullanacağı temel becerilerin öğretildiği bir dönemdir. Yaşamın temellerinin atıldığı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden hızla geliştiği ilkökul döneminde öz düzenleme ile akademik azim arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkide rol oynayan değişkenlerin belirlenmesinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik azim arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yönteminde tasarlanmıştır. Araştırma verileri, akademik azim ve öz düzenleme ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkökula devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Çanakkale il merkezi ve ilçelerde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 357 ilkökul öğrencisi katılmıştır. İlkokul öğrencilerinin öğrenme sürecine ilişkin bilgilerin sunulduğu bu çalışmada öz düzenleme ve



## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğrenme Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



akademik azim arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz düzenleme, akademik azim, ilkokul.

## GİRİŞ

Günümüzde kullandığımız eğitim öğretim programları, öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu tutmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programları (2018) incelendiğinde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve değişimlerin bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Aynı zamanda bu değişimin; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımladığı anlaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğretim programlarının felsefesi ve benimsemiş olduğu yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan bireyler yetiştirilmesi hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bireyin, kendi öğrenmesini izlemesi ve gerektiğinde düzenleyebilmesi öz düzenleme kavramı ile ifade edilmektedir. Budak ve Demir (2016) öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol ederek özgün bir şekilde öğrenmesi, öğrenme için bilişsel stratejileri seçebilmesi, bu stratejileri düzenlemesi ve kullanması, öğrenme etkinliklerinde aktif olarak yer alması, öğrenme sürecini değerlendirmesi, kendine hedef koyması ve bu hedeflere ulaşmak için çalışması şeklinde tanımlanabileceğinden eğitimde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin öz düzenleme yapabilmek için ihtiyaç duyduğu bir diğer yeterlik ise azimdir. Azim kavramı ise öğrencinin öğrenme isteği şeklinde tanımlanabilir. Akademik azim ise öğrencilerin hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için kararlı bir biçimde çaba göstermesini ifade etmektedir (Sağkal, Soylu, Pamukçu ve Özdemir, 2020). Bir diğer ifade ile akademik azimin öğrenme isteğinin eğitim ortamlarında uygulanması olduğu söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde azimi konu alan çalışmalar incelendiğinde öz yeterlik (Attia, ve Abdelwahid, 2020), akademik başarı (Wolters ve Hussain, 2015), öz disiplin (Hagger ve Hamilton, 2019) ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin akademik azim düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın ana amacı, ilkokul çağındaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile akademik azim arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. İllkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve akademik azim beceri düzeyleri nasıldır?
2. İllkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve akademik azim beceri düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İllkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve akademik azim düzeyi yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. İllkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve akademik azim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## YÖNTEM

İllkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik azim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama yönteminde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi ele alınır (Karasar, 2011). Bu doğrultuda bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin akademik azim ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki hakkında bilgiler edinilmiştir.

### Örneklem

Araştırmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Çanakkale il merkezi ve ilçelerde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 357 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 107'si ikinci sınıf, 85'i üçüncü sınıf ve 165'i ise dördüncü sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde, birinci sınıf öğrencileri henüz okuma-yazma becerisini tam olarak kazanamadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1**

*Demografik Bilgiler*

Cinsiyet	N	
	Kız	Erkek
	205	152
Toplam	357	

Tablo 1'de yer alan bilgilerde görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 205'i kız öğrenci, 152'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan "Akademik Azim Ölçeği" Rojas ve arkadaşları tarafından (2012) geliştirilmiş olup Bozgün ve Başgöl tarafından (2018) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Türkçeye uyarlanmıştır. 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde maddelerden oluşan Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Öz düzenleme ölçeği ise 18 madde ve 3'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yılmaz (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda 3 madde, öğrenme stratejilerinde 5 madde, çaba harcamada 3 madde, yardım aramada 3 madde ve öz değerlendirmede 4 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler "Tamamen Katılıyorum", "Tamamen Kararsızım" ve "Tamamen Katılmıyorum" şeklindedir.

Araştırma verilerinin etik kurallara uygunluğu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu 26.10.2023 tarih ve 13/24 sayılı onayı ile sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Veri dağılımının normal dağılım göstermesi sonucunda, veri setinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre verilerin analizinde t-testi ve Anova testi kullanılmıştır. Ayrıca test sonucunda farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Akademik azim ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi belirlemede ise korelasyon testi uygulanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmada ilk olarak ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik azim düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme ve akademik azim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2**

*İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Azim Düzeyleri Arasındaki İlişisine Ait Betimsel İstatistikler*

	N	Mean	Sd	Se
Öz Düzenleme	357	1.49	0.18	.57
Akademik Azim	357	3.67	0.34	1.06

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme ölçeğine vermiş oldukları cevapların ortalamalarının 1.49, akademik azim ölçeğine vermiş oldukları cevapların 3.67 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin "Kararsızım" düzeyinde olduğu ve akademik azim düzeylerinin ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt sorularından olan ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme ve akademik azim becerileri cinsiyete göre incelenmiştir. Bulgulara ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'de yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*İlkokul Öğrencilerinin Akademik Azim ve Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Öz Düzenleme	9.53	.002	-2.198	355	.029
Akademik Azim	.085	.771	1.400	345	.162
Düzenleme			-2.126	280.579	.034
Azim			1.404	318.342	.161

Tablo 3 incelendiğinde öz düzenlemede erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunurken akademik azim düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir,  $t(-2,19)=355$   $p<0,29$ ,  $t(1,40)=345$   $p<0,16$ . İlkokul öğrencilerinin akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 4'teki gibidir.

**Tablo 4**

*İlkokul Öğrencilerinin Akademik Azim ve Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikleri*

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Dev.
OD	Kız	205	1.46	.31
	Erkek	152	1.54	.38
AA	Kız	205	3.73	1.07
	Erkek	152	3.57	1.05

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerindeki anlamlı farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile erkek öğrencilerin öz düzenleme beceri düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksektir. Akademik azim düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken, ilkökul öğrencilerinin yaşıdır. Buna göre öncelikle varyans analizinin temel varsayımı olan varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5'teki gibidir.

**Tablo 5**

*Öz Düzenleme ve Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Levene Testi Sonuçları*

	İstatistik	df	df2	Sig.
OD	1.236	4	349	.295
AA	.396	4	349	.811

Tablo 5 incelendiğinde çıkan varyansların homojen olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda veriler F testi uygulanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6'daki gibidir.



**Tablo 6***Öz Düzenleme ve Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizleri*

	Squares	df	Mean	F	Sig.
OD	1.907	7	.272	2.305	.026
	.625	1	.625	5.291	.022
	1.282	6	.214	1.808	.097
	41.257	349	.118		
	43.164	356			
AA	7.969	7	1.138	1.003	.429
	5.168	1	5.168	4.555	.034
	2.800	6	.467	.411	.871
	384.607	339	1.135		

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik azim düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öz düzenleme ve yaş arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla uygulanan Post Hoc test sonuçları Tablo 7'deki gibidir.

**Tablo 7***Öz Düzenleme ve Akademik Azim Düzeylerinin Yaş Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Turkey Testi Sonuçları*

Yaş	Yaş	Kareler Farkı	Std. Error	Sig	Alt Sınır	Üst Sınır
7.00	2.00	.11019	.13370	.843	-.2351	.4555
	3.00	.28999	.12433	.093	-.0311	.6111
	4.00	.38401*	.12908	.017	.0506	.7174
8.00	1.00	-.11019	.13370	.843	-.4555	.2351
	3.00	-.11019	.10218	.295	-.0841	.4437
	4.00	.27382	.10791	.056	-.0049	.5525
9.00	1.00	-.28999	.12433	.093	-.6111	.0311
	2.00	-.17980	.10218	.295	-.4437	.0841
	4.00	.09402	.09605	.762	-.1541	.3421
10.00	1.00	-.38401*	.12908	.017	-.7174	-.0506
	2.00	-.27382	.10791	.056	-.5525	.0049
	3.00	-.09402	.09605	.762	-.3421	.1541

Tablo 7 incelendiğinde 7 yaş öğrencileri ile 10 yaş öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken akademik azim düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

**Tablo 8***Öz Düzenleme ile Akademik Azim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Katsayısı*

	Öz Düzenleme	Akademik Azim
Öz Düzenleme	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	357
		357

Tablo 8 incelendiğinde öz düzenleme ile akademik azim düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik azim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde, akademik azim düzeylerinin ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgunun alan yazınındaki benzer çalışmaların bulguları ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Temel ve Kansu (2022) ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik azim düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyete ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazını incelendiğinde ise bunun tersi yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Serin (2021)'e göre ilkökul sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz düzenleme becerilerine dair puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bozgün (2021) bu araştırma bulgularından farklı olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik azim düzeylerinin kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik azim ve öz düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında rol oynayan farklı değişkenlerin olduğu söylenebilir. Akademik azim ve öz düzenleme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkide aracı değişkenlerin belirlenmesinin öğrencilerde akademik azim ve öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmelidir. İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme ve akademik düzeyleri yaşa göre incelendiğinde ilkökul 7 yaş ile 10 yaş arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 7 yaşındaki öğrencilerin öz düzenleme ve akademik azim düzeyleri araştırmaya katılan tüm yaş gruplarına göre daha yüksektir. Araştırmada son olarak öğrencilerin öz düzenleme ve akademik azim beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öz düzenleme ve akademik azim düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir şeklinde de bir yorum getirilebilir. İlkokul öğrencilerinin akademik azim düzeyini inceleyen sınırlı sayıda çalışmada, akademik azmin başarıyı yordadığı anlaşılmaktadır. Eryi-

ğit ve Kılıç (2022) ve benzer şekilde Bozgün (2022) akademik azmin okulda öznel iyi oluş ve okuma yazma motivasyonu ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öz düzenleme bireyin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal faaliyetlerini içermekle birlikte, bu araştırmada akademik azimle birlikte olan ilişkisi bakımından bilişsel yönü ile ele alınmıştır. Bir diğer ifade ile bu araştırma kapsamında, öz düzenleme becerisinin bilişsel boyutuna odaklanılmıştır. Bu kapsamda bu araştırmada akademik azmin öz düzenleme ile olan ilişkisi kapsamında elde edilen bulgunun alan yazınıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Lise ve üniversite öğrencilerinin akademik azim düzeylerini konu alan araştırmalarda akademik azmin akademik başarı, öz yeterlik ve öz disiplin kavramları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Şimşir, 2020; Yıldız ve Kardaş, 2021; Işıkçı ve Çoklar, 2022). Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerde akademik başarının artırılmasında akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin akademik azim ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanacak müdahalelerin öğrenme-öğretme sürecinde niteliğin artmasına katkı sağlayacağı ve ilkokul öğrencilerini akademik olarak destekleyeceği düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Attia, N. M., Abdelwahid, A. E. E. A. (2020). Grit, Self-regulation and self-efficacy as predictors of academic procrastination among nursing students. *International Journal of Nursing Education*, 12(1), 130-135.
- Bozgün, K. (2021) İlkokul öğrencilerinin okuma yazma motivasyonunda sosyal duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Bozgün, K. ve Başgöl, M. (2018). Akademik azim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435-445.
- Budak, H. ve Demir M. K. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E., Akyün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F., (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Eryiğit, K., Kılıç, R. (2022). Predictors of mathematics achievement in Pandemic Academic grit and technology attitude. *OPUS Journal of Society Research*, 19(49), 762-770.
- Işıkçı, D.S., Çoklar, A.N. (2022). Lise öğrencilerinin toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 297-313.
- Hagger, M. S., Hamilton, K. (2019). Grit and self-discipline as predictors of effort and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 324-342.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programları (2018).

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Sağkal, S., Soylu, Y., Pamukçu, B., Özdemir, Y. (2020). *Akademik azim ölçeğinin (AAÖ) Türkçeye uyarlaması*, Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi, 56, (326-344).

Serin, G. (2021). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Şimşir, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yaşamında öz-disiplin azim, yaşam doyumu ve huzur bağlamında karma bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Wolters, C. A., Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10, 293-311.

Yıldız, F. N. Y., Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),1073-1099.

Yılmaz, R. (2020). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(29), 273-299.

Temel, S., Temel, N., Kansu, C. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki, *Milli Eğitim*, 237, 167-198.



## KİMYA UYGULAMALARINDA İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ KONUSUNDA SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN KİMYA DERSİ MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

**Büşra GÖKÇİMEN**

Yüksekova Farabi Anadolu Lisesi

[busragokcimen120140@gmail.com](mailto:busragokcimen120140@gmail.com)

**Sinem DİNÇOL ÖZGÜR**

Hacettepe Üniversitesi

[sinemdincol@hacettepe.edu.tr](mailto:sinemdincol@hacettepe.edu.tr)

### ÖZET

Cumhuriyetimizin 100. yılında Türk eğitim sisteminin temel hedeflerinden birisi de 21. yy becerileri ortaklığına atıfta bulunarak sorgulayan, araştıran, problemlere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak farklı çözüm yolları üreten bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda öğretmenlerimize öğrenme-öğretme etkinliklerinin günümüz eğitim anlayışına uygun biçimde bireylerin aktif rol aldığı, araştırmacı-sorgulayıcı metotlarla bilgiye ulaştığı yapıda düzenlenmesi gibi sorumluluklar düşmektedir. Bireylerin aktif rol aldıkları öğrenme ortamlarında etkinliklere katılmaları, onların var olan bilgilerinden yola çıkarak çevreyi, bilimsel bilgiyi daha iyi anlamalarını, günlük hayat problemlerine çözüm üretmelerini ve yeni bilgiler oluşturmalarını sağlamaktadır. Öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan, öğrenmelerini yapılandırmalarına rehberlik edecek materyallerin sunulması, öğrencileri başarılı olmaya teşvik edecek ve ilgili derslere yönelik motivasyonlarını artıracaktır. Bu bağlamda araştırmacının amacı, öğrencilerin kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağladıkları, günlük hayat ve kimya ilişkisi kurdukları süreç yürütülerek bu sürecin öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında yarı deneysel araştırma desenlerinden "eşitlenmemiş kontrol gruplu araştırma deseni" kullanılmıştır. Çalışma örneklemini Hakkâri ilinin Yüksekova ilçesinde yer alan bir devlet lisesinin 9. sınıfında öğrenim görmekte olan 42 öğrenci oluşturmaktadır.

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



Deney grubunda öğretim süreci sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanarak yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Kimya Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçek olup “Kimya Araştırmaya ve Performansa Yönelik”, “İş Birlikli Çalışma ve İletişime Yönelik” ve “Kimya Öğrenmeye Katılıma Yönelik” 3 faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıfta yer alan öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyon faktör ve toplam puan ortalamalarının geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıfa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalarda, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının diğer kimya konularında da kullanılması ayrıca öğretmenlerin kimya derslerinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanmaya teşvik edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kimya uygulamalarında iş sağlığı, kimya uygulamalarında iş güvenliği, sorgulamaya dayalı öğrenme, lise öğrencileri, motivasyon.

## GİRİŞ

21.yy Türkiye’inde yaşanan teknolojik gelişmeler bilgiye pek çok yoldan ve hızlı bir biçimde ulaşmayı beraberinde getirmektedir. Bu durumun bilgiye ulaşmada zamandan tasarruf, ekonomiklik gibi avantajları olduğu kadar çeşitli ve bilimsel dayanağı olmayan bilgilerin varlığı noktasında dezavantajları da mevcuttur (Dinçol Özgür, 2016). Bu nedenle bireylerin bilimsel okuryazarlık, sorgulama, eleştirel düşünme gibi becerilere sahip olması her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu beceriler bireylere öğrenme süreç etkinliklerini günümüz eğitim anlayışına uygun bir biçimde düzenleyerek bireylerin bilgiyi olduğu gibi alıp doğrudan kullanmadan, araştırmacı-sorgulayıcı bakış açısı ile bilgiye yaklaşım bireysel ya da grup deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmaları aracılığıyla kazandırılabilir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde fen öğretimi, bireylerin hayatlarını bilimin nasıl ve ne şekilde etkilediği, günlük yaşam problemlerine çözüm ararken bilimsel bilgiyi hangi noktalarda kullanacakları konusunda bilgiye ulaşacakları şekilde yapılandırılmıştır (AAAS, 1993; Millar, Osborne, Nott, 1998). Bu durumla paralel şekilde Cumhuriyetin 100. yılında Türk eğitim sisteminin mevcut anlayışı öğrenmeyi öğrenme hedef davranışı üzerine yoğunlaşmıştır. T.C. TTKB (2018) tarafından hazırlanan Kimya Dersi Öğretim Programı öğrenmeyi öğrenme hedef davranışını “bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak ya da grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir.” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca öğrenmeyi öğrenmenin, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerini harekete geçirdiği vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Bireylere kazandırılmak istenen hedef davranışların aktarımı sırasında geleneksel öğretim anlayışının dışına çıkılarak rehberli tartışma, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi farklı yaklaşımların işe koşulması bireylerin aktif rol alma düzeylerini

artırmaktadır (Howe, Jones, 1998). Bireylerin sorgulayarak, keşfederek, araştırarak bilgiye ulaştıkları yapılandırmacı yaklaşım, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi doğrultusunda daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelere olanak sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle ortaya çıkan, bireysel denetimin ön planda olduğu, öğrenme eyleminin üst düzey bilişsel beceriler ile düzenlediği yaklaşımlardan biri de “Sorgulamaya Dayalı Öğrenme” yaklaşımıdır (Lim,2001). Perry ve Richarson (2001)’a göre sorgulamaya dayalı öğrenme, bireylerin sorular sordukları, argümanlar oluşturdukları, araştırma yaptıkları, elde edilen verileri kullanılabilir bilgiye dönüştürdükleri bir süreçtir.

Öğrenme ortamında pek çok bileşen bulunur. Motivasyon, öğrenme ortamında bulunan başlıca önemli bileşenlerden biridir (Maehr, 1984; Freedman, 1997). Motivasyon, bireyin içinde bulunduğu öğrenme sürecine uyumu ve devamlılığı olarak tanımlanabilir. Motivasyon bireyin performansını etkiler (Keller, 2000). Bireyin öğretim sürecine aktif katılımının olması için güdülenmiş olması gerekir, motivasyon değişkenini incelemek öğretimin etkisini yorumlamak için gereklidir. Sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde bireylerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan, onlara rehberlik edecek, yol gösterecek öğretim materyallerinin kullanılması, öğrencilerde başarılı olma isteği uyandıracak ve böylece ilgili derse yönelik motivasyonlarında olumlu yönde değişime neden olacaktır (Dinçol Özgür, 2016).

### Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim anlayışı, bireylere yaşanan toplumsal, ekonomik, kültürel, sosyolojik değişimlerle ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilecekleri temel yaşam becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim sistemi bireylere salt bilgiyi doğrudan vermek yerine, bilgiyi anlamlandırma, içselleştirme, bilimsel bilgi ve bilimsel dayanağı olmayan bilgiyi eleştirel bir bakış açısı ile ayırt etme, yaşam ile ilişkilendirebilme becerilerini kazandırmaya odaklanmalıdır (Harari, 2018). Bu bağlamda günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan olayların açıklanmasında önemli bir role sahip olan kimya disiplininin öğretiminde bu becerilerin kazandırılabilmesi öğretimin yürütülmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu becerilerin kazandırılmasında farklı öğrenme yaklaşımları kullanılabilir. Bunlardan biri de sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları olaylara, problem durumlarına yönelik konularda yürütülen sorgulamaya dayalı öğrenme süreci, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine olanak sağlarken aynı zamanda başka problem durumlarında da edinecekleri becerileri entegre etmelerine olanak sağlamaktadır. Literatür incelendiğinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kimya dersinde uygulandığı çalışmalara rastlanmıştır (Şen, Yılmaz ve Erdoğan, 2017; Kezban ve Kabapınar, 2017; Kuzucu, 2019; Günay, 2020). Ancak kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya motivasyonlarına etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda yürütülen bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, "kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği" konusunda sorgulamaya dayalı öğrenmenin 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin uygulamalar öncesi kimya dersi motivasyon (faktör ve toplam) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin uygulamalar sonrası kimya dersi motivasyon (faktör ve toplam) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin kimya dersi motivasyon (faktör ve toplam) ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

### YÖNTEM

Bu çalışmada kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorgulamaya dayalı öğrenmenin kimya dersi motivasyonlarına etkisinin incelenmesi için yarı deneysel araştırma desenlerinden "eşitlenmemiş kontrol gruplu araştırma deseni" kullanılmıştır. Yarı deneysel desen özellikle eğitim bilimleri çalışmalarında değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınması mümkün olmadığından araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen desenlerden biridir (Cohen, Manion & Marrison, 2000). Eşitlenmemiş kontrol gruplu araştırma deseninde, gelişigüzel oluşturulmuş bir deney grubu bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubuna aynı ölçme aracı deneysel bir müdahale yapılmadan önce ön test, deneysel müdahale sonrası ise son test olarak uygulanır (Büyüköztürk vd., 2008; Özmen, 2019). Elde edilen veriler ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu gösterdiğinde, bu farkın yapılan müdahaleden kaynaklandığı kabul edilmektedir (Baştürk, 2009; akt: Özmen, 2019).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Hakkâri ilinin Yüksekova ilçesinde bulunan bir devlet lisesinde öğrenimlerine devam eden 9. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan toplam 42 öğrencinin 22'si deney grubunda, 20'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda öğretim süreci sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımı ile yürütülmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Eskicioğlu ve Alpat (2017) tarafından geliştirilen "Kimya Motivasyon Ölçeği (KMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup "Kimya Araştırmaya İlgisi ve Performansa Yönelik", "İş Birlikli Çalışma ve İletişime Yönelik" ve "Kimya Öğrenmeye Katılıma Yönelik" olmak üzere 3 faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.962'dir. Ölçeğin alt faktörlerinin güvenirlik katsayıları 0,951 ile 0,871 arasında, ölçeğin maddelerinin faktör yükleri 0,852 ile 0,492 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin açıkladığı toplam varyans %63,857 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi sonucu RMSEA değeri 0,09 olarak bulunmuştur (Eskicioğlu ve Alpat, 2017).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 23 programı kullanılmıştır. Verilerin genel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Ayrıca normallik testi (Shapiro-Wilk) kullanılarak ( $p > ,05$ ) ve çarpıklık, basıklık değerleri incelenerek (+2 ile -2 arasında) gerekli varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir. Normallik kriterinin sağlanması sonucu gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t- testi, grup içi karşılaştırmalar için ise bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Tablolarda ölçeğin faktörlerine yönelik "Kimya Araştırmaya İlgisi ve Performansa Yönelik" için F1, "İş Birlikli Çalışma ve İletişime Yönelik" için F2 ve "Kimya Öğrenmeye Katılıma Yönelik" için F3 kodlaması yapılmıştır.

### BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak öğrencilerin uygulamalar öncesi kimya dersi motivasyon (faktör ve toplam) ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*KMÖ (faktör ve toplam) Ön Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
F1	Deney	22	50,36	7,09			
	Kontrol	20	49,60	8,73	40	-,312	,756
F2	Deney	22	34,36	6,71			
	Kontrol	20	34,30	6,89	40	-,030	,976
F3	Deney	22	28,59	5,49			
	Kontrol	20	26,90	5,29	40	-1,014	,317
Toplam	Deney	22	113,31	13,93			
	Kontrol	20	110,80	17,26	40	-,522	,604



Tablo 1 incelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına uygulanan KMÖ ön test faktör ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak öğrencilerin uygulamalar sonrası kimya dersi motivasyon (faktör ve toplam) son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*KMÖ (faktör ve toplam) Son Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
F1	Deney	22	55,54	6,23			
	Kontrol	20	51,85	8,76	40	-1,56	,128
F2	Deney	22	38,59	6,15			
	Kontrol	20	34,10	5,99	40	-2,39	,022
F3	Deney	22	31,00	2,91			
	Kontrol	20	27,25	4,48	40	-3,25	,022
Toplam	Deney	22	125,136	10,81			
	Kontrol	20	113,20	16,33	40	-3,25	,007

Tablo 2 incelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanan KMÖ son test puanları arasında sadece F1 (Kimya Araştırmaya İlgili ve Performansa Yönelik) puanları açısından anlamlı fark bulunmazken ( $p > ,05$ ), F2 (İş Birlikli Çalışma ve İletişime Yönelik), F3 (Kimya Öğrenmeye Katılıma Yönelik) faktör puanları ve toplam puanlar açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası kimya dersi motivasyon (faktör ve toplam) puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan KMÖ Ön Test-Son Test Sonuçları*

KMÖ	Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
F1	Deney	Ön test	22	50,36				
		Son test	22	55,54		21	-3,52	,002
	Kontrol	Ön test	20	49,60				
		Son test	20	51,85		19	-1,60	,124
F2	Deney	Ön test	22	34,36				
		Son test	22	38,59		21	-2,35	,028
	Kontrol	Ön test	20	34,30				
		Son test	20	34,10		19	-1,33	,896
F3	Deney	Ön test	22	28,59				
		Son test	22	31,00		21	-2,07	,051
	Kontrol	Ön test	20	26,90				
		Son test	20	27,25		19	-,308	,761
Toplam	Deney	Ön test	22	113,31				
		Son test	22	125,13		21	-3,82	,001
	Kontrol	Ön test	20	110,80				
		Son test	20	113,20		19	-,892	,384

Elde edilen veriler analiz edildiğinde “Kimya Öğrenmeye Katılıma Yönelik (F3)” faktör puanlarındaki artış deney grubu lehine yüksek olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ( $p > ,05$ ); “Kimya Araştırmaya İlgili ve Performansa Yönelik (F1)”, “İş Birlikli Çalışma ve İletişime Yönelik (F2)” faktör puanları ve KMÖ toplam puanları açısından ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Kimyada sorgulamaya dayalı öğrenmenin kullanıldığı ve bu yaklaşımın kimya motivasyonlarına etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Dinçol Özgür, 2016; Günay, 2020; Kezban ve Kabapınar, 2017; Kuzucu, 2019; Şen ve Erdoğan, 2016; Şen ve Yılmaz, 2017; Şen, Yılmaz ve Erdoğan, 2017). Yapılan literatür taraması sonucunda kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya motivasyonları üzerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada öğrencilerin kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorgulamaya dayalı öğrenmenin kimya dersine yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada 3 faktörden oluşan “Kimya Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğe verdiği cevapların ortalamaları faktörler ve toplam puanlar açısından incelendiğinde yapılan uygulamanın 9. sınıf öğrencilerinin kimya motivasyonlarına etkisi, kimya motivasyonunun ölçüldüğü diğer araştırmalar ile paralel şekilde, kimya derslerinde kullanılan farklı öğretim modelleri, stratejileri, öğrenme metotlarının öğrencilerin kimya motivasyonları üzerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Eymur ve Geban, 2011; Tosun vd., 2013; Şen ve Yılmaz, 2014; Azizoğlu vd., 2015; Demircioğlu vd., 2019). Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında yer alan deney grubundaki öğrencilerin KMÖ faktör ve toplam puanları geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla artış göstermiştir. Kimya Araştırmaya İlgili ve Performansa Yönelik faktör puanları dışında İşbirlikli Çalışma ve İletişime Yönelik, Kimya Öğrenmeye Katılıma Yönelik faktör puanları ve toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu duruma sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında yürütülen etkinliklerin etkisi olduğu söylenebilir. Sorgulamaya dayalı öğrenme uygulamaları sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasında sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemli bir faktör olduğunu, öğrencilerin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen dersi eğlenceli, öğretici bulduğu ve bu derslerden haz duyduklarını ortaya koymaktadır (Ronning, 1998; Gibson & Chase, 2002; Keefer, 2002; Kyle vd., 1985; Tatar ve Kuru, 2009).

Sonuç olarak sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim modeline kıyasla öğrencilerin derse yönelik istek ve merakını arttırdığı, öz güvenlerini geliştirdiği ve kimya dersine yönelik motivasyon ve olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak sunulacak öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Sınıf ortamında sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının yer aldığı süreç etkinliklerine daha çok yer verilebilir.

Öğrencilerin günlük yaşam içerisinde karşılaştıkları problem durumlarının öğretimi sürecinde, sürece aktif katılım sağlayabilecekleri birey ya da grup etkinliklerine daha çok yer verilebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılım sağladıkları, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı gibi yaklaşım ve stratejileri daha etkin kullanabilmeleri açısından hizmet içi eğitimlerle süreç desteklenebilir.

Yapılacak çalışmalarda, farklı kimya konularında sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya motivasyonları üzerine etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

AAAS (American Association for the Advancement of Science) (1993). Project 2061: Benchmarks for science literacy. Oxford University Press.

Azizoğlu, N., Aslan, S., Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L., Marrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge & Falmer Yayıncılık.

Demircioğlu, H., Aslan, A., Açıkgöz, D., Karababa, Y., Güven, O. (2019). REACT stratejisinin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 547-561.

Dinçol Özgür, S. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenmenin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin asitler-bazlar konusunu anlamalarına ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Eskicioğlu, A. P., Alpat, Ş. (2017). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik kimya dersi motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 2(2), 185-212.

Eymur, G., Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, s. 161.

Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.

Gibson, H.L., Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86, 693-705.

Günay, S. (2020). *Araştırma-sorgulamaya dayalı organik kimya öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama, akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Harari, Y. N. (2018). *21.yüzyıl için 21 ders* (S. Sıral, Trans.). Kolektif Kitap.

Howe, A.C., Jones, L. (1998). *Engaging children in science*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Keefer, M. (2002). Designing reflections on practice: helping teachers apply cognitive learning principles in an SFT- inquiry-based learning program. *Interchange*, 33 (4) 395- 417.

Keller, J. T. (2001). *From theory to practice creating an inquiry-based science classroom*. Master's Theses. Pacific Lutheran University.

Kyle, Jr., W. C., Bonnsetter, R. J., McCloskey, J., Fults, B. A. (1985). What research says: Science through discovery: Students love it. *Science and Children*, 23(2), 39-41.

Kezban, K. A. R. A., Kabapınar, F. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı eğitim programının kimya öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 4(2), 95-112.

Kuzucu, G. (2019). *Periyodik özelliklerin değişimi konusunun sorgulamaya dayalı öğretimi. [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Balıkesir Üniversitesi.

Lim, B.R. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online professional development of educators*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.

Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Motivation in education: Student motivation*. Academic Press, 115- 144. .

MEB TTKB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2018). *Ortaöğretim kimya (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*.

Millar, R., Osborne, J., Nott, M. (1998). *Science Education for the Future*. [Reports -Descriptive]. School Science Review, 80(291), 19-24.

Perry, V. R., Richardson, C. P. (2001). *The New Mexico tech master of science teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning*. 31 st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Reno.

Ronning, C. T. (1998). *A hand-on, inquiry based science curriculum for middle schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Faculty of pacific Lutheran University.

Şen, Ş., Erdoğan, Ü. I. (2016). The Effect of Inquiry-Based Laboratory Applications on Students' Motivation and Learning Strategies. *International Online Journal of Educational Sciences*.

Şen, Ş., Yılmaz, A. (2014). Lise ve üniversite öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 17-37.

Şen, Ş., Yılmaz, A., Erdoğan, Ü. I. (2017). Kimya laboratuvarında sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Ahi Evran*, 125-144.

Tatar, N., Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 147-158.

Tosun, C. (2013). Kimya motivasyon ölçeği-II'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 173-202.

## 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA EĞİTİM ORTAMLARININ SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Eser TEMİZ

Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[esser\\_temiz@hotmail.com](mailto:esser_temiz@hotmail.com)

### ÖZET

Değişimlerin hızla yaşandığı 21. yüzyılda, yeni neslin, ihtiyaç duyduğu beceriler ile donatılmış şekilde yetiştirilmesi ve geleceğe hazırlanması bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Eğitim ortamları, günümüzde hızla değişen dünyaya ayak durabilmek ve öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için birtakım özelliklere sahip olmalıdır. Dolayısıyla araştırmamızın amacı öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikleri belirlemektir. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Veri toplamak üzere araştırmacı tarafından dört açık uçlu soru ve buna bağlı alt sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak üzere alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak üzere Kahramanmaraş ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarından proje okullarında görev yapan ve lisansüstü eğitim alan 25 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcılara 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikleri belirlemeye yönelik üç boyutlu (öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileri) ilgili sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve bu üç temada tasnif edilmiştir. Araştırmanın geçerlilik-güvenirlik çalışmaları kapsamında rastgele seçilen iki görüşme metni alanında uzman iki akademisyen ve araştırmacı tarafından incelenerek ilgili kategoriler karşılaştırılmış ve çelişkili olanlar çıkarılmıştır. Araştırmada 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının;

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



sürdürülebilir eğitim ortamına, aktif öğrenme alanına, sanatsal alana, etkileşimli öğrenme alanına, problem çözme odaklı aktivite odasına, uygulamalı laboratuvara, stratejik oyun atölyesine, mobil cihazlara, dijital araçlara, çevrim içi kaynaklara, internet erişimine, sanal kütüphanelere, kariyer planlama alanlarına ve yaşam beceri atölyelerine sahip olma gibi birtakım özellikler taşıması gerektiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, eğitim ortamlarının belirtilen özelliklere sahip olduğunda 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırabileceklerini düşünmektedir. Bu doğrultuda yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip eğitim ortamlarının düzenlenmesi için yurt içinde ve yurt dışında yapılan iyi uygulama örneklerinin yerinde gözlemlenmesi, gözlem sonucu elde edilen deneyimlerin eğitim ortamlarına uyarlanarak yaygınlaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** 21. yüzyıl becerileri, eğitim ortamları, öğretmen.

## GİRİŞ

21. yüzyıl becerileri, günümüzdeki hızlı değişimlere ve teknolojik ilerlemelere ayak uydurabilme kapasitesini ifade etmektedir. Alan yazını incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine yönelik anlayışı güçlendirmek ve tanımlamak amacıyla çeşitli araştırmacılar, organizasyonlar ile uluslararası kuruluşlar tarafından birçok çerçeve oluşturulmuş ve 21. yüzyıl becerileri bu çerçevelerde ele alınmıştır (Ünüvar, 2023). 21. yüzyıl becerileri OECD tarafından yapılan sınıflandırmada; bilgi, beceri ile tutum ve değerler olarak üç farklı boyutta ele alınmıştır: Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) tarafından yapılan araştırmada; bilişsel beceriler, kişilerarası beceriler ve içsel-özel beceriler olmak üzere üç boyutta sınıflandırılmıştır. Alan yazınında, P21 olarak anılan 21. yüzyıl becerilerinin genel çerçevesi tarafından yapılan sınıflandırmada ise öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç boyutta sınıflandırılmıştır (Çiftçi vd., 2021). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası kuruluşlarca yapılan tanımlamaların ve sınıflandırmaların fazla olması konunun önemine verilen boyutu göstermektedir (Ekici vd., 2017). Ancak bu teorik çerçevelerden P21 çerçevesi 21. yüzyıl gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek tematik uygunluğa sahip olması ve iyi yapılandırılmış olması nedeniyle alan yazınında diğerlerine göre daha çok ön plana çıkmış ve yaygın olarak benimsenmiştir (Anagün, 2018).

21. yüzyılda sosyal, teknolojik, ekonomik ve siyasal alanda meydana gelen değişimlerden doğrudan veya dolaylı olarak eğitim de derinden etkilenmiş ve bu bağlamda öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler de çeşitlenmiştir. Bu çağda öğrencilere kazandırılması planlanan temel konuların geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretilmesi yerine öğrencilerde problem çözme, teknolojiyi etkili kullanma, akıl yürütme, iş birliği yapma, sorgulama, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri ön plana çıkaracak yeni yöntemler ile öğretilmesi ön plana çıkmıştır (Taylor, 2009). Bu nedenle eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak üzere güncel içeriklerle yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak üzere eğitim ortamlarında gerekli

değişim ve dönüşümü sağlamak, bu çağın temel gereksinimlerinden biri hâline gelmiştir. Eğitim ortamları öğrencilerin, farklı etkinliklerle etkileşim hâlinde bulunduğu ve farklı deneyimler kazandığı yerlerdir (Hasırcı, 2018). 21. yüzyılda öğrencilerin hedeflenen eğitim düzeyine ulaşmaları için eğitim paydaşlarının sürekli iletişimde bulunduğu, iş birliği ve geri dönütlerin sağlandığı eğitim ortamı bir gerekliliktir (Çavdar ve Doymuş, 2016). Verilen eğitimin kalıcı etkisi uygun fiziki ve sosyal ortamın eksikliği durumunda yetersiz kalacaktır. Bu açıdan eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik dizayn edilmesi bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikleri belirlemektir. Dolayısıyla araştırmamızın problemi "Öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikler nelerdir?" şeklindedir.

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklerin öğretmen algılarına göre saptanması, eğitim ortamlarının çağın gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılması konusuna ışık tutarak çağdaş eğitim anlayışı içerisinde yaklaşımlarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca geleceğin eğitim ortamlarını oluşturmada bu araştırma sonuçlarından yararlanılabileceği umut edilmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmanın ilgili alan yazına ve Türkiye'nin eğitim sürecine uygulama sürecinde katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamızın modeli, araştırmamızın katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmamızın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışma olgubilim deseni ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, araştırmamızın, katılımcıların tanımladığı bir olgu hakkındaki insan deneyimlerini anlama, yapısını çözme ve özünü keşfetme amacı güden bir sorgulama izlemidir (Creswell, 2009; Patton, 2002).

### Araştırmamızın Katılımcıları

Araştırma kapsamında veri toplamak üzere 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarından proje okullarında görev yapan ve lisansüstü eğitim alan 25 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızın katılımcılarını seçmek üzere amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilecek kişilerin tespit edilmesi ile belirlenir. Bu konuda kimler bilgi sahibi olabilir sorusu sorularak yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Konuyla ilgili proje okullarında görev alan öğretmenlerin seçilmesinin sebebi proje

okullarında eğitim ortamlarının daha donanımlı olması ve öğrencilerin öğrenmelerinin en üst seviyeye çıkarılması için düzenlenmiş olması nedeniyle burada çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin üst düzeyde olabileceğidir. Bunun yanında lisansüstü eğitim almış olmalarından dolayı öğretmenlerin kendini geliştirmeleri nedeniyle de daha zengin veri kaynağı olabilecekleri düşünüldüğünden örnekleme dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra ortaöğretim kurumlarından proje okullarına gidilerek lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlere görüşme öncesi konuyla ilgili 15 dakikalık bir sunum gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşmelere geçilmiş ve bulgular tekrar etmeye başladığında 25 katılımcıyla görüşmeler tamamlanmıştır. Ayrıca araştırma katılımcıları kodlanmış ve "Ö"; öğretmeni ifade etmek üzere görüşmeye katılanlar sırasıyla "Ö-1", "Ö-2", "Ö-3" ... ve "Ö-25" şeklinde belirtilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikleri belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme; araştırmacı tarafından daha önceden belirlenmiş veya konuyla ilgili görüşme esnasında ortaya çıkan soruların sorulduğu bir görüşme yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili teorik çerçevelerden daha çok ön plana çıkan ve yaygın olarak benimsenen P21 çerçevesi temel alınmıştır. P21 çerçevesine göre 21. yüzyıl becerileri üç boyutta sınıflandırılmıştır. Bunlar; öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileridir. Veri toplamak üzere bu üç boyutla ilgili araştırmacı tarafından dört açık uçlu soru ve buna bağlı alt sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak üzere alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamak üzere görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranış ve duyguları öğrenmek amacıyla yapılır (Merriam, 2013). Araştırma verilerini toplamak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen sorular gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcılara sırasıyla sorulmuş, verilen cevaplar görüşmelerden izin alınarak ses kaydetme cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerden her biri ortalama 21 dakika sürmüş olup toplam kayıtlı veri 525 dakika olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecine başlamadan önce her bir görüşme daha ayrıntılı analiz edilebilmesi için tek tek bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda 21. yüzyıl becerileri ile ilgili teorik çerçevelerden daha çok ön plana çıkan ve yaygın olarak benimsenen P21 çerçevesi kapsamında; öğrenme ve yenilik

becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç temada sınıflandırılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının araştırdığı konuyu yansız bir şekilde gözlemesi anlamına gelirken güvenilirlik ise aynı konuyla ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmanın aynı veya benzer sonuçları vermesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere alanında uzman iki araştırmacı rastgele seçilen iki görüşme formundan yola çıkarak verilerin analizini birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Güvenirlik kapsamında ise iki akademisyen tarafından elde edilen veriler, yapılan yorumlar ham verilerle karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Ayrıca güvenilirlik çalışmaları kapsamında üç katılımcı ile katılımcı teyidi de yapılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bulgular dâhilinde yorumlara yer verilmiştir.

### Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutu Kapsamında Eğitim Ortamlarının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara yöneltilen "21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilik becerileri boyutu kapsamında eğitim ortamları hangi özelliklere sahip olmalıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

#### Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Bulgular

Kategoriler	(f)
Sürdürülebilir eğitim ortamı	17 Ö-1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25
Aktif öğrenme alanı	16 Ö-1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 25
Sanatsal alan	12 Ö-3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 24
Etkileşimli öğrenme alanı	11 Ö-2, 3, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 17, 20, 23
Problem çözme odaklı aktivite odası	11 Ö-3, 5, 6, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 20, 22
Sürekli inovasyon ve güncellenme	10 Ö-2, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 24
Uygulamalı laboratuvar	9 Ö-3, 5, 6, 9, 11, 14, 17, 19, 23
Stratejik oyun atölyesi	9 Ö-2, 5, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 21
Robotik ve kodlama atölyesi	8 Ö-1, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 19, 25
İş birlikli öğrenme alanı	5 Ö-1, 4, 7, 18, 23
Kendi kendine yönlendirilmiş öğrenme alanı	3 Ö-7, 15, 20
Toplam Kategori = 11	(N=111)

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar en fazla sürdürülebilir eğitim ortamı olma özelliğini ön plana çıkarmıştır. Katılımcılar sürdürülebilirlik prensiplerine göre dizayn edilmiş bir eğitim ortamının çevresel, sosyal ve ekonomik etkileri dengele tutarak sürekli güncel olabileceğini düşünmektedir. Sürdürülebilir eğitim ortamı kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“Eğitim ortamları sürdürülebilir olmalıdır. Yani öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için doğal kaynakları kullanırken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır (Ö-7).”

“... Eğitim ortamları çağa uygun, değişim ve dönüşümler dâhilinde çevresel, sosyal ve ekonomik durumlar da göz önünde bulundurularak sürdürülebilir bir şekilde dizayn edilmelidir (Ö-19).”

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar ikinci olarak en fazla aktif öğrenme alanına sahip olma özelliğini ifade etmiştir. Katılımcılar, eğitim ortamlarında aktif öğrenme alanının bulunmasının öğrencilerin derslere aktif katılımının sağlanmasında ve derinlemesine öğrenmede etkili olduğunu düşünmektedir. Aktif öğrenme alanı kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“Yeni yüzyılda eğitim ortamları öğrencilerin pasif dinleme yerine derslere aktif olarak katılacakları şekilde düzenlenmelidir (Ö-14).”

“Günümüzde eğitim ortamları eski bildiklerimizden tamamen farklı olmalıdır. Öğrencilerin süreçte aktif öğrenecekleri şekilde oluşturulmalıdır (Ö-23).”

21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilik becerileri boyutu kapsamında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim ortamlarının öğrencilerin bilgiye erişme, problem çözme, iş birliği yapma, iletişim kurma, yaratıcılık ve yenilik gibi önemli yetkinlikleri geliştirmeye odaklandığı söylenebilir. Bu özelliklerle donatılmış eğitim ortamları, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları için uygun bir zemin sunarak geleceğin liderlerini ve yenilikçilerini yetiştirmeye yönelik önemli bir rol oynayacağı ifade edilebilir.

### **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Boyutu Kapsamında Eğitim Ortamlarının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara yöneltilen “21. yüzyıl becerilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutu kapsamında eğitim ortamları hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Boyutuna İlişkin Bulgular*

Kategoriler	(f)
Mobil cihazlar	20 Ö-1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25
Dijital uygulamalar/araçlar	18 Ö-1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 25
Çevrim içi kaynaklar	15 Ö-2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 25
İnternet erişimi	13 Ö-2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 24
Zenginleştirilmiş ve sanal kütüphaneler	11 Ö-1, 3, 5, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 20, 23
Eğitsel videolar	8 Ö-4, 6, 7, 10, 11, 13, 17, 22
Çeşitli medya araçları ile etkileşim	7 Ö-3, 6, 7, 12, 16, 19, 23
Çevrim içi iş birliği sunma	7 Ö-5, 8, 11, 14, 18, 20, 22
Teknoloji entegrasyonu	6 Ö-4, 7, 10, 16, 21, 24
Eleştirel medya okuma beceri alanı	4 Ö-6, 11, 17, 21
Bilgi yönetimi	3 Ö-7, 15, 17
Dijital etik ve güvenlik	2 Ö-9, 19
Yaratıcı dijital ifade	1 Ö-16
Toplam Kategori = 13	(N=115)

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar en fazla mobil cihazlara sahip olma özelliğini ön plana çıkarmıştır. Katılımcılar tarafından, mobil cihazlara sahip eğitim ortamlarının, öğrencilere ve öğretmenlere bir dizi avantaj sağlayarak modern eğitimde önemli bir rol oynamakta olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan bazılarının mobil cihazlar kategorisine ilişkin söylemleri şu şekildedir:

“Mobil cihazlara sahip eğitim ortamları, öğrenci merkezli, etkileşimli ve esnek öğrenme deneyimlerini destekleyerek öğrencilerin ve öğretmenlerin sınırlarını genişletir (Ö-7).”

“Mobil cihazlar sayesinde öğrenciler, en güncel bilgilere ve kaynaklara anında erişim sağlayabilirler (Ö-20).”

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar ikinci olarak en fazla dijital uygulamalara/araçlara sahip olma özelliğini belirtmiştir. Katılımcılar, dijital uygulamalara ve araçlara sahip eğitim ortamlarının, öğrenme deneyimini zenginleştireceğini, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını teşvik edeceğini ve modern eğitimde daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturacağını düşünmektedir. Dijital uygulamalar/araçlar kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“Dijital uygulamalar ve araçlar, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme ve ilgi alanlarına uygun içerikleri seçme fırsatı sunar (Ö-3).

“Dijital araçlar, öğrencilere anında geri bildirim sağlar. Bu, öğrencilerin hemen hatalarını fark etmelerine ve düzeltmeler yapmalarına fırsat tanır (Ö-15).”

21. yüzyıl becerilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutu kapsamında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim ortamlarının bilgiyi ezberleme değil bilgiyi sorgulama, medya teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma, dijital iletişim ve iş birliği gibi temel teknoloji becerilerini öğretmesi ve bu becerilerin pratik uygulamalarını içeren uygulamaları teşvik etmesi gerektiği söylenebilir.

### Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutu Kapsamında Eğitim Ortamlarının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara yöneltilen “21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri boyutu kapsamında eğitim ortamları hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Bulgular*

Kategoriler	(f)
Kariyer planlama ve gelişim	18 <sub>Ö-1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25</sub>
Yaşam becerileri atölyesi	16 <sub>Ö-2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24</sub>
Problem çözme odaklı aktivite odası	13 <sub>Ö-1, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 23</sub>
İnternet erişimi	12 <sub>Ö-3, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 23, 25</sub>
Liderlik gelişimini sağlama	11 <sub>Ö-1, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 15, 18, 20, 22</sub>
Gerçek hayat senaryoları atölyesi	10 <sub>Ö-3, 5, 6, 9, 11, 14, 15, 17, 19, 23</sub>
Karar alma süreci beceri alanları	10 <sub>Ö-2, 6, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 21, 22</sub>
İş birliği ve ekip çalışması alanı	8 <sub>Ö-4, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 21</sub>
Çeşitlilik ve kültürel farkındalık	6 <sub>Ö-7, 9, 11, 25, 19, 23</sub>
Zaman yönetimi	4 <sub>Ö-6, 11, 17, 21</sub>
Esneklik ve uyum kabiliyeti	3 <sub>Ö-6, 12, 21</sub>
Empati ve insan ilişkileri	2 <sub>Ö-11, 18</sub>
Toplam Kategori = 11	(N=109)

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar tarafından en fazla kariyer planlama ve gelişim kavramı ifade edilmiştir. Katılımcılar, eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde tasarlanması ve öğrencilere kişisel kariyer hedeflerini belirleme konusunda rehberlik etmesi gerektiğini düşünmektedir. Kariyer planlama ve gelişim

kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“... 21. yüzyıl becerileri kapsamında eğitim ortamları akademik bilgidan öte, yaşam ve kariyerle ilgili becerileri de içermelidir (Ö-12).”

“Yeni yüzyılda eğitim ortamları, öğrencilerin kariyer planlama ve gelişimlerini desteklemek adına çeşitli yöntemler kullanılmalıdır (Ö-19).”

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar tarafından ikinci olarak en fazla yaşam becerileri atölyesine sahip olma özelliği belirtilmiştir. Katılımcılar, yaşam becerileri atölyesinin öğrencilere sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda yaşam becerileri ve kariyer gelişimi için gereken yetkinlikleri de içeren pratik ve etkileşimli bir deneyim kazandıracağını düşünmektedir. Yaşam beceri atölyesi kategorisine ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

“... öğrencilere sadece bir meslek için değil, aynı zamanda yaşamları boyunca sürekli gelişim ve öğrenme anlayışına sahip bireyler olmada rehberlik edecektir (Ö-5).”

21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri boyutu kapsamında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim ortamlarının sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam becerilerini ve kariyer gelişimini de destekleyen dinamik ve etkileşimli bir yapıya kavuşturulması gerektiği ifade edilebilir.

Konuyla ilgili alan yazınında yapılan araştırmalar incelendiğinde Çiftçi, vd., (2021) tarafından yapılan araştırmada 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrenme ortamlarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanıp bunları geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine Ünüvar (2023) tarafından yapılan çalışmada eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere atölye ve uygulama alanlarına sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla Çiftçi, vd., (2021) ve Ünüvar (2023) tarafından yapılan çalışmaların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma problemi doğrultusunda proje okullarında görev alan ortaöğretim öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikler 11 kategoride toplanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak katılımcıların eğitim ortamlarının esnek, etkileşimli, uygulamalı ve öğrenci merkezli olması gerektiği ifade edilebilir. Bu özellikler öğrencilerin öğrenmeye ve yeniliğe olan tutumlarını güçlendirerek geleceğin problem çözümleri olmalarına katkı sağlayacaktır. 21. yüzyıl becerilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikler 13 kategoride toplanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak eğitim ortamlarının öğrencilere dijital dünyada etkili bir şekilde gezinme ve katılımcı bir şekilde kullanma becerilerini kazandırması gerektiği ifade edilebilir. 21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri boyu-

tunda eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikler incelendiğinde 11 kategoride toplandığı ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri boyutu, eğitim ortamlarının öğrencilere sadece mesleki bilgi değil, aynı zamanda yaşam becerileri ve kariyer gelişimi için gereken yetkinlikleri kazandırmalarını sağlamak üzere çeşitli özellikler taşıması gerektiği belirtilebilir. Dolayısıyla eğitim ortamları belirtilen bu özelliklere göre yeniden yapılandırılmalı, eğitim ortamlarında gerekli zenginleştirmeler yapılarak okullarda yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri kapsamında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin her bir alt boyutta birbirini tamamlayıcı kategoriler oluşturduğu söylenebilir. Bu durum 21. yüzyıl becerilerinin her ne kadar farklı boyutlara ayrılrsa da bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği ile açıklanabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip eğitim ortamlarının düzenlenmesi için yurt içinde ve yurt dışında yapılan iyi uygulama örneklerinin yerinde gözlemlenmesi, gözlem sonucu elde edilen deneyimlerin eğitim ortamlarına uyarlanarak yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri alınarak yapılmıştır. Benzer şekilde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri alınarak da karşılaştırılmalı bir araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage Publications.

Çavdar, O., Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 441-466.

Çiftçi, S., Sağlam, A., Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.

Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (Özel Sayı 1), 124-134.

Güler, A. Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, 13(19), 895-922.

Merriam S.B.(2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev.), Nobel Yayınları.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Sage Publications.

Taylor, F. (2009). Authentic internet in the EFL class. *Modern English Teacher*, 18(1), 5-9.

Ünüvar, S. H. (2023). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında eğitim yönetiminin önemi, *International Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2269-2277.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDENSEL OKURYAZARLIK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

**İlker Behçet AKGÜN**

Gölcük Ulaşlı Nuri Bermek Ortaokulu

[ilk.ege.ebru@gmail.com](mailto:ilk.ege.ebru@gmail.com)

### ÖZET

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlığa ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kocaeli il sınırları içerisinde faaliyet gösteren devlet ortaokulları ve özel ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemine 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili Gölcük ilçesinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri (n=809) dâhil edilmiştir. Araştırmada Özgül, Semiz ve Kangalgil (2023)'in geliştirdiği "Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert türünde 8 alt boyut ve toplam 34 maddeden oluşan, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak belirlenmiş Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği için gerekli izinler alınmış ve veriler Google Forms kullanılarak çevrim içi olarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS bilgisayar programı kullanılmıştır. Dağılımın normalliği basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılarak tespit edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample t-testi) ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ( $p>0,05$ ) saptanmıştır. Sadece sağlıklı ve aktif olma puanının öğrencilerin sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği ( $p<0,05$ ) tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bedensel okuryazarlık, fiziksel aktivite, sağlık, beden eğitimi ve spor.

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### Öğretim Programları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

İnsanlar günümüzde özellikle teknolojinin daha da ilerlemesiyle daha hareketsiz varlıklar hâline gelmişlerdir. Teknolojinin sağladığı kolaylıklar nedeniyle fiziksel faaliyetler azalmış, insana hareket alanı yaratacak rutin işler dahi tuşlarla halledilebilir hâle gelmiştir. Günlük işler dışında tablet, bilgisayar, akıllı telefonlar ve televizyon gibi araçlar insanı günün büyük kısmında oturur vaziyette bulunmaya dolayısıyla hareketsizliğe alıştırmıştır. Sadece yetişkinler değil çocuklar ve gençler de bu durumun olumsuz sonuçlarından doğrudan etkilenmektedirler. Genç neslin ekran bağımlılığının altında doğal oyun ve hareket alanlarının kaybolması, yoğun trafik gibi faktörlerin de tesiri büyüktür. Tüm bu etkenler, insan gelişimi için elzem olan, sağlıklı bir yaşam sürdürmek adına gerekliliği bulunan hareket faaliyetlerini kısıtlamakta ve engellemekte dolayısıyla bizi çocuklara yönelik yapay hareket alanları sağlama yükümlülüğüne sevk etmektedir (Grössing, 1992, s. 193).

İlköğretim süreci eğitim öğretim açısından oldukça önemli olmakla birlikte çocukların büyüme ve beden gelişimlerinin de en hızlı olduğu dönemdir. Ayrıca çocukların fiziksel gelişimlerinin yanı sıra sosyal yaşantılarında da yadsınamaz öneme sahip bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Boztepe, 1993, s.361-365).

İlköğretim çağındaki juvenil bireyler için, motor aktiviteler temel bir zorunluluktur. Oyunlarla meşgul olmak, koşup hareket etmek ve yerlerde yuvarlanmak, bu çocuklar için doyum sağlayan faaliyet kaynaklarıdır. Bu faaliyetler, çocuğun anatomik bileşenlerinin uyumlu bir şekilde işleyişini destekler ve tepki hızını, güç-kuvvet dengesini, dengeyi ve estetik yönleri geliştirmeye yönelik sportif etkinlikler aracılığıyla sağlanır (Yaylacı, 1998, s. 15). Özellikle ilköğretim ve ortaokul gibi kritik gelişim evrelerinde, bedensel okuryazarlık düzeyini artırmak adına çeşitli paydaşların katkısı, bütüncül gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir (Taş ve Altunsöz, 2021).

Sporun bireylerin yaşam kalitesine olan olumlu katkıları, gün geçtikçe artan bir öneme sahiptir. Bu olumlu etkiler, yalnızca fiziksel sağlıkla sınırlı kalmayıp aynı zamanda zihinsel ve ruhsal sağlık üzerinde de belirgin ve ihmal edilemez örneklerle desteklenmektedir. Bu bağlamda, büyüme, gelişme, sağlık, ilk yardım, mental sağlık, hijyen ve çevre gibi temel kavramlara hakim olmak; oyunlar ve sportif etkinliklerde sportmenlik anlayışını benimsemek; cinsiyet, ırk, kültür ve diğer bireysel farklılıkların spor alanında yansıtılamayacağını farkında olmak; en az bir spor dalında temel motor becerilerini uygulamak; bu yetenekleri diğer rekreasyonel aktivitelerde sergilemek ve stratejik bir şekilde uygulamak, beden eğitimi öğretim programının gelecekteki hedeflerini oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2018).

Bedensel okuryazarlık, araştırmalarda farklı yönleriyle ele alınan ve farklı biçimlerde tanımlanan bir kavramdır. Genel itibarıyla sağlık, temel motor beceriler, bedensel yeterlilik ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığına odaklanan bedensel okuryazarlık; çocuk ve gençlerin sahip olması elzem bir yeterlilik olarak öne çıkmaktadır (Liu ve Chen, 2021).

Bedensel okuryazarlık çocukluk döneminde ciddi bir şekilde ele alınmalı ve bu konunun üstünde durulmalıdır. Fiziksel

okuryazarlığın doğru ve olumlu gelişmeler göstermesi durumunda çocuklarda öz güvenin daha rahat kazanılabildiği görülür. Doğru bir şekilde fiziksel aktiviteyi anlayabilen, çevresel faktörlere uyum sağlayabilen ve bu uyumu başarılı bir şekilde sergileyen bireylerin fiziksel okuryazarlık seviyesinin yüksek olduğunu ifade edebiliriz (Whitehead, 2010). Bu sebeple beden eğitimi ve spor dersi müfredatında, beden okuryazarlığı kavramının önemi üzerinde vurgu yapılmıştır (Kirk, 2013).

Beden okuryazarlığı, bir bireyin kapsamlı bir gelişim sergilemesine odaklanır ve elde ettiği becerileri yaşam boyunca sürdürme alışkanlığı kazanabilmesine yöneliktir. Beden okuryazarı bir bireyden, potansiyelini tanıma yeteneği, hangi fiziksel aktivitelere ve niçin katılması gerektiği konusundaki bilinç, gerekli motivasyona sahip olma, çeşitli hareketleri gerçekleştirebilme konusundaki öz güveni ve fiziksel uygunluğunun yeterliliği beklenir (Aslan ve Ünlü, 2023).

Bedensel okuryazarlık anlayışına sahip olan öğrencilerin yaşamlarında bir dizi olumlu etkiden bahsetmek mümkündür (Almond ve Whitehead, 2012). Birey, özellikle sağlık alanında, fiziksel olarak zorlayıcı durumlarla baş etme yeteneği kazanarak güven duygusu oluşturur. Ayrıca, motivasyonun arttığı ve fiziksel çevreye karşı duyarlılığın arttığı durumlarda, bireyler bu algılar doğrultusunda hareket ihtiyaçlarına yönelik kararlar alabilme yetisine sahip olurlar (Whitehead, 2010).

Fiziksel okuryazar bireyler; yeni aktivitelere katılmaya istekli olup bu durumdan mutluluk duyacaklardır. Hareket konusunda yüksek farkındalığa sahip oldukları için eksikliklerini çözümleyip buna uygun sentezler oluşturabileceklerdir. Fiziksel aktivitenin yaşam boyu etkisi hususunda tartışıp diğer bireylere bu konuda teşvikte bulunabilirler. Tüm bunları içselleştirip duyuşsal farkındalıklarıyla kendileri için faydasını tasdiklerler; bunun, kendilerine sunmuş olduğu haz ve doyumun yanı sıra kişisel gelişimlerine de destek sağladığını bilirler (Whitehead, 2010 s. 17, Mandigo ve diğ., 2009, s. 6-7).

Bu çalışmada, literatürdeki bilgiler de dikkate alınarak ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlık tutumlarına ait düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet faktörü, ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlık tutumlarını nasıl etkiler?
2. Sınıf düzeyi, ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlık tutumlarını nasıl etkiler?
3. Ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlıkları ile ilgili farkındalıkları ve beklentileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş katılımcı grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, gruptaki bireylerin belirli bir olgu veya olayla ilgili düşünce ve tutumlarını toplamayı amaçlar, bu esnada söz konusu olgu veya olayları ayrıntılı bir şekilde betimlemeye odaklanır (Karakaya, 2012: 59).

### Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Kocaeli il sınırları içerisinde faaliyet gösteren devlet ortaokulları ve özel ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili Gölcük ilçesinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri (n=809) dâhil edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada Özgül, Semiz ve Kangalgil (2023)'in geliştirdiği "Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 34 madde ve 8 alt boyuttan oluşan ölçek, 5'li Likert tipindedir. Araştırma ile ilgili ölçeğin uygulanabilmesi için Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onay alınmıştır. Verilerin toplanmasında Google forms kullanılmış ve veriler çevrim içi olarak toplanmıştır. Bu maddeleri okuyan öğrenciler kendi görüşlerini yansıtarak "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilerin yapacakları işaretlemelerin derslerine not açısından herhangi bir etkisinin olmayacağı ve her öğrencinin kendi görüşünü samimi olarak yansıtmalarının önemi vurgulanmıştır. Çalışmada kullanılan ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği, puanların güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçüm aracı yer alan boyutların Cronbach  $\alpha$  değerleri incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu görülmektedir ( $\alpha > 0,50$ ).

### Tablo 1

Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha

Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği	0,888
--	-------

### Verilerin Analizi

Tüm veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 22 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeği dolduran öğrencilerin demografik verilerini değerlendirmek üzere frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent Sample T-Testi) ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ulaşılan değerlerin anlamlılığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kriter olarak kullanılmıştır.

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

### Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f		%	
	Erkek	418	51,67	
	Kız	391	48,33	

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 2) öğrencilerin %51,67'sinin erkek, %48,33'ünün de kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

### Tablo 3

Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	f		%	
	5.sınıf	256	31,64	
6.sınıf	197	24,35		
7.sınıf	187	23,11		
8.sınıf	169	20,89		

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 3) %31,64'ünün 5. sınıf, %24,35'inin 6. sınıf, %23,11'inin 7. sınıf ve %20,89'unun 8. sınıf olduğu görülmektedir.

### Tablo 4

Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

	f	Ortalama	S.sapma	Çarpıklık	Basıklık
Amaçsallık	809	4,93	0,80	-1,15	1,39
Sağlıklı ve aktif olma	809	4,20	0,78	-1,01	0,49
İş birliği ve ortaklık	809	4,10	0,74	-0,61	-0,19
İşleme	809	4,05	0,73	-1,09	1,06
Süreç	809	3,57	0,70	0,27	0,15
Engeller	809	3,51	0,98	-0,34	-0,51
Davranış	809	3,80	0,99	-0,72	-0,20
Uygulamalar	809	3,72	1,07	-0,42	-0,81
Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği	809	3,93	0,58	-0,65	0,78

Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı basıklık çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri  $\pm 2,0$  arasında olmasında (George ve Mallery, 2010) değerlerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek analizler parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği verilerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 5**

*Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular*

Değişken	Grup	n	$\pm Ss$	t	sd	p
Amaçsallık	Erkek	418	4,92 $\pm$ 0,81	-0,26	809	0,80
	Kadın	391	4,94 $\pm$ 0,80			
Sağlıklı ve aktif olma	Erkek	418	4,20 $\pm$ 0,78	-0,19	809	0,85
	Kadın	391	4,21 $\pm$ 0,78			
İş birliği ve ortaklık	Erkek	418	4,11 $\pm$ 0,74	0,26	809	0,79
	Kadın	391	4,09 $\pm$ 0,73			
İşleme	Erkek	418	4,04 $\pm$ 0,74	-0,30	809	0,76
	Kadın	391	4,06 $\pm$ 0,72			
Süreç	Erkek	418	3,57 $\pm$ 0,69	0,00	809	1,00
	Kadın	391	3,57 $\pm$ 0,71			
Engeller	Erkek	418	3,53 $\pm$ 0,96	0,56	809	0,58
	Kadın	391	3,49 $\pm$ 0,99			
Davranış	Erkek	418	3,79 $\pm$ 0,99	-0,52	809	0,60
	Kadın	391	3,82 $\pm$ 0,99			
Uygulamalar	Erkek	418	3,72 $\pm$ 1,07	-0,06	809	0,95
	Kadın	391	3,72 $\pm$ 1,08			
Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği	Erkek	418	3,93 $\pm$ 0,56	-0,08	809	0,93
	Kadın	391	3,93 $\pm$ 0,59			

**t: Bağımsız örneklem t-testi**

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği ve alt boyut puanları öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 6**

*Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular*

Değişken	Grup	N	$\bar{X} \pm Ss$	F	P	Fark
Amaçsallık	5.sınıf	256	5,03 $\pm$ 0,73	2,48	0,06	
	6.sınıf	197	4,93 $\pm$ 0,83			
	7.sınıf	187	4,82 $\pm$ 0,88			
	8.sınıf	169	4,91 $\pm$ 0,78			
Sağlıklı ve aktif olma	5.sınıf	256	4,32 $\pm$ 0,73	3,66	0,01	5>8
	6.sınıf	197	4,17 $\pm$ 0,78			
	7.sınıf	187	4,20 $\pm$ 0,79			
	8.sınıf	169	4,07 $\pm$ 0,82			
İş birliği ve ortaklık	5.sınıf	256	4,19 $\pm$ 0,70	1,94	0,12	
	6.sınıf	197	4,09 $\pm$ 0,75			
	7.sınıf	187	4,04 $\pm$ 0,75			
	8.sınıf	169	4,05 $\pm$ 0,75			
İşleme	5.sınıf	256	4,14 $\pm$ 0,64	2,66	0,06	
	6.sınıf	197	4,07 $\pm$ 0,76			
	7.sınıf	187	3,96 $\pm$ 0,79			
	8.sınıf	169	3,99 $\pm$ 0,74			
Süreç	5.sınıf	256	3,60 $\pm$ 0,71	0,65	0,58	
	6.sınıf	197	3,53 $\pm$ 0,75			
	7.sınıf	187	3,60 $\pm$ 0,70			
	8.sınıf	169	3,53 $\pm$ 0,62			
Engeller	5.sınıf	256	3,57 $\pm$ 1,00	0,69	0,56	
	6.sınıf	197	3,53 $\pm$ 0,99			
	7.sınıf	187	3,47 $\pm$ 0,97			
	8.sınıf	169	3,45 $\pm$ 0,91			
Davranış	5.sınıf	256	3,87 $\pm$ 0,95	1,40	0,24	
	6.sınıf	197	3,83 $\pm$ 1,01			
	7.sınıf	187	3,81 $\pm$ 1,01			
	8.sınıf	169	3,67 $\pm$ 0,99			
Uygulamalar	5.sınıf	256	3,85 $\pm$ 1,04	2,11	0,10	
	6.sınıf	197	3,69 $\pm$ 1,09			
	7.sınıf	187	3,60 $\pm$ 1,13			
	8.sınıf	169	3,70 $\pm$ 1,02			
Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği	5.sınıf	256	4,01 $\pm$ 0,53	2,67	0,06	
	6.sınıf	197	3,92 $\pm$ 0,59			
	7.sınıf	187	3,88 $\pm$ 0,61			
	8.sınıf	169	3,87 $\pm$ 0,57			

**F: Tek yönlü varyans analizi**

Tablo 6 incelendiğinde sağlıklı ve aktif olma puanı öğrencilerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin sağlıklı ve aktif olma puanının 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptandı.

Ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği diğer alt boyut puanları öğrencilerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 7***Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Düzeylerine Yönelik Bulgular*

Değişken	Düzy	n	%
Amaçsallık	Çok düşük düzey	1	0,25
	Düşük düzey	15	3,74
	Orta düzey	39	9,73
	Yüksek düzey	75	18,70
	Çok yüksek düzey	271	67,58
Sağlıklı ve aktif olma	Çok düşük düzey	1	0,12
	Düşük düzey	63	7,79
	Orta düzey	44	5,44
	Yüksek düzey	208	25,71
	Çok yüksek düzey	493	60,94
İş birliği ve ortaklık	Çok düşük düzey	5	0,62
	Düşük düzey	10	1,24
	Orta düzey	134	16,56
	Yüksek düzey	277	34,24
	Çok yüksek düzey	383	47,34
İşleme	Çok düşük düzey	4	0,49
	Düşük düzey	46	5,69
	Orta düzey	101	12,48
	Yüksek düzey	328	40,54
	Çok yüksek düzey	330	40,79
Süreç	Çok düşük düzey	3	0,37
	Düşük düzey	76	9,39
	Orta düzey	354	43,76
	Yüksek düzey	239	29,54
	Çok yüksek düzey	137	16,93
Engeller	Çok düşük düzey	47	5,81
	Düşük düzey	81	10,01
	Orta düzey	226	27,94
	Yüksek düzey	236	29,17
	Çok yüksek düzey	219	27,07

Davranış	Çok düşük düzey	40	4,94
	Düşük düzey	51	6,30
	Orta düzey	173	21,38
	Yüksek düzey	169	20,89
	Çok yüksek düzey	376	46,48
Uygulamalar	Çok düşük düzey	36	4,45
	Düşük düzey	98	12,11
	Orta düzey	182	22,50
	Yüksek düzey	168	20,77
	Çok yüksek düzey	325	40,17
Ortaokul Öğrencileri İçin Bedensel Okuryazarlık Tutum Ölçeği	Çok düşük düzey	2	0,25
	Düşük düzey	13	1,61
	Orta düzey	117	14,46
	Yüksek düzey	418	51,67
	Çok yüksek düzey	259	32,01

Tablo 7 incelendiğinde amaçsallık alt boyutu %67,58 (n:271) ile çok yüksek düzey, sağlıklı ve aktif olma boyutu %60,94 (n:493) ile çok yüksek düzey, iş birliği ve ortaklık boyutu %47,34 (n:383) ile çok yüksek düzey, işlem boyutu %40,79 (n:330) ile çok yüksek düzey, süreç boyutu %43,76 (n:354) ile orta düzey, engeller boyutu %27,94 (n:226) ile orta düzey, davranış boyutu %46,48 (n:376) ile çok yüksek düzey, uygulamalar boyutu %40,17 (n:325) ile çok yüksek düzey ve ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği genel puanı 51,67 (n:418) ile yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

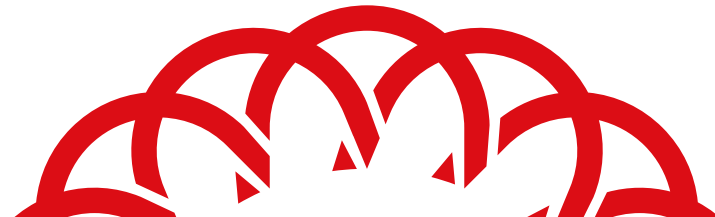
Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bedensel okuryazarlığa ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre bedensel okuryazarlık tutumlarında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Öncelikle verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı basıklık çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiş ve ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği verilerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada erkek ve kız öğrencilerin bedensel okuryazarlık tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bedensel okuryazarlık tutumlarının cinsiyetle ilişkilendirilmediği veya cinsiyet arasında eşit bir tutumun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, bedensel aktivitelere ve sağlıklı yaşam tarzına yönelik tutumların toplumsal cinsiyet normlarına daha az bağlı olduğunu veya eğitim programlarının cinsiyet eşitliğine yönelik başarılı olduğunu gösterdiği söylenebilir. Sınıf seviyelerine göre incelendiğinde sadece sağlıklı ve aktif olma alt boyut puanının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği, diğer alt boyut puanlarının çocukların sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna Bonferroni çoklu

karşılaştırma testi ile bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin sağlıklı ve aktif olma puanının 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın sebebi okullardaki eğitim programlarının bedensel aktivitelere ve sağlıklı yaşam tarzına yönelik farklı vurgulara sahip olması, 5. sınıflarda bu konulara daha fazla vurgu yapılıyor olması veya belirli bir müdahale programının bu yaş grubunda daha etkili olması olabilir. Ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği ve alt boyut puanlarının düzeylerine göre incelendiğinde amaçsallık, sağlıklı ve aktif olma, iş birliği ve ortaklık, işlem, davranış, uygulamalar alt boyutları ile ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeği genel puanı çok yüksek düzeyde, süreç ve engeller boyutlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Amaçsallık, sağlıklı ve aktif olma, iş birliği ve ortaklık alt boyutlardaki yüksek puanlar, öğrencilerin bedensel aktivitelere ve sağlıklı yaşam tarzına karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ve iş birliği içinde hareket etme konusunda olumlu bir görüşe sahip olduklarını, işlem ve davranış alt boyutlarındaki yüksek puanlar, öğrencilerin bedensel aktivitelerle ilgili düzenli olarak plan yapma ve bu planları uygulama konusunda olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını, uygulamalar alt boyutundaki yüksek puanlar ise öğrencilerin bedensel okuryazarlığa dair edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında uygulama konusunda istekli olduklarını gösterdiği ifade edilebilir. Süreç ve engeller alt boyutlarının orta düzeyde puan alması ise öğrencilerin bedensel okuryazarlık süreçlerini değerlendirme ve olası engellerle başa çıkma konusunda bir miktar belirsizlik içinde olduklarının göstergesi sayılabilir. Bu durum, öğrencilere bedensel okuryazarlık konusundaki süreçleri daha iyi anlamaları ve karşılaştıkları potansiyel engellerle başa çıkmaları için destek sağlama fırsatı sunabilir. Yüksek puan alan boyutlara odaklanarak öğrencilerin bu olumlu tutumları daha da pekiştirmelerine yönelik programlar ve etkinlikler planlanabilir. Aynı zamanda, orta düzeyde puan alan süreç ve engeller boyutlarına odaklanarak öğrencilere bu konularda rehberlik ve destek sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Almond, L., Whitehead, M. E. (2012). Translating physical literacy into practice for all teachers. *Physical Education Matters*, 7(3), 67-70.
- Aslan, H. H., Ünlü, H. (2023). Fiziksel okuryazarlık: anlamı ve kapsamı. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1).
- Boztepe, H. (1993). İlköğretim çağındaki çocukların bedensel ve sosyal gelişmelerinde beden eğitimi ve sporun önemi. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu. sayfa 361-365.
- George, D., Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.). Pearson
- Grössing, S. (1992). *Beden spor hareket, spor pedagojisinin temel kavramları, bedensel eğitimin anlam değiştirmesi*. (A.Orhun, Çev.). I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. Millî Eğitim Basımevi.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.). Anı.

- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Liu, Y., ve Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, 27(1), 96-112.
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., Lopez, R. (2009). Physical Literacy For Educators. *Physical and Health Education Journal*, 75(3), 27-30.
- MEB (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özgül, F., Semiz, K., Kangalgil, M. (2023). Ortaokul ortaokul öğrencileri için bedensel okuryazarlık tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Taş, H. ve Altunsöz, İ. H. (2021). Bedensel okuryazarlık kavramı ve önemi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(3), 109-122.
- Yaylacı, F. (1998). İlköğretim ortaokul beden eğitimi dersi program ve uygulamalarının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the life course*. Routledge.





## BASAMAKLI (KATMANLI) ÖĞRETİM MODELİNE İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ TEZLERİNE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ

Ferîştah Sibel KONCA

Şehit Fatih Satır Bilim ve Sanat Merkezi

[fsibelkonca@gmail.com](mailto:fsibelkonca@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2006-2020 yıllarında Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı alanında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi ve lisansüstü araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda tezler; yayımlandığı yıl, çalışma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları açısından incelenmiştir. Araştırma konusu olan Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı; öğrenen özerkliğini destekleyen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, yeteneklerini ve güçlü yönlerini keşfetmesini sağlayan öğrenme ortamları oluşturması açısından günümüzde hâkim olan eğitim felsefesi yapılandırmaçı yaklaşımın, bilgiyi yeniden zihninde yapılandırmayı temel alan yönelim ve bakış açılarına cevap verebilmektedir. Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı Dr. Kathie F. Nunley tarafından 1990’da geliştirmiştir. Katmanlı programda öğrenciler, aynı öğrenme kazanımı için kolaydan zora, aşamalı bir şekilde ilerleyebilecekleri farklı görev seçenekleri arasından seçim yapabilirler. Bu sayede öğrenciler farklılaştırılmış bir öğretimle üst düzey düşünme becerilerini öğrenenin sorumluluğunda daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilir. Bu çalışmada, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı’nda yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeli alanındaki tezlerin tümü betimsel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi yapılarak incelenmiş ve “İçerik Analizi Tablosu” kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tezlerin büyük bölümünde karma desen kullanıldığı, örneklem olarak ilköğretim (5-8. sınıf) öğrencileriyle çalışıldığı, başarı testleri, anket, görüşme ve gözlem formları ile veri toplandığı, toplanan verilerin analizinde ise t-testi, Mann Whitney U testi, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretim Programları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



Yapılan araştırmalar sonucunda Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeli'nin öğrencinin akademik başarısı ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Lisansüstü tezleri, katmanlı (basamaklı) eğitim modeli, içerik analizi.

## GİRİŞ

Lisansüstü eğitimi ve özellikle doktora programları, bireylere bilimsel, geniş ve derin bir bakış açısı sağlayarak yorumlama ve yeni sentezlere ulaşma yeteneği kazandırır (Küçüköğlü akt. Tuzcu, 2003). Lisansüstü eğitim, ülke sorunlarına odaklanarak araştırma yapma ve ülke kalkınması için gereken yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi çağdaş üniversitelerin önemli bir rolünü üstlenir (Karakütük, 2002). Bu anlamda alan yazının genel değerlendirilmesi o konuya ilişkin ortaya konan araştırmaların niteliğine dair bilgi vermesinin yanı sıra aynı zamanda daha sonra yapılacak araştırmalar için fikir verebilmektedir (Erdem, 2011).

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, eğitim sistemleri ve sistem içerisinde yer alan bireylerde değişime neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenmede bilgiyi alan ve onu kendi zihninde yeniden yapılandırmayı temel alan yönelimler ve öğrencilere yeni bakış açıları kazandırmaya yönelik arayışlar önem kazanmaktadır. Bu anlamda öğretmenler, sınıf ortamında öğretimi farklılaştırmak gereksinimi duymaktadırlar. Farklı öğretim stratejilerinin kullanımı, öğrencilerden üst düzey becerilerin beklendiği durumlarda işe koşulmaktadır. Katmanlı (Basamaklı) Öğretim Programı yenilikçi ve farklılaştırılmış bir sınıf ortamı sunan öğretim modelidir.

### Katmanlı Öğretim Tasarım Modeli

Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim psikolojisi alanında çalışan Nunley tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilmiştir. Öğrencilerin yetenek, zekâ, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını kendilerinin fark edip güçlü yönlerini kullanabileceği, farklılaştırılmış öğretime ihtiyaç duymaları, Dr. Kathie F. Nunley'i Katmanlı Program konusunda çalışmaya yöneltmiştir.

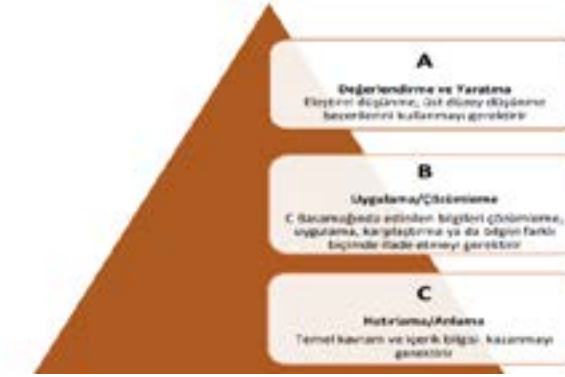
Basamaklı öğretim programı (BÖP), öğrencilere bilgi kazandırmanın yanı sıra, edinilen bilgileri problemleri çözmeye kullanma becerilerini geliştirmeyi, verilere dayalı olayları analiz etmeyi, eleştirel düşünce yeteneklerini güçlendirmeyi ve yeni düşünceler ortaya koymayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Başbay, 2005, s. 239).

Bloom'un hedef yazma yaklaşımı, düşünme becerilerini temel aşamalardan başlayarak üst düzeye doğru sıralayan bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşımda, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları, düşünme becerilerinin gelişimini adım adım temsil eder (Pohl, 2000). BÖP, öğretim süreci her biri farklı derinlik ve zorlukta olan A, B ve C olarak adlandırılan üç katmanda planlanır. C basamağında hatırlama ve anlama, B basamağında uygulama ve çözümleme, A basamağında değerlendirme ve yaratma düzeyindeki hedefler için görev seçenekleri içermektedir (Nunley, 2004a).

BÖP, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim sağlama açısından önemlidir. Öğretmenler, içeriği ve süreci farklılaştırdıklarında, öğrencilerin derse olan ilgisi artmaktadır (Subban, 2006). Öte yandan öğrencilere kendi öğrenme görevlerini seçme şansı verildiğinde motivasyonlarının yükseldiği ve olumsuz davranışlardan uzaklaştıkları gözlenmektedir (Martin ve Pickett, 2013).

### Şekil 1

Katmanlı Program ve Yenilenen Bloom Taksonomisi (Nunley, 2019)



Katmanların taşınması gereken özellikler aşağıdaki gibidir:

C Katmanı öğrencilere temel bilgileri yapılandırma fırsatı sunan genellikle 15-20 görev seçeneğinden oluşur. Öğrencilerden istedikleri görevleri seçerek 65-70 puan elde etmeleri beklenir. Öğrenciler, bir üst katmana geçebilmek için bu gereksinimi yerine getirmelidir.

B Katmanında, öğrencilerin bir önceki katmanda edindikleri olgusal bilgileri uygulamaya dayalı görevlerle içeren, her biri 15 puan olan üç-beş etkinlik seçeneği bulunmaktadır.

A Katmanı, öğrencilerin değerlendirme ve sentez düzeyinde beceriler kazanmasını hedefleyen üst düzey düşünme becerilerini içeren, her biri 15 puan olan beş-yedi görevden oluşur. Verilen görevlerin kesin ve net bir doğru cevabı yoktur; öğrencilerin özgün ürünler oluşturmaları beklenir.

Değerlendirme tüm süreç boyunca gerçekleşmektedir. Portföyler ve rubrikler kullanılır. BÖP, öğrencinin kendi ilgisi doğrultusunda seçtiği etkinlikler ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi açısından sınıf yönetimi açısından kolaylık sağlar. BÖP ise sınıftaki farklı öğrenme stillerini benimseyen farklı zekâ alanlarına sahip her öğrenciye ulaşmak mümkündür.

### Problem Durumu

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde değişimi ve gelişimi, öğretim modellerinde ve bu modelleri kullanan bireylerin bakış açılarındaki değişime neden olmaktadır (Yılmaz, 2010). Davranışçı öğrenme kuramından yapılandırmacı öğrenme kuramına doğru yönelme bu değişimin en önemli göstergelerinden biridir. Öğrenmede bilgiyi alan ve



onu kendi zihninde yeniden yapılandırmayı temel alan yönelimler ve öğrencilere yeni bakış açıları kazandırma arayışları önem kazanmaktadır. Nitekim öğretmenler, sınıf ortamında öğretimi farklılaştırmak gereksinimi duymaktadırlar. Özellikle farklı öğretim stratejilerinin kullanımı, öğrencilerden üst düzey becerilerin beklendiği durumlarda işe koşulmaktadır (Brown, 2004, s. 37). Sınıf ortamında farklı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı yaklaşımlardan biri de basamaklı öğretim programıdır.

Türkiye’de BÖP’e yönelik araştırmaların genel itibarıyla fen ve matematik dersleri başta olmak üzere sayısal alanlarda (Aydoğuş, 2009; Akran, 2018; Akran ve Gürbüz Türk, 2019; Akran ve Üzüm, 2018; Aydoğuş ve Ocak 2011; Daşcı ve Önel, 2018; Demirel, Şahan, İkinci, Özbay ve Begimgil, 2006; Duman ve Özçelik, 2017; Gömleksiz ve Biçer, 2012; Kılınçaslan ve Şimşek, 2015; Koç, 2013; Şafak 2007; Tuncer, 1994; Yakar ve Albayrak, 2019; Yıldırım ve Albayrak, 2017; Yılmaz ve Gültekin, 2013; Zeybek, 2016) gerçekleştirildiği görülmektedir. Katmanlı öğretim programının sözel dersler ile ilgili uygulamalarının sınırlı olduğu, sosyal bilgiler dersinde daha çok araştırma görülmektedir (Başbay, 2005, 2006, 2008; Gömleksiz ve Öner, 2013; Koç ve Şahin, 2014b). Türkçe ve Sosyoloji derslerinde ve öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Gencel ve Saracaloğlu, 2018; Karagül, 2018; Öner, Ünsal, Meşe ve Korkmaz, 2014). Bu çalışmalarda, basamaklı öğretim programının öğrenci başarısını öğrenmenin kalıcılığına, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, sürece ilişkin öğretmen- öğrenci algılarının etkileri üzerine araştırmalar yapılmıştır.

Alan yazınında BÖP ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında, araştırmaların çoğunda sosyal, sayısal ve fen bilimleri alanlarında öğrenci başarısı, derse yönelik tutumları, motivasyonları, problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır (Blackwood, Brosnan ve May, 2007; Colding, 2008; Caughie, 2015; Johnson, 2007; Lasovage, 2006; Maurer, 2009; Melendry, 2008; Nunley, 1996, 2003c; Overstreet ve Straquadine, 2002; Snayman, 1993). Nunley (2003c) yaptığı “Layered Curriculum Brings Teacher to Trier” isimli çalışmasında öğretmenlerin öğrenme stratejilerinde yaptıkları küçük değişikliklerin sınıf ortamına pozitif yönde etki yaptığı ve öğrencilerin ne yaptığının değil, ne öğrendiğine göre değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmektedir.

BÖP alanındaki lisansüstü tezlerinin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi, alanın genel karakterinin ortaya konması açısından önemlidir. Bu alanla ilgili lisansüstü tezlerinin incelenerek baskın olan konu alanları, kullanılan yöntemler, seçilen örneklem özelliklerin, bu alanda çalışma daha sonra çalışma yapacak lisansüstü öğrencileri açısından bir pusula görevi görebilir. Araştırmacıların alan ile ilgili daha az çalışılmış konuları görmelerine imkan tanıyabilir. Elde edilen bilgiler ve sonuçlarla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, 2006-2020 yılları arasında Türkiye’de yazılmış Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyerek bu alandaki lisansüstü araştırma eğilimlerini belirlemektir. Araştırmanın BÖP konusunda temel sorular şunlardır:

- Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Tezlerin veri toplama araçları ve örneklem özellikleri nasıldır?
- Tezlerin veri analiz teknikleri nelerdir?
- Tezlerin amacına göre dağılımları nasıldır?

Türkiye’de BÖP alanındaki lisansüstü araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma, bu alandaki araştırmaların durumunu ortaya koyması açısından önemli bir boşluğu dolduracaktır.

## **YÖNTEM**

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma çerçevesinde doküman incelemesi yapılarak tezler incelenmiş ve Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeli alanındaki lisansüstü araştırma eğilimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda yapılan nitel ve nicel çalışmaların ayrıntılı bir şekilde incelenip düzenlenmesini ifade eder. Bu sayede, konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenir. Bu yöntem, elde edilen sonuçların gelecekte planlanan çalışmalara yönelik rehberlik etmesi amacını taşır (Ültay ve diğerleri, 2021).

### **Veri Kaynakları**

Çalışmada YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı’nda yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesi kapsamında Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeli alanında 2006-2020 yıllarında yayınlanmış tüm tezlerdir. Bu kapsamda 10 farklı üniversitesi de yapılmış olan 7 doktora, 5 yüksek lisans toplam 12 tez incelenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında tüm tezler “İçerik Analizi Tablosu” kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri toplama aracı olarak Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı alanında 2006-2020 yıllarında yazılan tezlerin çalışmanın künyesi, çalışmanın amacı, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri açısından inceleme formu oluşturulmuştur. İçerik analiz tablosuna bilgiler işlenerek kategorize edilmiştir. Tabloya işlenen bilgiler konuyla ilgili bütüncül bir bakış açısı oluşturmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir ve bunları okuyucuya anlayabileceği bir biçimde sunmaktır. Toplanan verileri betimsel içerik analiz yöntemi kullanılarak tema/ kategoriler tabloya işlenmiştir. Tema/

kategoriler kelime veya kelime gruplarından oluşmaktadır. İkinci veya üçüncü sütunda frekans bilgisi sunulmuştur. Tablolardan da anlaşılacağı gibi frekans değerlerine göre tablo satırlarının sırası oluşturulur. Ayrıca aynı frekansa sahip temalar/kategoriler mevcut ise, bu temalar/kategoriler tarih veya harf sırasına göre sıralanmıştır. Bu sayede, araştırmacılar belirlenen konu dâhilinde, yapılmış çalışmaların amaç eğilimleri tespit edilmiş ve yapacakları çalışmaya yön verilmiştir.

### BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırmada, Türkiye’de 2006-2022 yıllarında Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Modeli alanında yapılmış tezlerin yayımlandığı yıl, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri, konu alanları açısından değerlendirilmesi araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

#### Tablo 1

*BÖP Alanında YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı’nda Yer Alan ve Tam Metin Olarak Ulaşılabilen Lisansüstü Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı*

	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Çalışmanın Yılı	f	f	f
2006		1	1
2010	1	1	1
2010			1
2012		1	2
2013		1	1
2017	1		2
2018	1		1
2019	1	1	2
2020	1		1
Toplam	5	7	12

Bu alanda yazılan tezlerde 2012, 2017, 2019 yılları arasında diğer yıllara göre daha çalışma yapıldığı görülmektedir.

#### Tablo 2

*BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerinin Türleri*

Çalışmanın Türü	Sayısı
Yüksek Lisans tezi	5
Doktora tezi	7
Toplam	12

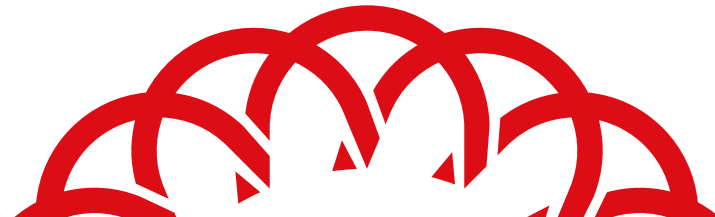
BÖP alanında çalışılan doktora tezlerinin daha fazla sayıda olduğu gözlenmektedir.

#### Tablo 3

*BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler ve Tez Sayısı*

Üniversitenin Adı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam Tez Sayısı
Adnan Menderes Üniversitesi	1		1
Anadolu Üniversitesi		1	1
Ankara Üniversitesi		1	1
Atatürk Üniversitesi		1	1
Çanakkale Onsekiz Mart Ün.	1		2
Fırat Üniversitesi	1		1
Hacettepe Üniversitesi		2	2
İnönü Üniversitesi	1	1	2
Necmettin Erbakan Ün.		1	1
Siirt Üniversitesi	1		1
Toplam	5	7	12

BÖP alanında Hacettepe ve İnönü Üniversitesinde diğer üniversitelere göre daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir.



**Tablo 4***BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerinin Amacı*

Çalışmanın Amacı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Proje Tabanlı Öğrenmenin Basamaklı Öğretim Programı ile Desteklenmesi Sürecindeki Değişimlerin Gözlenmesi		1
Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programının Gözlenmesi		1
Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisinin Gözlenmesi	1	
Çoklu Zekâ Kuramı ile Desteklenmiş Olan Basamaklı Öğretim Programının Öğrenci Erişimine, Kalıcılığa ve Öğrenme Süreçlerine Etkisinin Belirlenmesi		1
6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalıklarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi		1
Basamaklı Öğretim Programının 9. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stillerine ve Akademik Başarılarına Etkisinin Belirlenmesi	1	
Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi		1
Basamaklı Öğretim Programının İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına, Tutumuna, Öz Düzenlemesine ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi	1	
İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programına İlişkin Eylem Araştırması ile İncelenmesi	1	
Matematik Dersinde Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Problem Çözme ve Tutumlarına Etkisinin Araştırılması	1	
Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi		1

BÖP alanında yapılan çalışmalarda genellikle öğrencinin dersteki akademik başarısı, derse karşı tutumları ve kalıcılığına, problem çözme becerilerine, öğrenme stilleri ve süreçlerine etkisi amaçlandığı söylenebilir.

**Tablo 5***BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerinin Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı*

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
Nitel	1	-	1
Nicel	-	-	0
Karma	4	7	11

BÖP alanında hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde karma yöntem kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 6***BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerinin Örneklem Çeşidine Göre Dağılımı*

Örneklem Çeşidi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
İlköğretim (5-8) öğrencileri	2	7	9
Ortaöğretim öğrencileri	3	-	3
Toplam	5	7	12

BÖP alanında örneklem olarak ilköğretim (5-8) sınıf öğrencileri ile çalışıldığı gözlenmektedir.

**Tablo 7***BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
Gözlem	1	2	3
Görüşme Formu	4	4	8
Başarı Testi	4	5	9
Anket/ölçek	3	3	6
Dokümanlar		1	1
Ürün dosyası		1	1
Günlük	2	1	3
Envanter	2		2

BÖP alanında veri toplama aracı olarak başarı testlerinin kullanıldığı, bunun dışında görüşme formu ve anket/ölçek araçlarının kullanıldığı söylenebilir.

**Tablo 8**

*BÖP Alanında Lisansüstü Tezlerinin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı*

Veri Analiz Yöntemi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Betimsel	2	3
Kestirimsel	5	4
Nitel	1	5

BÖP alanında veri analizi olarak yüksek lisans tezlerinde kestirimsel, doktora tezlerinde nitel yöntemi kullanılmıştır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada; Türkiye’de 2006-2020 yılları arasında, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen Basamaklı (Katmanlı) Öğretim Programı alanında 5 yüksek lisans ve 7 doktora tezi; yayımlandığı yıl, çalışma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları açısından incelenmiştir. Katmanlı (Basamaklı) Öğretim Programı ile ilgili 2012, 2017, 2019 yıllarında özellikle doktora düzeyinde daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Hacettepe ve İnönü Üniversitesinde bu alanda daha fazla çalışma yapıldığı, üç çalışmada çoklu zekâ ve basamaklı öğretim modelinin eklektik bir şekilde kullanıldığı, bir çalışmada proje tabanlı öğrenme ile eklektik bir çalışma yürütüldüğü gözlenmiştir. Diğer çalışmalarda ise BÖP dersteki akademi başarısı üzerine etkisi, derse karşı tutum ve motivasyona etkisi, öğrenmenin kalıcılığı ve problem çözme becerileri üzerine etkisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma deseni olarak çoğunlukla karma desen kullanılmıştır. Örneklem çeşidi ise çoğunlukla ilköğretim (5-8. sınıf) öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak çoğunlukla başarı testleri ve görüşme formları kullanılmıştır. Veri analizleri çoğunlukla kestirimsel ve nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle t-testi, Mann Whitney U testi, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların sonucu olarak basamaklı öğretim programının gerek eklektik gerekse tek başına derslerde kullanımının akademik başarıyı arttırdığı, öğrencide olumlu bir tutum ve motivasyon oluşturduğu, öğrencinin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ve öğretmen açısından sınıf yönetimini kolaylaştırdığı söylenebilir.

BÖP ile ilgili sonraki yapılacak çalışmalarda derinlemesine inceleme olanağı veren kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, eleştirel çalışma, eylem araştırması, kavram analizi ve tarihsel analiz gibi nitel tezlerin sayısı artırılabilir. Örneklem grupları müfettişler, yöneticiler, öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler ve veliler gibi kullanılabilir. Veri analiz tekniklerinin araştırma problemleri ve veri setlerinin özellikleri elverdiği ölçüde ANCOVA, MANOVA, MANCOVA ve yapısal eşitlik modeli gibi veri analiz yöntemleri kullanılabilir. BÖP ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretimi ve sanat eğitimi gibi konu alanlarına yönelik tezlerin sayısı artırılabilir. Türkiye ve yurtdışında, BÖP alanında yapılan tezler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

### KAYNAKÇA

- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Brown D. L. (2004). Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32, 3.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Gün, E. S. (2012). *Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ilıman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kahraman, K. (2020). *Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme-lisansüstü öğretimin planlanması*. Anı Yayıncılık.
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi
- Martin, M. R., Pickett, M. T. (2013). *The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students*. Online submission.
- Nunley, K. F., Gencel, İ. E. (2019). Katmanlı programı: ilkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362.
- Nunley, K. (2003). Layered curriculum brings teachers to tiers. *Education Digest*, 69, 31-36.
- Nunley, Kathie F. (2004a). *Layered curriculum*® (2nd ed.). Kearney, Morris Publishing.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Özdemir, O. (2019). *Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Özdemir, O. (2020). *Basamaklı öğretim modeli*. Eğitim yayınevi.
- Pohl, M. (2000). *Teaching complex thinking: Critical, creative, caring*. Cheltenham, Hawker Brownlow.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Educational Journal*, 7, 935-947.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Üzüm, B. (2017). *Basamaklı öğretim programının 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2019). *Matematik dersinde basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

## TÜBİTAK 4004 DOĞA EĞİTİMİ VE BİLİM OKULLARI KAPSAMINDAKİ “FATİH’İN İZİNDE MATEMATİK VE TEKNOLOJİ” PROJESİNİN ETKİLİLİĞİ

**Ayşegül CELEP HAVUZ**

Şehit Ferhat Üneli Bilim ve Sanat Merkezi

[aysegulcelep05@gmail.com](mailto:aysegulcelep05@gmail.com)

**Nursen YILMAZ**

**Kadriye ZOBU**

**Dudu Duygu KILIÇ**

### ÖZET

Matematik, bilimsel ilerlemede her alan için bir başvuru kaynağıdır. Bunun için de insanların matematiksel yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Matematiksel yetkinlik, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek ve matematiksel düşünmeyi hayat tarzı hâline getirmek için imkânlar sağlamaktadır. Bu kavram; mantıksal düşünme ve uzamsal düşünme becerisini de beraberinde getirmektedir. Güçlü bir aritmetik becerisi üzerine kurulan süreçte, işlevsellik ve bilgiye önem verilmektedir. Bu bağlamda yürütülen araştırma ile TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Matematik Yılı özel çağırısı kapsamında “Fatih’in İzinde Matematik ve Teknoloji” projesinin öğrencilerin matematiğe karşı tutumu, matematik korkusu ve matematik okuryazarlığına etkisini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada tek gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Amasya il merkezindeki 6 ve 7. sınıf 30 öğrenciden oluşturmaktadır. Proje kapsamında düzenlenen kampta, 21. yüzyıl matematik becerileri esas alınarak etkinlikler planlanmıştır. Öğrencilerin günlük hayatın içinde ve farklı disiplinlerde matematiğin var olduğunu görmeleri, bu konudaki farkındalıklarına olumlu etki yapacaktır. Bununla birlikte matematik okuryazarlığı becerilerine katkı sağlamak ve matematiğin teknolojiyle harmanlanması ile öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler planlanmıştır. Projenin amaçlarına ulaşabilmek ve matematiğin diğer alanlarla ilişkisini kavrayabilmek için alanlarında uzman akademisyenler ve eğitimciler

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

**İyi Uygulamalar**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



tarafından; bilişim, kimya, tarih, sanat vb. alanlarda disiplinler arası etkileşimler içeren etkinlikler uygulanmıştır. Projenin etkililiğini tespit etmek amacıyla veriler; “Matematik Tutum Ölçeği”, “Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Matematik Korkusu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Uygulamalar sonucu elde edilen veriler uygun istatistikî bir programla analiz edilmiştir. Kampın sonunda “Matematik Tutum Ölçeği” ve “Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” ön test ve son test sonuçlarına göre son test lehine anlamlı bir farklılık görülürken “Matematik Korkusu Ölçeği” ön test ve son test sonuçlarına göre ön test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aynı hedef kitleye farkı dersler için böyle etkinlikler düzenlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik okuryazarlığı, matematik korkusu, bilişim teknolojileri ile matematik.

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda hayat şartlarının farklılaşmasıyla bilime olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Artan ihtiyaçlar insanları yaşama hazırlayan okullardan beklentileri de farklılaştırmaktadır. Bu nedenle okulların görevi, temel bilgileri öğrenmenin yanında öğrenilen bilgileri uygulama ve hayata yansıtma şeklinde güncellenmiştir. Günümüzde bilgiyi edinmek kolay bir iştir ancak bilginin nasıl işlevsel hâle getirilebileceğini öğretmek işin özüdür (Altun, 2020). Matematik evreni anlamamızı ve günlük hayatta karşılaştığımız problemlere akılcı çözümler üretmemizi sağlayan bir bilimdir. Eskiden problem çözme olarak düşünülen matematik çağımızda analitik düşünme becerisine dayalı matematik bilgisini işlevsel hâle getirebilmek olarak güncellenmiştir (Dossey vd., 2008). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde odağı insan olan ve insana yatırımı merkeze koyan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Belgede öğrencinin mizaç ve yeteneğini tanıyarak potansiyelini en üst düzeyde ortaya koyabileceği bir eğitim ekosistemi oluşturmak hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ülkemizdeki öğrenciler uluslararası alanda matematik becerilerini ölçen sınavlarda olduğu gibi ulusal ölçekte yapılan sınavlarda da matematik alanında oldukça geride kalmaktadır. 2019 yılında yapılan ve beceri temelli sorulardan oluşan ortaöğretime geçiş sınavında 20 matematik sorusunda doğru cevap ortalaması 5,09 dur (MEB, 2019). Bu durum ülkemizdeki sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Matematik başarıları ile matematik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Kükey, 2013). Ülkemizde, birçok kişi matematik dersinde başarılı olamayacaklarını düşündüğünden matematik dersine karşı öğrenilmiş bir çaresizlik yaşamakta ve matematik dersine karşı olumsuz tutumlara sahip olmaktadır. Kişiler başarısız olacaklarını düşündüklerinden matematikle karşı karşıya kalma durumundan bile korkmaktadırlar ve matematikten uzak kalmaktadırlar (Gren, 1999). Matematik korkusu ve kaygısı ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalar matematikle ilgili olumsuz yaşanmışlıklar fazlaştıkça matematiğe karşı olumlu tutumlarda azalmalar olduğunu tespit etmiştir (Altun, 1998). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi üzerine yapılan diğer bir çalışmada ise sınıf seviyesi arttıkça kaygı düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Ailelerinin öğrenim düzeyi arttıkça matematiksel başarının artmasına karşın matematik kaygı düzeyi de artmaktadır (Arıkan, 2004). Matematik dersi için geliştirilen olumsuz düşüncelerin birçoğu geçmiş yaşantımızdaki başarısızlıklardan kaynaklanmaktadır. Bilim ve

Toplum Destekleme Programları Matematik Yılı Özel Çağrısı; matematiğin toplum ile buluşturulmasını, matematik okuryazarlığının arttırılmasını ve yaygınlaştırılmasını, matematiksel bilgisinin zenginleştirilerek uygulamalarla daha anlaşılır hâle getirilmesini ve kampın hedef kitesinin bilimsel bilgileri fark etmelerine olanak sağlayarak keşfetme duygularının, araştırma ve sorgulama becerilerinin, analitik düşünme, analiz etme, ilişkilendirme, model geliştirme ve öğrenme isteklerinin artırılması amaçlamıştır. Matematiğin günlük hayat içindeki uygulamaları öğrencilere fark ettirilerek kaygı düzeyinin azaltılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmüştür.

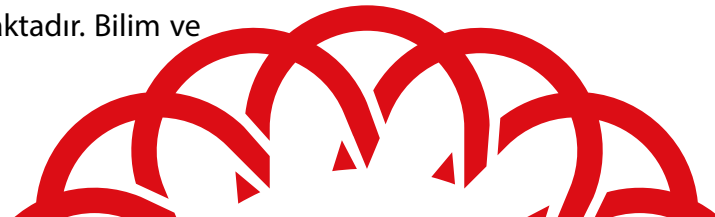
Tüm bunlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen projenin amacı, hedef kitemiz olan Amasya il merkezindeki 6 ve 7. sınıf öğrencilerine 21. yüzyıl matematik becerileri esas alınarak öğrencilerin günlük hayatın içinde ve farklı disiplinlerde matematiğin var olduğunu görmelerini fark ettirmek, matematik okuryazarlığı becerilerine katkı sağlamak ve matematiğin teknolojiyle harmanlanması ile öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak olan TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Kapsamındaki “Fatih’in İzinde Matematik ve Teknoloji” projesinin etkililiğini araştırmaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırma “Fatih’in İzinde Matematik ve Teknoloji” projesi kampına katılan 30 öğrenciyle yürütülmüştür. TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları bünyesinde yapılan projeler, örneklemin gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılımıyla gerçekleştirilen projelerdir. Projenin, TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları kriterlerine uygun bir şekilde planlanmış olması, araştırma projesi olmaması, deney ve kontrol gruplarının kurulamaması nedeniyle çalışma, tek grup ön test ve son test kontrol grupsuz deneysel model olarak tasarlanmıştır. Bu desende deneysel modelinde gerçekleştirilen etkinliğin etkisi tek bir grup ile gerçekleştirilen çalışmayla test edilir. Bu deneme modelinde örneklemin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı örneklem ve aynı veri toplama araçlarıyla elde edilir (Büyüköztürk, 2023).

Araştırmanın örneklemini, TÜBİTAK Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenen 222B225 numaralı “Fatih’in İzinde Matematik ve Teknoloji” kampına dâhil olan 6 ve 7. sınıf seviyesindeki 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet durumları ve sınıf seviyeleri Tablo 1’de verilmektedir.



**Tablo 1***Örneklemin Cinsiyet Durumu ve Sınıf Seviyesi*

		Sayı	Toplam
Cinsiyet	Kız	15	30
	Erkek	15	
Sınıf Seviyesi	6. Sınıf	20	30
	7. Sınıf	10	

Gerçekleştirilen bu çalışmada üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları "Matematik Tutum Ölçeği", "Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Matematik Korkusu Ölçeği"dir.

Uygulamaya başlamadan önce ve uygulamanın sonunda uyguladığımız ölçeklerden Önal (2013)'ın geliştirdiği Cronbach Alpha katsayısı 0.90 olan "Matematik Tutum Ölçeği" 5'li Likert tipi olup 22 maddedir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterliliklerini tespit etmek için Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen Cronbach alfa katsayısı 0,94 olan "Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği" 5'li Likert tipinde olup 25 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin matematik korkularını belirlemek amacıyla Davarcıoğlu (2008) tarafından geliştirilen Cronbach alfa katsayısı 0,92 olan "Matematik Korkusu Ölçeği" 30 madde ve 5'li Likert tipindedir. Ölçeklerin seçenekleri "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanlarından elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t-testi yapılmıştır.

Projenin amaçlarına ulaşabilmek ve matematiğin diğer alanlarla ilişkisini kavrayabilmek için alanlarında uzman kişiler tarafından Bilişim, Kimya, Tarih, Sanat vb. alanlarda disiplinler arası etkileşimler içeren etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler öncesi öğrencilere sabah jimnastiği mahiyetinde orff eğitimi ile matematik ve buz kırma etkinlikleri uygulanmıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler 05-09 Mayıs 2023'te 30 öğrenci ile Amasya Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Oteli'nde 5 gün yatılı olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin sınıf seviyeleri gözeticilerle hazırlanmıştır. Etkinlikler ve etkinliklerin gerçekleştirildiği günler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2***Projede Gerçekleştirilen Etkinlikler*

Gün	Etkinlik
1. Gün	Yaratıcı Drama Öğretim Yöntemi ile Etkili İletişim
	Yaratıcı Drama Öğretim Yöntemi ile Kesir Öğretimi
	Artırılmış Gerçeklik ve Matematik Eğitiminde Kullanımı
2. Gün	Matematik ve Müzik: Matematikle Tanışma
	Sabah Sporları: Geometri Şehrinde Isınma Hikâyesi
	Matematik ve Kimya Birlikte mi?
3. Gün	Geometri ile Tarihe Yolculuk
	Origami ile Katla Matematik Hoş Değil mi Ya?
	Sabah Sporları: Bizim Matematiksel Resmimiz
4. Gün	Robotların Matematiği
	Günlük Hayatımda Kriptoloji
	Matematikte Dijital Hikâye Anlatımı
5. Gün	Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Etkinlikleri
	Sabah Sporları: 7 Adımda Örüntü Dansı
	Evrenin Matematiği
6. Gün	Doğa ile Bütünleşen Jeodezik Kubbeler
	Doğada Fraktal Geometri
	Dijital Hologramla Geometrik Cisimler
7. Gün	Sabah Sporları: Arkadaş Canlısı Bölme İşlemi
	GeoGebra ile Geometrik Çizimler
	Bul Bakalım



## BULGU VE YORUMLAR

Kampa başlamadan önce ve kampın sonunda uygulanan ölçeklerden elde edilen ön test ve son test verilerine yönelik bulgular şu şekildedir:

**Tablo 3**

*Matematik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları*

	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****
Ön Test	30	80,63	2,946	29	-2,847	0,008
Son Test	30	90,37	2,849			

\*sayı \*\*ortalama \*\*\*standart sapma \*\*\*\*serbestlik derecesi \*\*\*\*\*anlamlılık değeri

Tablo 3 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{29}=-2,847$ ,  $p<0,01$ ). Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği son test puanı ( $\bar{X}=90,37$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=80,63$ ) yüksek olduğundan kamp boyunca verilen eğitim ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**Tablo 4**

*Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları*

	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****
Ön Test	30	84,17	3,469	29	-4,277	0,000
Son Test	30	103,37	3,330			

Tablo 4 incelendiğinde bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{29}=-4,277$ ,  $p<0,01$ ). Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği son test puanı ( $\bar{X}=103,37$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=84,17$ ) yüksek olduğundan kamp boyunca verilen eğitim ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin matematik okuryazarı birey olmalarını olumlu etkilediği söylenebilir.

**Tablo 5**

*Matematik Korkusu Ölçeği Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları*

	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****
Ön Test	30	58,87	3,338	29	3,756	0,001
Son Test	30	46,07	3,016			

Tablo 5 incelendiğinde bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre ön test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{29}=3,756$ ,  $p<0,01$ ). Öğrencilerin Matematik Korkusu Ölçeği ön test puanı ( $\bar{X}=58,87$ ) son test puanından ( $\bar{X}=46,07$ ) yüksek olduğundan kamp boyunca verilen eğitim ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı olan korkularını azalttığı görülmektedir. Kırıkkaya ve diğerleri (2010), okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrencilerin eğlenerek öğrenmekten mutlu olduklarını ve zevk aldıklarını; Hırça (2013) da bilim kamplarının katılımcılara ilginç, eğlenceli, farklı ve yararlı olduğunu, öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini dile getirmiştir. Alan yazınından hareketle gerçekleştirilen bu ve benzeri kamplarda katılımcıların eğlenerek öğrendikleri ve ilgili derslerdeki korkularının azaldığı yorumu çıkarılabilir.

**Tablo 6**

*Matematik Tutum Ölçeği Ön ve Son Testlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

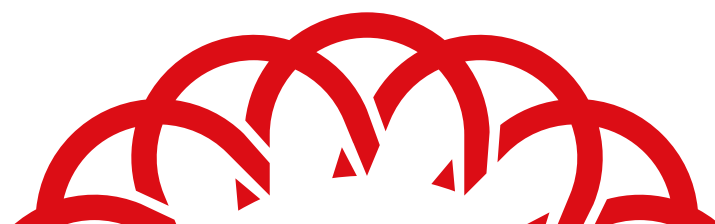
	Cinsiyet	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****
Ön Test	Kız	15	78,57	4,697	28	-0,648	0,522
	Erkek	15	82,44	4,828			
Son Test	Kız	15	89,07	4,366	28	-0,450	0,656
	Erkek	15	91,67	3,784			

Tablo 6 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bu durum kampa katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin son test puanı ( $\bar{X}=89,07$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=78,57$ ) yüksek; erkek öğrencilerin de son test puanı ( $\bar{X}=91,67$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=82,44$ ) yüksektir. Bu durum kamp boyunca verilen eğitimlerin ve yapılan etkinliklerin hem kızların hem de erkeklerin matematik dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

**Tablo 7**

*Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği Ön ve Son Testlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****
Ön Test	Kız	15	80,00	4,784	28	-0,028	0,269
	Erkek	15	87,81	4,937			
Son Test	Kız	15	101,13	5,228	28	0,664	0,512
	Erkek	15	105,60	4,115			





Tablo 7 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Bu durum kampa katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin son test puanı ( $\bar{X}=101,13$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=80,00$ ) yüksek; erkek öğrencilerin de son test puanı ( $\bar{X}=105,60$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=87,81$ ) yüksektir. Bu durum kamp boyunca verilen eğitimlerin ve yapılan etkinliklerin hem kız hem de erkeklerin matematik okuryazarlık düzeyini artırdığı ve matematik okuryazarlığı öz yeterliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

**Tablo 8**

*Matematik Korkusu Ölçeği Ön ve Son Testlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****	
Ön Test	Kız	15	60,64	4,697	28	0,491	0,627
	Erkek	15	57,31	4,828			
Son Test	Kız	15	46,53	4,810	28	0,152	0,880
	Erkek	15	45,60	3,810			

Tablo 8 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Bu durum kampa katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik korkularının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin son test puanı ( $\bar{X}=46,53$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=60,64$ ) düşük; erkek öğrencilerin de son test puanı ( $\bar{X}=45,60$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=57,31$ ) düşüktür. Bu durum kamp boyunca verilen eğitimlerin ve yapılan etkinliklerin hem kızların hem de erkeklerin matematik korkularını azalttığını göstermektedir.

**Tablo 9**

*Matematik Tutum Ölçeği Ön ve Son Testlerinin Sınıf Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları*

Sınıf	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****	
Ön Test	6	20	78,55	3,562	28	-1,000	0,326
	7	10	84,80	5,238			
Son Test	6	20	91,25	3,616	28	0,432	0,669
	7	10	88,60	4,766			

Tablo 9 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Bu durum kampa katılan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı olan tutumlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. 6. sınıf öğrencilerinin son test puanı ( $\bar{X}=91,25$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=78,55$ ) yüksek; 7. sınıf öğrencilerin de son test puanı ( $\bar{X}=88,60$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=84,80$ ) yüksektir.

**Tablo 10**

*Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği Ön ve Son Testlerinin Sınıf Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları*

Sınıf	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****	
Ön Test	6	20	82,35	4,367	28	-0,735	0,469
	7	10	87,80	5,810			
Son Test	6	20	103,30	4,249	28	-0,028	0,978
	7	10	103,50	5,564			

Tablo 10 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Bu durum kampa katılan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. 6. sınıf öğrencilerinin son test puanı ( $\bar{X}=103,30$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=82,35$ ) yüksek; 7. sınıf öğrencilerinin de son test puanı ( $\bar{X}=103,50$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=87,80$ ) yüksektir. Bu durum kamp boyunca verilen eğitimlerin ve yapılan etkinliklerin hem 6. sınıfların hem de 7. sınıfların matematik okuryazarlık düzeyini artırdığı ve matematik okuryazarlığı öz yeterliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

**Tablo 11**

*Matematik Korkusu Ölçeği Ön ve Son Testlerinin Sınıf Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları*

Sınıf	n*	$\bar{X}^{**}$	S***	sd****	t	p*****	
Ön Test	6	20	58,95	4,080	28	0,035	0,973
	7	10	58,70	6,116			
Son Test	6	20	47,80	3,682	28	0,808	0,426
	7	10	42,60	5,357			

Tablo 11 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Bu durum kampa katılan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin matematik korkularının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. 6. sınıf öğrencilerinin son test puanı ( $\bar{X}=47,80$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=58,95$ ) düşük; 7. sınıf öğrencilerinin de son test puanı ( $\bar{X}=42,60$ ) ön test puanından ( $\bar{X}=58,70$ ) düşüktür. Bu durum kamp boyunca verilen eğitimlerin ve yapılan etkinliklerin hem 6. sınıfların hem de 7. sınıfların matematik korkularını azalttığını göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bilim kampları ile ilgili gerçekleştirilen pek çok araştırmada, kampa katılan hedef kitlenin eğitime yönelik çok yönlü bilgi edindikleri, yeterlilik düzeylerinin geliştiği, görüşlerinin ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir (Güler, 2009; Keleş, Uzun ve Uzun, 2010; Karataş ve Aslan, 2012; Mittelstaedt, Sanker ve Vander-veer, 1999; Yardımcı, 2009; Metin ve Leblebicioğlu, 2011).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, TÜBİTAK 4004-Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen 211B225 numaralı "Fatih'in İzinde Matematik ve Teknoloji" adlı projenin, katılımcı öğrenciler üzerindeki etkileri ve sonuçları değerlendirmeye alınmıştır.

Kamp boyunca verilen eğitim ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarını ve matematik okuyazarı birey olmalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Verilen eğitim ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı olan korkularını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen eğitimlerin ve yapılan etkinliklerin hem kızların hem de erkeklerin matematik dersine karşı olan tutumlarını ve matematik okuyazarlığı öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Kamp sonunda hem kızların hem de erkeklerin matematik korkularının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kamp sonunda hem 6. sınıf öğrencilerinin hem de 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı olan tutumları ve matematik okuyazarlığı öz yeterlilikleri olumlu yönde etkilenmiştir. Kampın sonunda hem 6. sınıfların hem de 7. sınıfların matematik korkuları azalmıştır.

Projenin ana teması olan 21. yüzyıl matematik becerileri göz önüne alındığında projenin en büyük katkısı, henüz öğrenim yaşamlarının başında bulunan öğrencilerin matematik okuyazarlığı yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayan, matematik okuyazarlığı öğretimi oluşturulmuş, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmış ve matematiğin korkulacak bir ders olmadığı, hayatın her alanında olduğu gösterilmiştir.

Çalışmada projenin öğrenciler üzerine katkıları düşünüldüğünde;

- TÜBİTAK tarafından desteklenen bu tür projelerin sayısı arttırılabilir.
- Gerçekleştirilen bu projede hedef kitle ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencileridir. Farklı hedef kitlelere yönelik projeler geliştirilebilir.
- Aynı hedef kitleye farkı dersler için böyle etkinlikler düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

Altun, M. (1998). *Matematik öğretmenliği: Matematik öğretimi*. Açıköğretim FakültesYayınları.

Altun, M. (2020). *Matematik okuyazarlığı el kitabı; Yeni nesil soru yazma ve öğretim düzenleme teknikleri*. Aktüel16 Yayınları.

Arıkan, G. (2004). *Kırşehir ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Davarcioğlu, P. (2008) *Orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik korkusu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Dossey, J., McCrone, S., Turner, R., Lindquist, M. (2008). PISA 2003 mathematical literacy and learning in the Americas. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 8(2). 140-152.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 30-43.

Hırça, N. (2013). Gifted students' summer science camp experiences. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 22-30.

Karataş, A., Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 259-276.

Keleş, Ö., Uzun, N., Uzun, F.V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.

Kırıkkaya, E. B., İşeri, S., Vurkaya, G. (2010). İlkokul öğrencilerine yönelik uzay ve güneş sistemi hakkında bir masa oyunu. *Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi-TOJET*, 9 (2), 1-13.

Kükey, E. (2013). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuyazarlık düzeylerinin matematik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi..

Metin, D., Leblebicioğlu, G. (2011). How did a science camp affect children's conceptions of science?. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*. 12(1).

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*. Eğitim Analiz Değerlendirme Serisi. Ankara.

Mittelstaedt, R., Sanker, L., Vanderveer, B. (1999). Impact of a week long experiential education program on environmental attitude and awareness. *Journal of Experiential Education*, 22(3), 138-148

Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.

Özgen, K., ve Bindak, R. (2008). Matematik okuyazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.

Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.



## EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞİŞEN PERSPEKTİFİ

**Dr. Mustafa KANDIRMAZ**

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

[mustafakandirmaz01@gmail.com](mailto:mustafakandirmaz01@gmail.com)

**Reha ATAŞ**

Kepez Gaziler Ortaokulu

[rehatas86@gmail.com](mailto:rehatas86@gmail.com)

### ÖZET

Eğitim programlarının en önemli amaçlarından biri toplumun kolektif şuuru, başka bir ifadeyle toplumsal bilinci meşrulaştırmasıdır. Bu nedenle eğitim programlarında benimsenen perspektif eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla millî ve manevi erdemlerin ve geleneklerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla geçmişten günümüze değişen eğitim programlarının toplumsal temeller açısından anlaşılmasının, toplumun mevcut ihtiyaçlarına cevap verme ve toplumsal birliğin uyumlu devamlılığı açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda doküman analizi yapılan araştırmada "2018 okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri programlarının perspektifinin toplumsal temel açısından değişimi nasıldır?" sorusu kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. 2018 programlarına ulaşılarak 10 haftalık süreç içinde kod, tema ve kategorilere ulaşılmıştır. Söz konusu kod, tema ve kategorilere ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş. Görüş birliği sağlanan kod, tema ve kategorilere araştırmada yer verilmiştir. 21. yy. becerileri bağlamında eleştirel düşünme, yaratıcılık, yaşam boyu öğrenme, iletişim kodları yer almıştır. Toplumsal temeller bağlamında değerler, toplum ihtiyacı ve disiplinlerarası program kodları ortaya çıkmıştır. Programlarda vurgulanan kök değerleri içselleştirmiş, disiplinlerarası becerileri günlük hayatında uygulayabilen, K12 düzeyinde bütüncül bir program yapısının tasarlanması gerekliliği olduğu belirlenmiştir. Yüksek bir millî bilince sahip bireylerden oluşan bir toplumu oluşturacak kişilerin eğitimi için K12 düzeyinde öğretim programlarının gerekliliği düşünüldüğünden ileride tasarlanacak olan öğretim programlarının bütüncül program anlayışını benimseyecek, beceri temelli yapılandırılması öneri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal temel, öğretim programları, bütüncül eğitim programları.

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### Öğretim Programları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Eğitimin en önemli yönlerinden biri toplumsal karaktere sahip olmasıdır (Tezcan, 1997). Toplum ve onun yarattığı toplumsal zemin olmadan eğitimin uygulama alanı bulması olanaksızdır. Toplumun arka plandaki potansiyel kişiliğini vurgulayan “kolektif şuur” ya da başka bir ifadeyle toplumsal bilinç toplumun yapı olarak varlığını meşrulaştırır (Akyüz, 1991). Bu yapının kuşaktan kuşağa aktarımında eğitimin önemi yadsınamaz. Kısaca eğitim olmadan bir toplum varlığını sürdüremezken eğitimin de insan yetiştirilmesiyle ilgili işlevlerini sürdürebilmesi için topluma ihtiyacı vardır. Nitekim toplumların değişimi ile (bilgi toplumu, tarım toplumu, sanayi toplumu vb.) eğitim de değişmiş ve gelişmiştir. İçinde bulunduğu dönemin paradigmaları, çağın gerekleri ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır (Ergün, 2005). Eğitim de programlar aracılığı ile yapılmaktadır (Tezcan, 1997). Dolayısıyla toplumun ihtiyaçları, toplumdaki mevcut problemler, benimsenen eğitim politikasının çizdiği sınırlar çerçevesinde eğitim programlarını doğrudan etkilemektedir.

Eğitim programları eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir (Bolat ve Çelik, 2014). Toplumların kalıcılığı bireylerin birbiri ile uyumuna bağlıdır (Doğan, 2007). Dolayısıyla eğitim programlarının en önemli amacının toplum yapısına uygun bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Eğitimin küreselleşmesi ile disiplinlerarası ve esnek program anlayışının bu amaca hizmet edeceği düşünülmektedir (Akbaş, 2009; Özdemir, 2011). Bu nedenle eğitim programlarının toplumsal temellerinin irdelenmesi eğitim programlarının dinamik olma özelliğinin (Ornstein ve Hunkins, 2009) gerekliliğidir.

Eğitim programlarının toplumsal yapısını inceleyen çalışmalar incelendiğinde toplumun değişen ihtiyaçları bağlamında programları irdeleyen araştırmaların (Balay, 2004; Halil, 2003; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Özdemir, 2011) olduğu görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değişimini eğitim politikası, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi gibi kuramsal temeller açısından ayrı ayrı inceleyen araştırmalar (Turan ve Avcı, 2018; Çeken 2006; Kurdayılıoğlu ve Çetin, 2015; Fidan 2019) ilgili alan yazınında görülmüştür. Ancak geçmişten günümüze 2018 okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim programların toplumsallar temel bağlamda irdeleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliği gidermek, değişen eğitim programlarının toplumsal temellerinin anlaşılmasına katkı sağlayarak programların gelişimi açısından yargıya varmak adına bu araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada geçmişten günümüze program geliştirme çalışmalarında öne çıkan toplumsal etmenlerin irdelenmesi, eğitim programlarının toplumun ihtiyaç duyduğu çağın becerileri bağlamında açıklanarak anlaşılması, ilerideki araştırmalara ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde uygulamada olan 2018 programlarını toplumsal açıdan eleştirel bakış açısıyla inceleyen araştırmanın problem cümlesi “2018 okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri programlarının giriş/sunuş metinleri eğitimin toplumsal temelleri bağlamında nasıldır?”

## YÖNTEM

Bu çalışmada öğretim programlarının toplumsal temeller bağlamında incelenmesi hedeflendiğinden araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İlgili yazın taranarak betimsel analiz yapılmıştır. Bu yöntemde izlenmesi önerilen dokümanlara ulaşma, özgünlüğün kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma başlıkları altındaki beş aşama (Yıldırım ve Şimşek, 2016) bu çalışmada da takip edilmiştir.

### İncelenen Programlar

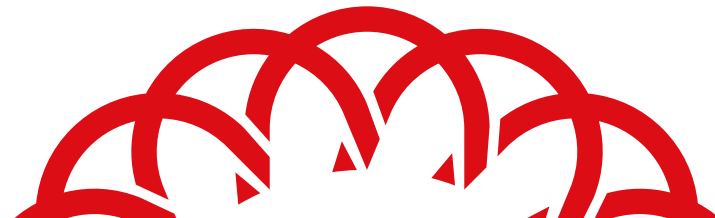
Araştırmada analize tabi tutulacak programlar <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından indirilerek orijinallikleri, indirilen programların yayın tarihleri ile Millî Eğitim Bakanlığı resmî sitelerinde yer alan programların karşılaştırılması sağlanarak kontrol edilmiştir. Araştırmada incelenen programlara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmada incelenen programlara ait özellikler*

Yıl	İncelenen program	Yayın tarihi
2018	İlkokul (1-2-3-4. sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. sınıflar) Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kurul Kararı (MEB, 2018)	17.07.2018
	Ortaöğretim (9-10-11-12 sınıflar) Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Tarih, Coğrafya Öğretim Programı Kurul Kararı (MEB, 2018)	19.01.2019
	Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık)	

Araştırmada okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının giriş kısımlarında yer alan metinler analiz edilmiştir. Seçmeli dersler ile okul türüne göre değişkenlik gösteren derslerin programları araştırmanın güvenilirliği ve inandırıcılığını sağlamak adına dokümanlar üzerinde uzun süreli ve tekrarlayan analizler yapılmış, farklı uzman görüşlerine başvuru olarak irdelenmiştir. Analizlerde kodlamaların yapılması aşamasında nitel veri analizinde uzmanlaşmış iki akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzmanlar ile araştırmacıların görüş birliği sağladığı kod ve temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.



**Tablo 2**

*Araştırmada analiz sonucu ortaya çıkarılan kategoriler, kodlar ve temalar*

Kategori	Temalar	Kodlar
21. yy. Becerileri	Beceriler	Eleştirel düşünme Yaşam boyu öğrenme Yaratıcılık İletişim
Toplumsal Temeller	Değerler	Millî değerler Manevi değerler Kök değerler
	Toplumsal ihtiyaç	Bilimsel değişim Toplumsal gelişmeler
	Disiplinler Arası bütüncül program	Bütüncül perspektif Temel amaç

#### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmada yazarlar program geliştirme çalışmalarında aktif görev almaktadır. Araştırmacılar ilgili yazın taraması sonrası analizlere kaynaklık edecek betimsel analiz çerçevesi oluşturmuştur. 2018 okul öncesi, ilköğretim kademesi ve ortaöğretim kademesi programlarının giriş kısmında yer alan metinler analiz edilmiştir.

### **BULGU VE YORUMLAR**

Araştırmada 2018 okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının giriş metni kısımlarının analiz edilmesi ile kodlar oluşturulmuştur. Kodlar alan yazını taraması sonucu ortaya çıkarılan temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Bulgular da bu kategoriler sırasıyla sunulmuştur.

#### **21 yy. Becerileri**

##### **Beceriler**

Araştırmada incelenen öğretim programlarından, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde programların giriş metni kısımlarında "Türkiye Yeterlilik Çerçevesi" bağlamı içinde 21. yy becerilerine vurgu yapıldığı görülmüştür. 21. yy becerileri teması altında eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcılık, iletişim "Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar." ifadesiyle (MEB, 2018, s.4) söz konusu beceriler vurgulanmıştır. Okulöncesi programlarında ise böyle bir açıklamanın yer almadığı ancak 21 yy. becerilerini kapsayan ana dilde etkileşim, sorumluluk, sosyal beceriler, iş birliği gibi bazı temel beceriler gelişim basamakları içinde açıklanmıştır.

21.yy becerileri içerisinde yer alan bazı beceriler ise her üç programda da ortak yer almıştır. İletişim becerisi ilköğretim ve ortaöğretim programlarında ana dilde iletişim başlığı altında "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır." ifadesi (MEB, 2018, s. 5) ile açıklanmıştır. Okul öncesi programlarında ise dil gelişimi- ifade edici dil gelişimi başlığı altında açıklanmıştır. "Çocuğun dünyayı algılama, anlama, anlamlandırma becerilerini içeren gelişim alanıdır." (MEB, 2018, s. 9) ifadesi ile ana dilde etkileşim için gerekli beceriler açıklanmıştır.

Benzer biçimde yaratıcılık becerisi 2018 ilköğretim ve ortaöğretim programlarında inisiyatif alma ve girişimcilik başlığı altında açıklanmıştır. "Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girilen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar." (MEB, 2018, s. 8) ifadesi ile yer almıştır. Okul öncesi programlarında ise bilişsel gelişim alanı içinde kendine yer bulmuştur. "Okul öncesi dönem çocuklarının hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemeyi, çocukların kendilerini farklı biçimlerde ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımları içermektedir." (MEB, 2018, s. 9) ifadesinde yaratıcılık kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin dönemsel olarak farklı özelliklere sahip oldukları düşünülse de programlarda kademe farklılığının aynı beceri alanının gelişiminin önemsenmediğini göstermektedir. Ancak programın uygulayıcısı olan öğretmenlere yol gösterme noktasında farklı ifadeler yer verildiği görülmüştür. Örneğin "Yaşam becerileri: Bu alan bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik gibi yaşam becerilerini kapsamaktadır." (MEB, 2018, s. 12) ifadesinde bu becerinin hangi beceri içinde yer aldığı ifade edilmiş ancak ortaöğretim programı kadar detay verilmemiştir. Bu nedenle bütünsellik açısından programlara zarar verdiği düşünülmektedir.

Programlarda dikkat çeken başka bir unsur da 21. yy. teması altında yer alan yaşam boyu öğrenme becerileridir. Her üç programda da vurgulanan beceri farklı tanımlamalar ve başlıklar altında öğretmenlere sunulmuştur. Örneğin ilköğretim ve ortaöğretim programlarında "Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir." (MEB, 2018, s. 8) ifadesi öğrenmeyi öğrenme başlığı altında yer almıştır. Bu nedenle programlarda yaşam boyu öğrenme becerisinin önemini vurgulandığı söylenebilir. Okul öncesi programlarında ise programın felsefesinin tanımlandığı alanda açıklanmış ancak diğer programlardaki kadar detaylandırılmadığı görülmüştür. Son olarak eleştirel düşünme becerisi, mantık ve akıl yürütme başlığı altında okul öncesi programlarında "problemler üzerine düşünme süreçlerini uygulama becerisi" olarak tanımlandığı görülmüştür (MEB, 2018, s. 9). Eleştirel düşünme becerisi alan yazınında fikirler üretme, problem çözme, fikirler üretip düzeltme (Halpern, 2014) gibi tanımlar üzerinden açıklanmakta net

bir tanımının olmadığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi programlarında mantık ve akıl yürütme öğrenme alanının eleştirel düşünme becerisi kazandırma amacıyla yer aldığı düşünülmüştür. İncelenen programlarda eleştirel düşünme becerisinin yeterli düzeyde açıklanmadığı ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde ise farklı tanımlamaların yer aldığı görülmüştür. *"Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır."* (MEB, 2018, s. 6) ifadesiyle eleştirel düşünme becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim programlarında matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlikler başlığı altında kısmen açıklandığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi ilgili yazında yer alan araştırmalar ile (Bernman, 1991, s.10; Halpern, 1993) ortaöğretim programlarında yer alan açıklamalarla benzerlik göstermektedir.

### Toplumsal Temeller

#### Değerler

Çalışmanın araştırma sorusu kapsamında incelenen programlarda millî değerler, manevi değerler, kök değerler alt temaları bağlamında değerler temasına ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde millî değerler ifadelerinin üç programda da *programların perspektifi* açıklamalarında görülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında *"Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir."* (MEB, 2018, s. 6) ifadesi değerler başlığı altında yer almış olup toplum olarak millî değerlerimize vurgu yapmaktadır. Ayrıca okul öncesi programlarında *"Değer eğitiminin amaçlarından biri çocukların bir parçası oldukları toplumun değerlerini öğrenmesini, bu değerlere uyumlu kendi değer sistemini oluşturmasını ve sağlıklı, tutarlı bir kişilik geliştirmesini sağlamaktır."* (MEB, 2018, s.16) ifadeleriyle belirtilmiştir.

Çalışmada kök değerlerin her üç programda da belirtildiği görülmektedir. *"Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adelet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır."* (MEB, 2018, s.14) ifadeleri okul öncesinde kök değerlerin önemini vurgulamıştır. Benzer biçimde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de aynı açıklamaya yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla kök değerlerin tüm kademeler için önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmada incelenen programların amaçları arasında kademeler ilerledikçe manevi değerlere ulaşılmasının vurgulandığı görülmüştür. *"Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş"* (MEB, 2018, s. 6) ifadesi *"Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş"* (MEB, 2018, s. 6) ifadesi buna kanıt olarak sunulabilir. Dolayısıyla manevi değerler kavramının programların tüm kademelerde ulaşılacak istenen uzak hedefi olarak düşünülmüştür. Değerler teması altında irdelenen manevi değerler ile bütüncül bir bakış açısının

yakalanmaya çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde bulunması istenen değerlerin programlarda birer çıktı şeklinde ele alındığı ifade edilebilir. Bununla birlikte değerlerin nasıl kazandırılacağına yönelik bir yöntem önerisi ya da açıklama öğretim programlarının metinlerinde yer almamaktadır.

### Toplumsal İhtiyaç

Araştırmada incelenen programlarda *"Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir."* (MEB, 2018, s. 3) ifadesi ile toplumun değişen ihtiyaçları vurgulanmıştır. Hem ortaöğretim hem ilköğretim programlarında vurgulanan kavram toplumsal ihtiyaç teması kapsamında irdelenmiştir. Programlarda değişen toplumsal yapı bağlamında yetiştirilmek istenen bireyin de değişime uğradığının vurgulandığı görülmüştür. Okul öncesi programlarında ise *"Gerçek bir ihtiyaca yanıt vermeyen ve amaçları belirgin olmayan bir programın işlevsel olabilmesi mümkün değildir."* (MEB, 2018, s. 2) ifadeleri ile toplumsal ihtiyaca yanıt verecek programların etkili olacağı belirtilmiştir. Öte yandan programların dinamik olduğu vurgusu ile bilimsel değişim ve toplumsal değişime dikkat çekmektedir.

Toplumsal ihtiyaç teması altında toplumsal değişim ve bilimsel değişimler ışığında programlar araştırmada irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre programlarda toplumsal ihtiyacın göz ardı edilmemesi gerektiğinin programlarda vurgulandığı ancak programların değişimlerdeki en temel faktör olarak öne çıkan bu duruma ilişkin ortak bir dilin olmadığı, bütüncül bir bakış açısı temelinde bu amacın net sınırlarının tasvir edilmediği görülmüştür.

### Disiplinler Arası Bütüncül Program

Araştırmada incelenen öğretim programları kapsamında disiplinler arası bütüncül program teması oluşturulmuştur. Okul öncesi programlarında *"Eğitim aynı zamanda disiplinler arası bir süreçtir. Dolayısıyla, bireylerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı disiplinlerin iş birliği içerisinde olması büyük öneme sahiptir. Eğitim programları, dayanak olarak aldıkları felsefi paradigmaya göre şekillenmekte ve programın öğeleri bu bakış açısı doğrultusunda düzenlenmektedir."* (MEB, 2018, s.1) ifadesiyle disiplinler arası programın önemi vurgulanmıştır. Öte yandan ilköğretim ve ortaöğretim programlarında *"Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur."* (MEB, 2018, s. 3) ifadesi ile hem disiplinler arası hem de bütüncül program anlayışının vurgulandığı görülmüştür. Ancak programlarda farklı ifadeler kullanılarak bütüncül program vurgusunun yer aldığı görülmektedir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının ortak olmasına rağmen birbirinden bağımsız parçalar hâlinde hazırlandığı görülmüştür. Nitekim programların birbiri ile ilişki kurma noktasında zayıf kaldığı (Şahin, Göcük ve Sevgi, 2018), çağın ihtiyaçlarını karşılayan disiplinler arası öğretimi benimsemiş, becerileri temel alan programların tasarlanmasının gerekliliği ilgili araştırmalarda (Özdemir, 2017; Özaydınlı ve Kılıç, 2019) da vurgulanmıştır. Araştırmada bireylerin toplumsallaştırılmasında değerlerin kazandırılmasının etkili rolü olduğu (Senek, 2018), toplumsal değer yargılarını benimsemiş nesillerin yetiştirilmesinde (Akbaş, 2004) programların bileşenleri arasında yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak yüksek bir millî bilince sahip bireylerden oluşan bir toplumu oluşturacak kişilerin eğitimi için K12 düzeyinde bir değer modelini, vatandaşlık ve kültür okuryazarlığı becerileri gibi çeşitli okuryazarlık becerilerini konu alanı ile organik bir bütün hâlinde kurgusunda barındıran öğretim programlarının gerekliliği görülmektedir. Böyle bir modelle belirlenen değerler ve vatandaşlık ve kültür okuryazarlığı becerileri, çeşitli beceriler öğretim programlarıyla bütünleştirilirken birer çıktı olarak değil, girdiler olarak ele alınmaları gerektiği de aşikârdır.

Ortaöğretim düzeyinde çoğu öğrenci, adalet, dürüstlük ve başkalarına saygı duymak gibi belirli değerler ve tutumlar hakkında temel kavrayışa sahiptir. Bu değer ve tutumların önemli olduğu ve teşvik edilmeye değer olduğu konusunda da farkındalıkları oldukları varsayılabilir. Bu bağlamda, bu kademedeki öğrenciler, birbiriyle çelişen değerlerin ve tutumların gömülü olduğu çeşitli yaşam olayları ve sorunları ile karşılaştırılarak bu olay ve konuları akılcı ve nesnel bir şekilde analiz etmeye, olumlu değer ve tutumları yargıda bulunmada ve karar vermede yol gösterici ilkelerden biri olarak benimsemeye teşvik edilmelidir. Böylece öğrencilerin değer yargısında bulunma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2009). *Eğitim bilimlerinde yeni yönelimler. Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, H. (1991). Eğitim sosyolojisinin kavram ve alanları üzerine bir araştırma. *Milli Eğitimi Bakanlığı Yayınları*, 2320.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Berman, S. (1991). *Teaching in context: teaching for open-mindedness and critical understanding in*: Costa A (Ed.) Developing minds (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).
- Bolat, Y., Çelik, A. (2014). Effects of küreselization on the Turkish education system and reflections in primary school teacher program. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 158-175.

Çeken, Y. D. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye'de eğitim politikaları: yeni ilköğretim müfredatı sosyal bilgiler programı üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: kavramlar ve sorunlar*. Pegem Yayıncılık.

Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve eğitim*. İmge Kitapevi.

Fidan, N. K. (2019). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 3), 361-388.

Halil, E. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical-thinking instruction. *The journal of general education*, 42(4), 238-254.

Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.

Kurudayıoğlu, M., Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-65.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

MEB (2018). Okulöncesi öğretim programı.

MEB (2018). İlköğretim fenbilimleri öğretim programı.

MEB (2018). İlköğretim Türkçe öğretim programı.

MEB (2018). İlköğretim Matematik öğretim programı.

MEB (2018). İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı.

Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.

Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Şahin, F., Göcük, A., Sevgi, Y. (2018). Fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinlerarası ilişki kurma düzeylerinin incelenmesi: Kan basıncı. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 73-95.

Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues (6th ed.)*. Pearson Education.

Özaydınlı, B., Kılıç, C. (2019). Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ve ders uygulamaları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 301-330.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (Vol. 11). Ankara.

Turan, S., Avcı, E. K. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.

## OKULA UYUM SORUNU YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİ ÖNCELEYEREK YAPILAN SINIFI İÇİ ETKİNLİKLERİN BU ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMLARINA ETKİSİ

**Ömer SUKENARI**

Muş Borsa İstanbul İlkokulu

[yusufenessukenari@gmail.com](mailto:yusufenessukenari@gmail.com)

### ÖZET

Okul, eğitim öğretim yoluyla bireylerin topluma kazandırıldığı yerdir. Okula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri birbirinden farklıdır. 1. sınıftan itibaren sınıf iklimine hemen uyum sağlayan öğrenciler olduğu gibi üstün zekâlı, anlama güc-lüğü çeken öğrenciler ve farklı sebeplerle okula uyum sağlamakta sıkıntı yaşayan öğrenciler de bulunabilmektedir. Bu öğrencilerin hepsi bir arada aynı sınıfta eğitim öğretim görmeye çalışmaktadırlar. Okullarımızda yapılan eğitim öğretim çalışmaları orta düzey ve üst düzey öğrencileri kapsamaktadır. Sınıf öğretmenleri, orta düzey ve üst düzey öğrenciler dışında kalan öğrencilere farklı çalışmalar yapmadığında öğrencilerde okulu sevmeme, devamsızlık, sınıfta kalma ve en sonunda okulu terk etmeye kadar giden bir süreç yaşanabilmektedir. Yapmış olduğumuz bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı, Muş Borsa İstanbul İlkokulunun birinci sınıfa başlayan dört öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminin eylem araş-tırması kullanılmıştır. Yapmış olduğumuz bu araştırmada öğrencilere cazip gelen sınıf ortamı ile olumlu bir sınıf iklimi oluşturulursa ve buna bağlı olarak öğrencinin akademik başarısını artırmaya yönelik farklı yöntem ve teknikler uygulanırsa öğ-rencinin kendine olan güveni arttığı, öğrencinin kendini mutlu hissedeceği ve her gün eve gittiğinde "Yarın okulda hangi çalışmayı yapacağız?" düşüncesi öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığı görülmüştür. Bu süreçte öğren-cilerimizin akademik başarısını artırmak için geliştirdiğimiz özgün materyallerden olan "Çalışkan Altıgenler" ve "Basitleştirilmiş Okuma-Yazma Materyali" yapılan ulusal yarışmalarda ilkokul kategorisinde Türkiye dereceleri almıştır. Yine geliştirilen ma-teriyallerden olan "Kodlamalı Onluk-Birlik Materyali" ise Eğitimde Bütünleştirme Zir-vesi'nde iyi uygulamalar çalışmaları içerisinde yer almıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, okula uyum, akademik başarı, sınıf iklimi.



## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

**İyi Uygulamalar**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





## GİRİŞ

İlkokula başlayan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için okula uyum sorunu yaşayabilmektedirler. Ayrıca okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin aynı olması özellikle okul öncesi eğitimi almamış çocukların okulda uyum sorunu yaşamasına sebep olmasının yanında eğitim öğretim faaliyeti yürüten öğretmenlerin de zorlanmasına sebep olmaktadır (Kızıltaş, 2009; Özcan, 2012; Özcan ve Aydoğan, 2014; Türker ve Tunç, 2021). 1. sınıfa başlayan öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi istenilen düzeyde olduğunda öğrenci okulu sevmekte okula daha çabuk uyum sağlamakta ve akademik başarısı artmaktadır (Geçin, 2016). Öğretmen ilkokula başlayan öğrencilere kendini sevdirmeli, öğrencileri gözlemleyerek tanımaya çalışmalı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark ettiği anda farklı yöntem teknik uygulayabilme becerisi olmalıdır (Baştuğ ve Hiğde, 2019). Araştırma konusu olan bu öğrencilerde gözlemlenen ve aşılması gereken problemler; anlama güçlüğü, devamsızlık, okuma yazma bilmeme, derslerde başarısızlık ve sınıf arkadaşları ile sorun yaşamalarıdır. Velilerimizin, öğrencilerimizin bu problemleri çözme noktasında yeteri düzeyde bilgi sahibi olmamaları, velilerimizle iş birliği yapmamızı ve sorunlara çözüm bulmamızı zorlaştırmaktaydı. Ayrıca bu öğrencilerin okuma yazmayı normal bir okuma yazma planı doğrultusunda beceremediklerini bildiğimizden bu öğrencilerimize “Basitleştirilmiş Okuma Yazma Planı” ve konuları daha iyi anlamaları için de özgün materyaller hazırladık. Bu öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesi ile öz güvenlerinin artacağını bildiğimizden buna yönelik yine özgün bir materyal olan “Basitleştirilmiş Okuma Yazma Materyali” tasarladık. Bu materyalin, öğrencilerimizin okuma yazmayı öğrenmelerinde çok önemli etkisi olmuştur. Ayrıca yazı yazmayı daha kolay öğrenmelerini sağlayan “Basitleştirilmiş Yazma Öğretimi Tablosu” oluşturuldu. Bu tablo seslerin yazımın da aslında bağlantı olduğunu fark etmemiz ile geliştirdiğimiz bir tablodur. Bu tablo sesleri yazmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca matematik dersinde çocukların en çok zorlandıkları konu olan basamak değeri kavramının öğretimini kolaylaştırmak için “Kodlamalı Onluk-Birlik Materyali’ni” geliştirdik. Bu materyalle beş farklı matematik kazanımının somutlaştırılarak öğretiminin yapıldığı görüldü. Çocuklara yönelik kodlama eğitimi, resfebe çalışmaları, zekâ oyunları çalışmaları yapıldı. Bu çalışmalar sonucunda dört öğrencimiz okuma yazmaya geçmiştir. Ayrıca öğrencilerimizle çalışmaya başlamamızla birlikte veli ev ziyaretleri ve bu öğrencilerin velilerine yönelik veli toplantıları yaparak velilerimizi bilinçlendirme çalışmaları yaptık. Okula başlamadan önce çocuklar sosyal yaşamla ilgili deneyimlerini aile bireyleriyle gerçekleştirir (Sungur, 2010). Çalışmalar sırasında velilerimizin gerçekten çocuklarına yeteri kadar yardımcı olamadıklarını ve çocuklarına karşı gösterdikleri davranışlar ve ders çalıştırma şekillerinin yanlışlıklarla dolu olduğunu gözlemledik. Örneğin okulda öğretilmeye çalışılan okuma yazma çalışmaları ile eve gelindiğinde velinin kendi bildiği doğrular yönünde yanlış yönlendirmesi sonucunda öğrencilerin ikilem içersinde kaldıklarını ve bundan dolayı da öğrencide öğrenmenin tam olarak gerçekleşemediğini fark ettik. Bu konuda velileri bilgilendirdik.

Yapılan bu çalışmada okulda uyum sorunu yaşayan öğrencilerin okula uyumunu sağlamak ve okulda uyum sorunu yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amaçlanmış, aşağıdaki problem ve alt probleme cevap aranmıştır:

1. Okula uyum sorunu yaşayan öğrencileri önceleyerek yapılacak etkinliklerin okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin okula uyumuna katkısı var mıdır?
2. Okula uyum sorunu yaşayan öğrenciler için geliştirilen farklı yöntemlerin bu öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Yapmış olduğumuz bu çalışmada okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin sorununa çözüm bulmak için yapıldığından nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylemsel araştırması; insanların bir araya gelerek bir problemi tanımlaması bu problemi çözmeye yönelik çözüm yolları sunmaları, uygulanan çözüm yollarının ne kadar başarılı olduğunun görünmesi eğer yapılan çalışmalar problemi çözmede yeterli olmadığında tekrardan denenmesi kısacası yaparak yaşayarak öğrenilmesidir (O'Brien,2003). Yapılan bu araştırma sürecinde ihtiyaç duyulduğunda akademisyenlerden yardım alınmıştır.

### Katılımcılar

Araştırma kapsamında okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin gerçek kimliklerinin deşifre olmaması için kod adlar kullanılmıştır. Ayşe, Ali, Mehmet ve Kadir şu an ilkokul üçüncü sınıfı okumaktadır. Bu öğrenciler, Muş ilinde kamuya ait bir okulda eğitim görmektedir. Bu çalışma, öğrenciler birinci sınıfa başladıklarında başlamıştır. Bu tür çalışmalarda öğrencilerin detay bilgilerine sahip olmak gereklidir. Bu nedenle öğrenciler sınıfta ve teneffüste gözlemlenmiştir. Öğrencilerin velileriyle görüşülmüş, öğrencilerin varsa sağlık raporları, defterleri ve kitapları incelenmiştir. Bu öğrenciler akranlarına göre akademik olarak geç ilerlediği, okuma yazma ve matematik işlemlerinde akranlarına göre çok geride olduğu görülmüş. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerden Ali, 2. sınıfta Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu teşhisi ile tam zamanlı kaynaştırma öğrenci statüsüne alınmıştır. Ayşe ise 3. sınıfta yine Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından dil ve konuşma bozukluğu teşhisi ile tam zamanlı kaynaştırma statüsüne alınmıştır. Diğer iki öğrenci ise eğitim öğretim sürecine devam etmektedir. Öğrencilerin bu çalışmada yer almalarıyla ilgili ebeveynleri bilgilendirilip izin alınmıştır.

### Çalışma Çevresi Ortam

Araştırma, öğrencilerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bulunduğu sınıfın mevcudu yirmi üç öğrencidir. Okulun bulunduğu bölge itibarıyla sınıftaki öğrenciler, orta ve alt sosyoekonomik düzeye mensup ailelerin çocuklarıdır. Öğretmen öğrencileriyle yakından ilgilenmekte, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemektedir. Öğretmen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde bireysel farklılıkları göz önüne alarak etkinlikler yapmaktadır. Birinci sınıfın ilk döneminden

itibaren bu dört öğrencinin farklılığını gözlemleyen öğretmen, bu öğrencilerin velileriyle sürekli iş birliği hâlinde süreci devam ettirmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Dikte ve Bakarak Yazma Çalışması:** Öğrencilere uygulanan çalışmaların okuma yazma becerilerine etkisini değerlendirebilmek için uygulama öncesi ve uygulama sonrası dikte çalışması yapılmıştır. Dikte çalışmasında günlük hayatta kullanılan ve harf çeşitliliği fazla olan kelimelerden oluşan beş adet cümle yazdırılmıştır. Bakarak yazma çalışmasında 1.sınıf kitabından "Mevsimler" ait şiir yazdırılmıştır. Bu çalışmalar için ölçek kullanılmıştır. Kullanılan Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği (Yıldız ve Ateş, 2010) yazı okunaklılığını eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendiren bir dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçekte okunaklılığın boyutları *yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (2)* olarak üç kategoride ele alınmış ve yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15'tir. Toplam puanı 5-8.3 olan yazılar *okunaklı değil*; toplam puanı 8.4-11.7 olan yazılar *orta düzeyde okunaklı*; toplam puanı 11.8-15 olan yazılar ise *okunaklı* olarak değerlendirilmektedir.

**Matematik Kazanım Değerlendirme Çalışması:** Öğrencilerin matematik kazanımlarını öğrenmelerini sağlamak için somutlaştırma çalışması yapılarak basitten zora doğru küçük adımlarla ilerlenilmiştir. Mayıs ayında öğrencilerin kazanımlarını öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek için 1. sınıf matematik kazanımlarını kapsayacak şekilde kazım değerlendirme çalışması yapılmıştır.

**Görüşme:** Araştırma sürecinde öğrencilerle ve velileriyle sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacının doğrudan ortama katıldığı, anlık olarak soruların geliştiği bir ortamda araştırmacı veri toplama çalışmaları yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

## BULGU VE YORUMLAR

Dikte ve Bakarak Yazma Çalışması öğrencilerin okuma ve yazmayı ne kadar yapabildiklerini görme amacıyla yapılmıştır. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile yazılanlar puanlanmıştır. Matematik Kazanım Değerlendirme Çalışması ile öğrencilerin okuduklarını anlama ve matematik kazanımlarını öğrenmeleri değerlendirilmiştir. Görüşme ise öğrencilerin gelişim sürecinin takip edilmesinde kullanılmıştır.

### Eğitim Materyallerinin Hazırlanması ve Uygulanması

İlkokul 1. sınıf öncelikli olarak da okula uyum sorun yaşayan öğrenciler için aşağıdaki görsellerdeki çalışmalar hazırlanıp uygulanmıştır. Bu çalışmalar, öğrencilerle bireysel ya da grup olarak uygulanmıştır. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak 1. sınıfın aralık ayından başlanarak yıl sonuna kadar devam etmiştir. Aşağıdaki görseller sınıf içerisinde yapılmış çalışmaların uygulama görselleridir.

## BASİTLEŞTİRİLMİŞ OKUMA YAZMA MATERYALİ

Çalışmalara başlamadan önce çalışma takvimi oluşturduk. Bu çalışma takvimi haftanın üç günü olan pazartesi, salı ve çarşamba günleri ve birer saattir. Bu çalışmamız toplam on yedi hafta sürdü. Bu dört öğrencimize yönelik olarak "Basitleştirilmiş Okuma Yazma Planı" hazırladık. Bu öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesi ile öz güvenlerinin artacağını bildiğimizden buna yönelik olarak yine özgün bir materyal olan "Basitleştirilmiş Okuma Yazma Materyali" tasarladık.



**Basitleştirilmiş Okuma Yazma Materyali'nin Tanıtımı:** Materyalimiz dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yap-boz çalışmaları, ikinci bölümde ses öğretimi çalışmaları, üçüncü bölümde hece öğretimi çalışmaları ve dördüncü bölümde ise kelime ve metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. Renkli görünen kısımlar sayfa sayfa çevrilebilen görsel okuma yapma ve bu görsellerden yararlanarak hece, kelime ve cümle oluşturma çalışmaları yapma amacıyla yapılmıştır. Ayrıca materyalimizde ses, hece ve kelimelerin yazılı olduğu küp şeklindeki ve döndürdükçe yeni hece ve kelimelerin oluşturulabilecek küpler ve küpleri bir arada tutan metal parçalardan oluşmaktadır.

## KODLAMALI ONLUK-BİRLİK MATERYALİ

Kodlama kullanılarak geliştirilen bu materyalin yapıma sebebi çocukların kodlama hakkında fikir edinmeleri ve basamak değeri kavramı gibi önemli bir konuyu öğrenmeleridir. Basamak değeri kavramı öğrencilerin en fazla zorlandığı matematik konularından birisidir. Basamak değeri kavramını öğrenememiş çocuklar basamak değeri kavramıyla bağlantılı olan; sayı okuma, sayıları yuvarlama ve dört işlem konularında zorluk yaşamaktadır.



## ÇALIŞKAN ALTİGENLER MATERYALİ

Çalışkan Altıgen Materyali atık malzemeler kullanılarak geliştirilen bir materyaldir. Öğrencilerin düşünme ve yazma berilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Materyal hikâye unsurlarından yararlanarak hikâyeyi tahmin etme ya da

hikâyelerden yola çıkarak hikâye unsurlarını bulma şeklinde kullanılmaktadır. Ayrıca öğrenciler ipuçlarından yola çıkarak kendi hikâyelerini de yazabilmektedirler.



### KODLAMA ÇALIŞMALARI

Öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta oluşturduğumuz kodlama bölgesinde kodlama çalışması yapılmıştır. Ayrıca farklı robotik kodlama setleriyle öğrencilerin algoritma öğrenme çalışmaları yapılmış, makinelerin çalışma mantığı öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin dikkatlerini çeken bu çalışmalar yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici çalışmalar olmuştur.



### AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI

Sosyal bir varlık olan insanoğlu aile bireylerinden sonra en çok okulda arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler geliştirir. Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin sosyalleşmesini destekleyen bir yanı vardır. Oynadıkça strateji geliştirme, öğrencinin kendine olan öz güvenini artırır. Öğrenci oyunda kaybettikçe de kabullenme ve kazananı takdir etme bilincine erişir.



### Dikte Çalışmasının Değerlendirilmesi

Değerlendirme öncesinde Ayşe'nin dikte yapılan on beş kelimedenden oluşan çalışmadan hiçbirini yapamadığı görülmüş. Yapılan çalışmalar sonrası Ayşe on beş kelimedenden on tanesini doğru yazmıştır.

Değerlendirme öncesinde Ali'nin dikte yapılan on beş kelimedenden oluşan çalışmadan hiçbirini yapamadığı görülmüş. Yapılan çalışmalar sonrası Ali on beş kelimedenden on üç tanesini doğru yazmıştır.

Değerlendirme öncesinde Mehmet'in dikte yapılan on beş kelimedenden oluşan çalışmadan hiçbirini yapamadığı görülmüş. Yapılan çalışmalar sonrası Mehmet on beş kelimedenden on bir tanesini doğru yazmıştır.

Değerlendirme öncesinde Kadir'in dikte yapılan on beş kelimedenden oluşan çalışmadan hiçbirini yapamadığı görülmüş. Yapılan çalışmalar sonrası Kadir on beş kelimedenden on dört tanesini doğru yazmıştır.

### Bakarak Yazma Çalışmasının Değerlendirilmesi

Ayşe'nin yazısının okunurluk açısından değerlendirmesi uygulama öncesinde uygulanan ölçekten almış olduğu puan 5'tir. Alınan bu puan ölçüğe göre yazının okunurluğunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası bakarak yazma çalışması incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (2 puan), *boyut* bakımından yetersiz (2 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (3 puan) *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), *çizgi takibi* bakımından kısmen yeterli (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 11'dir. Bu puan Ayşe'nin bakarak yazma çalışmasının okunaklılık bakımından orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ali'nin yazısının okunurluk açısından değerlendirmesi uygulama öncesinde uygulanan ölçekten almış olduğu puan 5'tir. Alınan bu puan ölçüğe göre yazının okunurluğunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası bakarak yazma çalışması incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (3 puan), *boyut* bakımından yetersiz (2 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (2 puan) *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), *çizgi takibi* bakımından kısmen yeterli (2 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 10'dur. Bu puan Ali'nin bakarak yazma çalışmasının okunaklılık bakımından orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mehmet'in yazısının okunurluk açısından değerlendirmesi uygulama öncesinde uygulanan ölçekten almış olduğu puan 5'tir. Alınan bu puan ölçüğe göre yazının okunurluğunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası bakarak yazma çalışması incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (2 puan), *boyut* bakımından yetersiz (3 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (2 puan) *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), *çizgi takibi* bakımından kısmen yeterli (2 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 10'dur. Bu puan Mehmet'in bakarak yazma çalışmasının okunaklılık bakımından orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kadir'in yazısının okunurluk açısından değerlendirmesi uygulama öncesinde uygulanan ölçekten almış olduğu puan 5'tir. Alınan bu puan ölçüğe göre yazının okunurluğunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası bakarak

yazma çalışması incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (2 puan), *boyut* bakımından yetersiz (2 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (1 puan) *eğim* bakımından yetersiz (2 puan), *çizgi takibi* bakımından kısmen yeterli (2 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 9'dur. Bu puan Kadir'in bakarak yazma çalışmasının okunaklılık bakımından orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

### Matematik Kazanım Değerlendirme Çalışması

Aralık ayında dört öğrencinin matematik dersi ile ilgili yapılan gözlemde akranlarına göre geride oldukları görülmüştü. Uygulama sonrası dört öğrenciye, otuz sorudan oluşan kazanım değerlendirme çalışması uygulanmıştır. Otuz sorunun on beş tanesini doğru yapan öğrencinin orta düzey kabul edildiği bu çalışmada; Ayşe on altı soru, Ali on sekiz soru, Mehmet on beş soru ve Kadir on yedi soruyu doğru cevaplamıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul, öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine cevap verdiği ölçüde anlamlı ve bağlayıcıdır (Canbulat, 2007). Öğrencilere cazip gelen sınıf ortamı ile olumlu bir sınıf iklimi oluşturulursa ve buna bağlı olarak öğrencinin akademik başarısını artırmaya yönelik farklı yöntem ve teknikler uygulanırsa öğrencinin kendine olan güveni artar. Öğrencinin kendini mutlu hissedeceği ve her gün eve gittiğinde " Yarın okulda hangi etkinliği yapacağız ? "düşüncesi öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır. Araştırmamızda okula uyum sorunu yaşayan öğrencileri önceleyerek yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve yazmada anlamlı bir oranda kendilerini geliştirdiği matematik dersinde ise orta düzeyde matematik becerisine ulaştığı görülmüştür. E-okula kayıtlı olan ve öncesinde devamsızlığı fazla olan dört öğrencimizin devamsızlığının en aza indiği görülmüştür. Ülkemizdeki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yıl sonunda ortalama okuma hızı dakikada 60-70 kelime civarındadır. Okuma yazmada zorluk çeken öğrencilerimizin dakikada okuma hızı ortalama 50-60 kelimeye civarı olmuştur. Dönem başında zorlanan öğrenciler yıl sonunda yapılan kazanım değerlendirme çalışmalarında sınıf ortalamasına yakın puanlar almıştır. Yapılan farklı çalışmaların bu öğrencilerin akademik başarısının artması sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerle yapmış olduğumuz görüşmelerde veliler; yapılan çalışmaların çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bu çalışma hem mutlu öğrenciler hem de akademik başarısı yüksek öğrenciler yetişmesini sağlamıştır.

Literatür incelendiğinde ilkokula başlayan öğrencilere yönelik öğretmenlerin uyguladıkları yöntemlerin farklılaştırılması, öğretmenin öğrenciye karşı tutumu ve velilerinin eğitim öğretim sürecinde öğretmenle iş birliği yapmasında yordayıcılar olduğu (Gürşimşek, 2010; İpek, 2011; Kızıldaş, 2009; Bekyürek, 2008; Hacısalihioğlu, Karadeniz, Aksu ve Topal, 2012) velilerin öğrenciye destek vermesinin öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği (Şeker, 2009) sonucuna ulaşılmıştır.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerden uyum sorunu yaşayanların 4. sınıfa kadar geçirmiş olduğu uyum süreçlerinin ne yönde değişim gösterdiği ve ortaokula geçişte bu öğrencilerin okula uyum sürecinde olumlu ya da olumsuz yaşadıklarının incelenmesi yapılabilir.

### Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler, birinci sınıfa başlayan öğrencilerinden aralık ayına kadar okuma yazmaya geçememiş ve diğer derslerinde de başarılı olamayan öğrencilere farklılaştırılmış yöntemlerle eğitim öğretim yapmalıdır. Öğretmenler ara sınıflarda okula uyum sorunu yaşayan öğrencilere yönelik uyguladıkları eğitim öğretim yöntemlerini farklılaştırarak yapacakları etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırabilir.

### Velilere Yönelik Öneriler

Eğitim öğretim bir bütün olarak veli, öğretmen ve öğrenci iş birliği ile daha verimli bir hâl alır (Kızıldaş, 2009; Özcan, 2012; Özcan ve Aydoğan, 2014). Özellikle 1. sınıfa başlayan ve okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin velileri öğretmenleriyle sürekli iş birliği hâlinde olmalıdır. Eğer öğretmen evde yapılması için ödev veriyorsa veliler nasıl bir yol izlemesi gerektiğini öğretmeninden öğrenmelidir. Çünkü veliler okul okurken cümle temelli okuma yazma yöntemiyle okuma yazma öğrenmişlerdir. Veliler kendi çocuklarının okuma yazmayı ses temelli okuma yazma yöntemiyle öğrendiğini bilemeyebilir. Çocuğuna yardım ettiğini düşünürken aslında yanlış öğrenmeler yapmasına neden olabilir.

## KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M., ve Hiğde, A. (2019). İlkokul dönemi, temel özellikleri, ilkokul 1. sınıf programı. Ö. Polat (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 83-104). Anı yayıncılık.
- Bekyürek, O. (2008), *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci velileriyle iletişimde karşılaştıkları sorunlar istanbul ili bahçelievler ilçesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007) *DeneySEL desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık
- Canbulat, T. (2007). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Geçin, G. (2016). *5-6 yaş çocukların bağlanma durumları ile okul uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(18), 1-19.
- Hacısalihoğlu, Karadeniz, M., Aksu, H. H. ve Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları, *Milli Eğitim*, 196, 232-245.
- İpek, C., (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerine etkisi. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 1(2).
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi, *Milli Eğitim*, 202, 19- 36.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Türker, M., Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16,104-122.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

## OKUL TELEVİZYONU PROJESİ ÖRNEKLEMİNDE EĞİTİM MEDYASI FAALİYETLERİNİN EĞİTİME KATKILARI

**Mehmet Doruk BAYTUR**

Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezi

[dorukbaytur@gmail.com](mailto:dorukbaytur@gmail.com)

### ÖZET

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde medyanın önemi tartışılmaz bir gerçektir. Kurum ve kuruluşların kimliklerini yansıtan, faaliyetlerini topluma aktaran; görsel, işitsel ve yazılı medya günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bu teknolojinin eğitimde kullanılması, eğitimin kalitesini arttıracak ve toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılmasını kolaylaştırabilecektir. Bilgi çağının önemli araçlarından olan internet ve televizyon teknolojilerini kullanarak internet televizyonu vasıtası ile eğitimi her yerde kolayca ulaşılabilir ve etkili kılmak zorunluluk olmaktadır. Bu proje, Tekirdağ BİLSEM Türk dili ve edebiyatı alanında yapılan AR-GE çalışmaları ile 2012 yılında başlamış, teknik ekibin oluşturulması ile Millî Eğitim Bakanlığı, Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Trakya Kalkınma Ajansının destekleriyle Tekirdağ BİLSEM’de stüdyo kurularak geliştirilmiştir. İnternet TV yayınları <https://www.bilsembizimtv.com/> adresinden verilmektedir. 11 yıldır 7/24 süren yayınlar, projenin sürdürülebilirliğinin önemli göstergesi olmuştur. Yayında; okuldan haberler, sunum ve deneyler, uzaktan eğitim çalışmaları, değerler eğitimi, röportajlar, yerel kültürü yansıtan çalışmalar, Tekirdağ’dan ve yurttan eğitim etkinlikleri yer almaktadır. Anılan okulun öğretmen, öğrenci ve velilerinin destekleriyle süren yayınlar ilgi ile karşılanmıştır. Proje; Eba Deney Videoları Yarışmasında Türkiye ikinciliği kazanmış, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Eğitimde Yenilikçilik Beratı ile ödüllendirilmiştir. 2019-2022 yıllarında Tekirdağ BİLSEM’in koordinatörlüğünde sürdürülen “My School TV” Erasmus projesi kapsamında üç Avrupa ülkesinde okul televizyonculuğu eğitimleri verilmiş ve stüdyolar kurulmuştur. Ayrıca yerel müzik klipleri, belgesel çekimleri, TRT, YEĞİTEK ve ulusal medya kanalları ile ortak çalışmalar yapılmıştır. Faaliyetlerin kapsamı, teknik kapasite ve içerik olarak geliştirilmeye devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul televizyonu, eğitim medyası, uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi.



## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

### Öğretim Programları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

İnsanoğlu, yeryüzünde var olduğu günden bugüne dek, zekâsını kullanarak kendini ve çevresini değiştirmiş, bugünkü modern medeniyet seviyesine ulaştırmıştır. Edinilen bilgi, beceri ve davranışların yeni nesillere aktarılması yolu ile medeniyetin geliştirilerek sürdürülmesi, insanlık için tüm çağlarda çok önemli bir hedef olmuş, bunu gerçekleştirmek için yapılan her türlü faaliyet “eğitim” kavramını ortaya çıkarmıştır. Türk Dil Kurumunun tanımına göre Eğitim “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmaktadır (Curacı, 2021).

Uygarıkların sürekliliği ve gelişiminde en önemli etken kuşkusuz eğitimidir. Çünkü eğitim, uygarlığı ve kültürü oluşturan insanın yetiştirilmesi ile ilgili olduğu gibi onların bir kuşaktan ötekine aktarılmasında da temel araçtır. Tarih öncesi dönemlerde mağara duvarlarına kazınan resimler, zamanla harflere ve yazıya dönüşerek insanlığın bilgi birikiminin gelecekteki kuşaklara aktarılmasını sağlamıştır. Akyüz’e göre büyük uygarlıkların ve kültürlerin gelişip yayılmasında eğitimin belirleyici işlevine örnek olarak öncelikle Mısır ve Mezopotamya kültür ve uygarlıklarını gösterebiliriz. Bu toplumlar, çok erken çağlarda yazıyı da bulup kullandıkları için onların kültür ve uygarlıklarının korunması ve gelişmesinde ve yayılmasında örgün eğitimleri çok katkıda bulunmuştur (Akyüz, 2016). Matbaanın bulunması ile bilgiye erişim kolaylaşmış; okuyarak aydınlanan insanlık, Rönesans ve Reform hareketleri ile coğrafi keşifler sonucunda bilim ve sanat alanındaki gelişmeler medeniyeti üst noktalara çıkarmıştır. Mağara dönemlerinde basit alet ve eşyalarla başlayan ilerlemeler, günümüzde yaşanan bilimsel gelişmelerle birlikte sanayi devriminin aşamalarını getirmiştir. 17. yüzyılın sonlarında su gücü, buhar gücü ve mekanizasyonla gelen 1. sanayi devrimini, elektrik ve seri üretim yöntemlerini getiren 2. sanayi devrimi izlemiş, ardından bilgisayar ve otomasyon teknolojilerini hayata geçiren 3. sanayi devrimi yaşanmıştır. Günümüzde ise yapay zekâya dayanan bilgi işlem ve üretim teknolojilerinin çok yoğun kullanıldığı 4. sanayi devrimi yaşanmaktadır (Saricioğlu, İlerisoy, Soyluk, 2021).

Tüm bu gelişmeler, toplumların sahip olduğu insan gücünün eğitimi, günümüz toplumlarının birincil derecede önceliği olmuştur. Eğitimin kalitesi ise pek çok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden biri eğitimde kullanılan yöntem ve araçların etkinliği, çeşitliliği ve çağa uygunluğudur. İnsanlığın tarih boyunca oluşturduğu bilgi birikiminin yeni nesillere aktarımı, eğitim sayesinde sağlanmış olup eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması günümüz toplumlarının en öncelikli hedefi hâline gelmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için eğitimde teknolojinin kullanılması her zamankinden büyük önem taşımaktadır (Kurttaş, 2021).

19. yüzyılda hayatımıza giren televizyon, insanlığı etkileyen en önemli buluşlardan biri olmuştur. Televizyon günümüzün hâkim zevk kültürünü, hayat tarzını biçimleyen ve toplumsal iletişimi etkileyen en önemli araçlardan biridir (Şentürk, 2009). Televizyon 1923 yılında John Logie Baird tarafından İngiltere’nin Hastings kasabasında icat edilmiştir. İlk televizyon yayını da yine Baird tarafından 1926 yılında başlatılmıştır (Tikkanen, 2023). Daha sonra sürekli gelişim gösteren TV, 1930’lu yıllarda elektronik bir eşya olarak satılmaya başlarken 1936 Berlin Yaz Olimpiyatları Almanya’da izlendi. 1940’lar-

da gelişimini sürdüren TV, 1950’de ABD’de ilk kez renklendi. 1960 ve 1970’li yıllarda TV’nin gelişimi sürdü; yayınlar hızla yaygınlaşırken değişik ilgi ve ihtiyaçlara hitap eden tema TV’ler ortaya çıkmaya başladı. Böylelikle haber, spor, müzik, kültür-sanat, eğitim, hobi vb. pek çok kanal yayına başladı. 1980’lerde gelişen uydu yayıncılığı ile sınır ötesi ve küresel yayıncılık mümkün oldu. Bu durum TV’nin ülkeler ve toplumlar üzerindeki etkisini daha da güçlendirdi (Erdener, 2023).

2000’li yıllardan itibaren ise internetin dünya üzerinde hızla yaygınlaşması, internet bant genişliklerinin artarak görün- tülü yayıncılığa olanak tanınması ve bilgisayarların olanaklarının genişlemesi sonucunda internet üzerinden televizyon yayınları yapılmaya başlandı. Karasal verici kurmak, uydu kirası ödemek gibi pahalı maliyetlerin ortadan kalkması, bilgi- sayar ve internet teknolojilerindeki gelişmelerin yayıncılık maliyetlerini önemli ölçüde düşürmesi ile televizyon yayıncılığı küçük çaplı kuruluşlar ve hatta kişiler için de mümkün duruma gelmiştir.

Ülkemizde ve dünyada yayın yapan eğitim televizyonları değerlendirildiğinde toplumun geneline hitap eden, yerel kül- türe ve bireysel ihtiyaçlara yer vermeyen, genel nitelikli ulusal kanallar oldukları görülecektir. Oysa eğitimdeki son gelişmeler değerlendirildiğinde bireysel-yerel ihtiyaçları ve yerel kültürleri de içine alan eğitim uygulamalarının hızla yay- gınlaştığı görülmektedir. Bu durum da genel eğitim kanallarının yanında yerel eğitim kanallarının ve okul kanallarının ihtiyaç hâline gelmesine yol açmaktadır (Özçağlayan, 2000).

Televizyon ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmeler yayıncılığın maliyetlerini düşürmüş ve yerel yayınların internet üzerinden hedef kitlelere ulaştırılabilmesi mümkün olmuştur. Bu durumda eğitim içerikli genel TV kanallarının yanında internet üzerinden hedef kitesine seslenecek yerel eğitim TV’lerinin ve okul TV’lerinin gündeme gelmesini sağlamıştır.

İnternet Okul Televizyonu projesi; yukarıda gelişim süreci ve nedensellikleri sıralanan yerel eğitim ihtiyaçlarından doğ- muştur. Proje, Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezinde Türk dili ve edebiyatı alanında yapılan AR-GE çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır.

İnternet Tabanlı Televizyon Projesi’nin ortaya çıkış ve gelişim süreci şu şekilde olmuştur:

- 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk çeyreğinde internet TV projesi düşüncesi ortaya atılmış, projenin fizibilite çalışması yapılarak çalışmanın uygulanabilirliği hazırlanan raporla Tekirdağ Bilsem Müdürlüğüne sunulmuştur.
- İlerleyen süreçte, araştırma ve kaynak taraması yolu ile internet TV’nin oluşturulması için fizibilite araştırması, AR-GE ve deneme yayını için gerekli materyal, kaynak ve ekip belirleme yapılmıştır.
- Merkez tarafından sağlanan finansmanla AR-GE aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte gerekli yasal izinler alınmış; tespiti yapılan bilgisayar, kamera, program ve ekipmanların kurulum ve test aşamaları gerçekleştirilmiştir. Kamera kullanacak personel seçilip eğitim verilmiştir.
- 10 Mayıs 2011 tarihinde deneme yayınları başlatılmış, yayınlar yaz tatili boyunca sürdürülmüştür.
- 15 Eylül 2012’de programlı yayına geçilmiştir. Kanalın logosu yenilenmiş, kanal tanıtım jeneriği ve program jenerik-

leri oluşturularak yayına verilmiştir.

- Penceresiz bir oda Merkez imkânları ile özel aydınlatma ve yeşil perde monte edilerek sanal stüdyo hâline getirilmiştir.
- Merkezdeki bir oda reji ve prodüksiyon birimi olarak düzenlenmiştir.
- Okul televizyonu yayınları ile ulaşılması amaçlanan temel hedefler şunlardır:
- Okulun, okul kültürünün ve okulda yapılan etkinlik ve projelerin etkin bir şekilde tanıtılması. Okulda yapılan etkinlik ve projelerin kamuoyuna net bir şekilde aktarılması. Okul yönetimince hedef kitleye iletilmek istenen duyuru ve mesajların iletilmesi (Böylelikle bir okulu tanımak, faaliyetlerini takip etmek isteyenler okulun internet televizyonunu izleyerek görsel ve işitsel materyallerle okul hakkında bilgi sahibi olabilecektir.)
- Yerel ve bireysel ihtiyaçların karşılanması. Okul televizyonunda belli sınıflara belirli süreler ayrılarak o sınıfların ilgi ve ihtiyaçlarına göre özel eğitim yayınları uygulanması,
- Örnek çalışma ve projelerin duyurularak başarının paylaşılması ve özendirilmesi,
- Öğretmenlerin sınıftaki anlatımlarını, örnek sunumlarını ve materyallerini okul televizyonu vasıtası ile öğrencilerine izleterek eğitim kalitesinin artırılması,
- Okul televizyonunda yayınlanan örnek çalışma, proje ve etkinliklerin diğer okul ve öğretmenlerince izlenerek sinerji oluşturulması; yeni çalışma ve projelere kaynaklık edilmesi beklenmektedir.

## YÖNTEM

- Yayınların hazırlanması ve internet üzerinden yayımlanması nasıl gerçekleşmektedir?
- Yayınlar, haftalık olarak planlanmakta olup belirli gün ve haftalara, eğitim merkezinde yapılan uygulamalara ve eğitim programlarına bağlı olarak yayın koordinasyonu sağlanmaktadır.
- Çekim aşamasında HD kameralar, iç mekân ya da dış mekânın gerektirdiği şartlara uyarlanarak çekimler gerçekleştirilmektedir. Çekimlerde aktüel eğitim konuları, araştırma ve projelere yer verilmektedir.
- Çekilen görüntüler prodüksiyon bilgisayarına aktarılarak burada depolanmakta, ardından montajlanarak yayına hazır duruma getirilmektedir.
- Yayına hazır hâle getirilen kayıtlar yayın programına dâhil edilmek üzere yayın bilgisayarına aktarılarak depolanmakta, planlamada yer alan sıralamaya göre playlistlere yönlendirilmektedir.
- Yayınlar, PAL TV standardında 1920 X 1080 çözünürlükte, 25 fps (saniyede 25 kare gösterim hızında) 800 kb/sn akta-

rıyla internet ortamına ulaşmaktadır.

- Hosting firması tarafından sağlanan yayın linki ve yazılım kodu internet sitesine eklenerek yayınların izleyicilerle buluşması sağlanmaktadır.
- Canlı yayın imkânı ile yayınlar sürdürülmektedir.

## BULGU VE YORUMLAR

İnternet Tabanlı Okul Televizyonu Projesi (TEKİRDAĞ BİLSEM BİZİM TV) yayınları Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Tekirdağ Valiliği tarafından verilen yazılı izinler uyarınca yapılmaktadır.

İnternet Tabanlı TV'de Ne Tür Yayınlar Yapılıyor?

- Tüm eğitim branşlarında yapılan çalışmalar ve projeler ile alınan başarılar İnternet TV'den (BİZİM TV) kamuoyuna aktarılmıştır.
- Fen ve matematik alanlarında deneyler ve sunumlar televizyonda yayımlanmıştır.
- Türkçeyi güzel konuşmak adına tanıtım ve etkinlikler yapılmıştır.
- Öğrenciler yaptıkları araştırma ve projeleri TV ekranından görsellerle destekleyerek sunmuşlardır.
- Belirli gün ve haftalarda hazırlanan özel programlarla günün anlam ve önemi pekiştirici çalışmalar yapılmıştır.
- İldeki eğitim öğretim faaliyetleri, kültürel, sanat ve spor etkinlikleri internet televizyonu aracılığı ile kamuoyuna aktarılmıştır.
- Davranış eğitimi ile çeşitli konularda bilgilendirme ve bilinçlendirmeye yönelik kısa eğitici spotlar yayınlanmaktadır.
- Araştırma-inceleme gezileri internet televizyonunda yayınlanmaktadır.
- Yayınların büyük bölümü kurumsal çalışmalardan oluşmakta olup yerellik oranını arttırmak için fizibilite çalışmaları sürmektedir. Yayın içerikleri ise şu paylardan oluşmaktadır:
- Öğrenci sunumları %40
- Eğitici spotlar %10
- Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve bağlı kuruluşların faaliyetleri %20
- Edebiyat, müzik ve görsel sanat yayınları %20
- Eğitici film, belgesel ve çizgi filmler %10 (Baytur, 2021)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İnternet Tabanlı Okul Televizyonu Projesi yaklaşık 2012 yılından beridir uygulanmakta olup yukarıda sunulan amaç ve hedeflere büyük ölçüde ulaşılmıştır. Proje, gerek gerçekleştirilen kurum içinde gerekse il bazında ve yurt çapında ilgi ile karşılanmıştır. Projenin altyapı geliştirme aşamaları kurumsal birikim ve Ar-Ge çalışmalarının sonucunda gerçekleştirilmiş olup özgün bir proje niteliğindedir.

Yayımlar, kurum içindeki iş birliği ve ekip çalışmasını arttırmıştır. Öğrenciler yayınlara katılmak, çalışma ve projelerini sunmak, program hazırlamak için ilgilerini canlı tutmaktadır. Veliler kendi çocuklarının çalışma, proje ve sunumlarını televizyon aracılığı ile düzenli olarak takip edebilmektedir.

Okul yönetiminin çalışma ve duyuruları hedef kitle olan öğrenci ve velilere zamanında ulaşarak zaman ve emek kaybı önlenmekte, duyurular ivedilikle ulaştırılabilmektedir. Okul televizyonu yayınları kurum çalışmalarının ve başarılarının kamuoyuna yansıtılmasında da önemli rol oynamaktadır. Okul televizyonunda sergilenen çalışmalar diğer okul ve eğitim kurumlarına da örnek olabilmektedir. Kişilerin kamera karşısına çıkarak deneyim kazanması onların kişisel gelişimlerine ve kariyerlerine olumlu bir deneyim kazandırmaktadır.

İnternet Tabanlı Okul Televizyonu Projesi; Türkiye’de eğitim kalitesini yükseltme, eğitim-öğretim faaliyetlerini hedef kitleye en etkili şekilde iletme, okul-çevre ilişkilerini güçlendirme, eğitimsel konularda kamuoyunu bilgilendirme, yöresel kültür ve bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamada çok etkili bir araç olduğu projenin uygulama aşamalarında görülmüştür. Eğitim sistemimizdeki yeni uygulamalarla destek sağlanarak bu proje yaygınlaştırılması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1-18.
- Baytur, M. D. (2021, Aralık). *Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezi*. Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezi. Bilim ve Sanat Merkezi Web Sitesi: [https://tekirdagbilssem.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/59/01/823380/dosyalar/2021\\_12/04100038\\_Bizim-TV-Sunum.pdf](https://tekirdagbilssem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/59/01/823380/dosyalar/2021_12/04100038_Bizim-TV-Sunum.pdf)
- Curacı, U. T. (2021). Eğitimde Teknolojinin Kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*(3), s. 166-174.
- Erdener, Ç. (2023, Ocak 26). *TRT Haber*. TRT Haber Web Sitesi: <https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/eglen-ce-kutusu-100-senedir-bizimle-741070>
- Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde film kullanımının önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 222-244.
- Özçağlayan, M. (2000). Türkiye’de televizyon yayıncılığının gelişimi. *Selçuk İletişim* , 41-52.
- Sarıcioğlu, P., İlerisoy, Z. Y., Soyluk, A. (2021). Mimarlık ve endüstri 4.0 eşleşmesi. *Yapı Dergisi*, 12-17.
- Şentürk, R. (2009). Raymond Williams’ın televizyon teorisi. *Selçuk İletişim*, 186-200.
- Tikkanen, A. (2023, Ekim 1). *Encyclopedia Britannica*. Encyclopedia Britannica Web Sitesi: <https://www.britannica.com/biography/John-Logie-Baird>





## BİLİM VE SANAT MERKEZİ (BİLSEM) TARİH ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

**Erdal ŞAHİN**

Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

[erdalsahin52@gmail.com](mailto:erdalsahin52@gmail.com)

### ÖZET

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası ve farklılaştırılmış eğitim öğretim programlarının uygulandığı kurumlardır. Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı BİLSEM'lerde görev yapan tarih öğretmenlerinin alanda yaşadıkları problemleri ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında aktif olarak BİLSEM'de çalışan ve Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 25 tarih öğretmeninden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular frekans değerleri ile öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılarak tablo hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilgisiz/isteksiz/sorumsuz oldukları, derse yorgun ve aç geldikleri, motivasyonlarının düşük olduğu, sınav kaygısı sebebiyle tarih alanını seçmede isteksiz davrandıkları, BİLSEM'i kurs/dershane/etüt merkezi gibi gördükleri, BİLSEM'i önemsememe ve sınav hazırlıkları sebebiyle devamsızlık sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, velilerin ders programına ve içeriğine müdahale ettiklerini, öğrencinin alana yönlendirilmesinde ilgi ve yeteneğine göre değil sınav kaygısıyla kendi isteklerine göre öğrencilere alan seçimi yaptırdıklarını, BİLSEM'i derslere yardımcı bir kurum olarak gördüklerini, öğrencinin özel yeteneğini prestij olarak kullandıklarını, aşırı beklenti içinde olduklarını, kendi çocuğuna özel ilgi gösterilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, kimi kurumun kendisine ait binasının olmadığını, etkinlikler için gerekli araç/gereç/materyal ve teknolojik donanımın yetersiz olduğunu, etkinliklerin ilgi çekici

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



ve düzeyinin uygun olmadığını, etkinlikleri uygulamada zamanın yetmediğini; yöneticilerin nitelik olarak yetersiz olduğunu, kendilerine mobbing uygulandığını, tarih dersinin yöneticiler tarafından önemsenmediğini; yönergenin yetersiz olduğunu, özlük haklarının gözetilmediğini ve mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların giderilmesi için BİLSEM'in amacı konusunda öğrenci ve veliler daha fazla bilinçlendirilebilir. Tarih sınıflarının fiziki koşulları iyileştirilebilir ve branş ayrımcılığı yapılmadan tarih öğretmenlerinin araç-gereç ve materyal ihtiyacı giderilebilir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgi, beceri ve yeteneklerini artırmaları için daha fazla hizmet içi eğitimlere düzenlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilim ve Sanat Merkezi, tarih öğretmeni, çalışma koşulları, sorunlar.*

## GİRİŞ

Üstün yetenekliler, akranlarıyla karşılaştırıldığında akademik, yaratıcılık, liderlik ve sanatsal alanlarda üstün performans sergileyen veya üstün performans sergileme potansiyeline sahip öğrencilerdir. 21. yüzyılda toplumsal sorunlara yaratıcı çözümler bulmak, bilgi ve sanat üretici bireyler yetiştirmek için üstün yeteneklilere sunulan eğitim hizmetleri onların kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat verecek ve yaratıcı düşünme kapasitelerini artıracak üst düzey özel eğitim programları olmalıdır (Renzulli, 2012). Sorunlarına yaratıcı çözümler üretebilen, bilim ve sanatta gelişmiş bir toplumun bireylerini yetiştirecek ve onlara rehberlik edecek öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin yetiştirilmesindeki önemi aşikardır. Bu bağlamda üstün yetenekli bireyleri yetiştirecek, onların yeteneklerinin keşfedilmesinde ve geliştirilmesinde etkinlik fırsatları sunacak öğretmenlerin sorunlarının tespiti ve bu sorunların çözülmesi için acilen adımların atılması eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır.

Üstün yeteneklilerin eğitimi, uyarıların önceden gönderildiği ve arzu edilen üretim çıktıların elde edildiği eğitim etkinliklerinin uygulandığı bir fabrika veya insan mühendisliği modeli olmamalıdır (Renzulli, 2012). Sadece kendi toplumlarının değil dünyanın gelişimine de katkı sağlayacak üstün yetenekli öğrencilerin bir cevher gibi işlenmesi gerekirken geleneksel sınıflarda öğrenim görmesi, zamanla onların yeteneklerinin azalmasına, psikolojik açıdan sorunlar yaşamalarına ve etkisiz, mutsuz bireylere dönüşmesine neden olmaktadır (Colengelo ve Davis, 2002 Akt.: Satmaz ve Evin Gencil, 2016). Bunun yerine gerektiğinde laboratuvarların, tiyatroların, film ve video prodüksiyon setlerinin, hizmet ajanslarının, müzelerin, iş ofislerinin kullanıldığı; ürün, hizmet ve performansın ortaya konulduğu ve izlenebildiği sınıf dışı etkinlikleri de kapsayan üstün yeteneklilere yönelik bir eğitim modelinde öğrenciler, çalışmalara gönüllü katılacak, uygulama yapan profesyonelleri gözlemleyerek onların çalışma tarzı ve yaratıcı üretim yöntemlerini gözleme fırsatına sahip olabilecektir. Bu tarz araştırma ve yaratıcı faaliyetler sonucu elde edilen bilgi ve beceriler de toplumun ihtiyaçlarına daha gerçekçi fayda sağlayacaktır (Renzulli, 2012).

Öğrencilerin üstün yeteneklere sahip olmaları onların öğretmen desteğine gereksinimleri olduğu gerçeğini değiştirme-

diği gibi onların öğrenme ve gelişmelerinde en önemli etkinin öğretmenler tarafından oluşturulduğu ifade edilmektedir (Clark, 2002; Gagne, 2010; Lassig, 2003, akt. Satmaz ve Evin Gencil, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek öğretmenler, kâğıt-kalem ve sunum etkinliklerinden daha çok öğrencilerin merak ve içsel motivasyonunu artıracak; onları problemlerle, fikirlerle, kavramlarla, teorilerle, becerilerle tanıştıracak; onların somut ürünler ortaya koymalarını ve gerçek dünya sorunlarına çözüm üretmelerini sağlayacak; onlara zenginleştirilmiş bireysel ve grup etkinlikleri düzenleyerek (Renzulli, 2012) onların yeteneklerini geliştirecek niteliklere sahip olmalıdır (Şahin Çelik ve diğerleri, 2020). Becerilerini geliştirmede eksiklik yaşayan öğrenciler istenilen başarıya ulaşmakta sorun yaşadıklarında süreçten soğumakta, BİLSEM'e devam sorunu yaşayabilmekte hatta BİLSEM'den tamamen ayrılabilenler.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenin etkisinin daha da önemli olduğu (Satmaz ve Evin Gencil, 2016) düşünüldüğünde, Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları yönetim, veli, çalışma arkadaşları ve öğrencilerle ilgili sorunların tespit edilip bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi üstün yeteneklilerin eğitim sürecinin başarılı olması daha da kolaylaştıracaktır.

Esen vd. (2017)'ne göre çalışma ortamı ve süresi, mesleğin sorumlulukları, getirisi ve kişiye uygunluğu, ödüllendirme sistemi gibi faktörler öğretmenlerin memnuniyetini, iş doyumunu ve iş verimliliğini önemli düzeyde etkilemektedir. Eğitim sürecini ve eğitim çıktılarını olumsuz etkileyen mesleki sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözümlerin ortaya konulması sistemin başarılı olması açısından şarttır. Tarih öğretmenleri görevlerini yürütürken mesleki, yönetsel ve eğitsel birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların giderilmesi tarih dersi etkinliklerinin başarılı olmasını ve belirlenen hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Alan yazını incelendiğinde Bilim Sanat Merkezi öğretmenlerine yönelik Bozan ve Savi Çakar (2020) tarafından yapılan ve farklı branştaki öğretmenlerden veri toplanan çalışmada çalışma saatleri, binaların fiziki yetersizliği, eğitsel araç gereç ve materyal eksikliği en önemli sorunlar olarak tespit edilmiştir. Çetin ve Doğan (2018) tarafından Matematik öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada etkinliklerle ilgili kapsam ve uygunluk sorunu, öğrencilerin ilgisizliği ve devamsızlıkları, donanım yetersizliği, veli beklentileri, öğretmenlerin özlük hakları ile sosyal, ekonomik ve yönetsel sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Akhan ve Altaş (2021), tarih öğretmenlerinin çalışma koşulları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada BİLSEM'e atanan yöneticilerin uygun olmadığı, BİLSEM'in tam zamanlı olmamasının öğrenciler açısından önemli bir sorun olduğu, tarih dersinin önemsenmediği, yaşanan sorunlara rağmen tarih öğretmenlerinin kurumda olmaktan mutlu olduğu bulgularına ulaşmıştır. Tarih öğretmenlerine yönelik yapılan son çalışma 2021 yılında yapılmış olmakla birlikte, 2021 yılında BİLSEM sayısı 179 iken bugün 379'e (MEB, 2023) ulaşmıştır. BİLSEM sayısının ve çalışan öğretmen sayısının artması alanda güncel çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin

yaşadıkları güncel sorunları ortaya koymak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Alanda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların alanın uzmanları tarafından ortaya konulması gerçekçi ve hızlı çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireyin belli bir olguyu deneyimlemesi sonucu oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır. Olgubilim bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; olanlar ile bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Ceylan Çapar ve Ceylan 2022).

### Araştırma Grubu

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı şehirlerindeki (Ankara, Antalya, Bolu, Bursa, Diyarbakır, Isparta, Kocaeli, Kayseri, Konya, Samsun, Sivas, Tekirdağ, Yozgat, Çorum, İstanbul, Şanlıurfa, Şırnak) BİLSEM'lerde aktif çalışan tarih öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışmaya gönüllü katılan 25 tarih öğretmeni ile yapılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlama yapılmıştır.

### Tablo 1

#### Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellikler		N
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	15
Eğitim Durumu	Lisans	4
	Yüksek Lisans	19
	Doktora	2
Bilsem Çalışma Süresi	1-5	12
	6-10	10
	11-15	-
	16-20	2
	21 ve üstü	1
Görev Durumu	Kadroolu	24
	Görevlendirme	1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin (n=15) kadın öğretmenlerden (n=10) fazla olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin en çok yüksek lisans (n=19), daha sonra lisans (n=4) ve en az ise doktora (n=2) mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM'deki çalışma süresi bakımından çoğunun 1-5 (n=12) yıl ve 6-10 (n=10) yıl aralığında çalışmakta olduğu ve çoğunun kadrolu (n=24) olarak çalıştığı belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak alan yazında yapılan çalışmalardan yararlanılarak (Sarı ve Öğülmüş, 2014; Çetin ve Doğan, 2018; Bozan ve Savi Çakar, 2020; Akhan ve Altaş, 2021) araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Sorular, BİLSEM'de çalışan biri yüksek lisans, ikisi doktora unvanına sahip 3 öğretmen ile bir yönetici ve üniversitede tarih eğitimi alanında çalışan bir profesör tarafından incelenerek son hâli verilip soruların içerik geçerliliği sağlanmıştır. Tarih öğretmenlerine, çalışma sürecinde araç/gereç/materyal, fiziki donanım eksikliği ile öğrenci, veli, yönetici ve mevzuat ile ilgili yaşadıkları sorunlar sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizinde veriler, okuyucunun anlayacağı bir biçime getirmek için belirli kavram ve temalar etrafında düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verilerinin analizinde Nvivo 14 programı kullanılmıştır. "Google Form" aracılığıyla elde edilen görüşme verileri önce excel'e aktarılmış daha sonra da Word dokümanında düzenlenip Nvivo programına yüklenmiştir. Tümevarımsal yöntem kullanılarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kodlar oluşturulmuş ve kodlar arasındaki ilişkiden yararlanarak temalar elde edilmiştir.



## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır.

### Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

**Tablo 2**

*Öğrencilerle İlgili Yaşanılan Sorunlar*

Tema	Kod	f
Akademik Beklenti ve Kaygı	Okuldan verilen günlük ödevleri yetiştirememe kaygısı	1
	Sınav kaygısı ile sayısal derslere yönelme	1
	Sınav odaklı düşünme	1
BİLSEM Algısı	BİLSEM'i bir okul olarak görmeme	1
	BİLSEM'i kurs-etüt merkezi olarak görme	1
Dış Faktörler	Ulaşım sorunu	2
	BİLSEM'e veli zorlamasıyla gelme	1
	Ders saatlerinin geç olması	1
	Etkinliğin ilginç olmaması	1
	Tanılama sınavının seçici olmaması	1
Hazır Bulunuşluk	Motivasyon eksikliği	6
	BİLSEM'e aç gelmeleri	4
	BİLSEM'e yorgun gelmeleri	3
	Tarihle ilgili okumalarının yetersiz olması	1
	Devamsızlık yapma	9
İlgi, Tutum ve Davranışlar	Tarih dersine ilginin azlığı	5
	Sorumluluk bilincinin olmaması	2
	Aşırı öz güven	1
	Çalışmalarda isteksizlik gösterme	1
	Çalışmalarda sebat göstermeme	1
	Etkinlik sürecinde isteksizlik-ilgisizlik	1
	Eylemsizlik	1
	İstenmeyen davranış sergileme	1
	Kişisel beklentinin yüksek olması	1
	Tarih dersine karşı ön yargılı olma	1
Tarih dersini önemsememe	1	

Tablo 2 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar "akademik beklenti ve kaygı", "BİLSEM algısı", "dış faktörler", "hazır bulunuşluk", "ilgi, tutum ve davranış" temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler öğrencilerle

ilgili en sık karşılaştıkları sorunlar olarak ilgi, tutum ve davranış teması altında "devamsızlık yapma", "tarih dersine ilginin azlığı" ile hazır bulunuşluk teması altında "motivasyon eksikliği", "BİLSEM'e aç gelmeleri", ve BİLSEM'e yorgun gelmeleri" sorunlarını görmektedirler. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenciler 8. sınıfta LGS'ye hazırlandıkları için devamsızlık yapmakta ve lise düzeyine geldiklerinde birçok öğrenci BİLSEM'e gelmek istememektedir. Bu durum BİLSEM'de yapılan etkinliklerin amacına ulaşmasını zorlaştırmaktadır." (Ö12)

"Kimi öğrencilerin devamsızlıklarının fazla olması onların yeteneklerinin fark edilmesi ve geliştirilmesi noktasında olumsuzluk yaratmaktadır." (Ö25)

"Tarih dersi BİLSEM öğrencileri tarafından tercih edilmeyen bir ders." (Ö5)

### Tarih Öğretmenlerinin Velilerle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

**Tablo 3**

*Velilerle İlgili Yaşanılan Sorunlar*

Tema	Kod	f
Müdahale Etme ve Karar Verme	Çocukların sayısal derslere yönlendirilmesi	7
	Ders içeriğine müdahale etmek istemeleri	1
	Ders programının velilerin tercihlerine göre yapılması	1
	Öğrencilerin ders tercihlerine çok fazla müdahale edilmesi	1
Tarih Dersine Karşı Tutum	Etkinlik ihtiyaçlarının karşılanmasında istekli olmamaları	2
	Tarih dersine karşı ön yargılı olunması	2
	Velilerin duyarsızlığı	1
BİLSEM Algısı ve Beklentiler	BİLSEM'in dersane olarak görülmesi	6
	BİLSEM'in amaçlarının bilinmemesi	3
	BİLSEM'in gelecekte bir avantaj sağlayacağı beklentisi	1
	BİLSEM'i önemsememe	1
	Kendi çocuklarına özel ilgi gösterilmesini bekleme	3
Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Algı	Çocuklarının BİLSEM'li olmasının kendilerine prestij sağlayacağını düşünmeleri	2
	Davranış problemlerini özel yetenekli olma ile ilişkilendirip çözüme kapalı olmaları	1
	Çocuklarını "Einstein" olarak görme	1
	Özel yetenekli çocuk hakkında bilgilerinin yetersizliği	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar "müdahale etme ve karar verme", "tarih dersine karşı tutum", "BİLSEM algısı ve beklentiler" ve "özel yetenekli bireylere yönelik algı" temaları altında gruplandırılmıştır.

Öğretmenler velilerle ilgili sorun olarak müdahale etme ve karar verme teması altında yer alan “çocukların sayısal derslere yönlendirilmesi” ile BİLSEM algısı ve beklentiler teması altında yer alan “BİLSEM’in dersane olarak görülmesi” sorunlarını en sık karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Veliler genelde öğrencilerinin Dijital Tasarım, Bilişim, Matematik gibi alanlarda eğitim alması yönünde ısrarcı davranabiliyor” (Ö3).

“Ayrıca velilerimizin de birçoğu BİLSEM i çocuğun kendini gerçekleştirme ve özel yetenek ve ilgisi dâhilinde çalışma yapacağı bir merkez olarak değil akademik başarısını geliştirmek için bir kurs gibi düşünüyor. Bu yüzden de öğrencilerin ders seçimlerini yaparken çoğunlukla matematik, fen bilimleri, bilgisayar gibi dersleri seçtiklerini görüyoruz. Hâlbuki öğrencinin sosyal bilimlerden bir alana ilgisi aşıkarken, öğrenci açık açık bunu dile getirirken bile veli sözelci mi olacaksın sen diyip öğrenciyi engelliyor. Bu tarz yaklaşımların maalesef eğitimin amacına ulaşmasını engellediğini düşünüyorum.” (Ö6)

“Veli görüşünün öğrencileri yetenek geliştirme alanına yönlendirmede etkili olmaktadır. Veliler, çocukların sosyal alana ilgisi olsa dahi lise ve üniversite sınavlarına hazırlık olur mantığıyla onları daha çok sayısal alanlara yönlendirmekte bu da bu tür çocukların o alanda isteksiz olmasına ve devamsızlığına sebep olmaktadır.” (Ö25)

#### Tarih Öğretmenlerinin Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulanması ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

**Tablo 4**

*Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulanması ile İlgili Yaşanılan Sorunlar*

Tema	Kod	f
Etkinlik Hazırlama Süreci	Etkinlik hazırlama konusunda kendini yetersiz görme	1
	Çerçeve programının yetersiz olması	1
Etkinliğin Niteliği	Etkinliklerin düzeyi uygun değil	3
	Etkinliklerin ilgi çekici olmaması	3
	Etkinliklerin uygulanmasının zor olması	2
	Etkinliklerin ihtiyaca yönelik olmaması	1
Etkinlik Uygulama Süreci	Araç/gereç/malzeme eksikliği	8
	Etkinlikleri uygulamada zamanın yetmemesi	5
	Teknolojik alt yapı yetersizliği	4
	Kurumun fiziki yapısının yetersizliği	2
	Ulaşım zorluğu sebebiyle öğrencilerin derse geç gelmesi	2
	Öğrencilerin devamsızlığı	2
	Etkinliği uygulama sürecini planlamada zorluk çekilmesi	1
	Kurumun kendine ait müstakil binasının olmaması	1
	Ölçme değerlendirme ödüllendirme yapılmaması	1
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olması	1

Tablo 4 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması ile ilgili yaşadıkları sorunlar “etkinlik hazırlama süreci”, “etkinliğin niteliği” ve “etkinlik uygulama süreci” temaları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin etkinliklerin hazırlanma ve uygulanması ile ilgili en sık karşılaştıkları sorunların uygulama sürecinde “araç/gereç/malzeme eksikliği”, “etkinlikleri uygulamada zamanın yetmemesi” ve “teknolojik alt yapı yetersizliği” olduğunu belirtmişlerdir. Etkinliklerin düzeyinin uygun olmaması, çekici olmaması, uygulanmasının zor olması ile kurumun fiziki yapısının yetersizliği ve öğrencilerin devamsızlığı yaşanan diğer önemli sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Sınıfımızda bir bilgisayara ihtiyacımız var. Bazen 18 kişilik sınıflarda ders yapmak durumunda kalıyorum ve bir tahta etkinliklerimi yapmama yeterli olmuyor.” (Ö5).

“İnternet erişimi/fotokopi/renkli fotokopi/bilgisayar vb. ekipman yetersizliği-eksikliği.” (Ö22)

#### Tarih Öğretmenlerinin Araç/Gereç/Materyal Durumu ve Fiziki Donanım ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

**Tablo 5**

*Araç/Gereç/Materyal Durumu ve Fiziki Donanım ile İlgili Yaşanılan Sorunlar*

Tema	Kod	f
Fiziki Altyapı	Fiziki altyapı eksikliği	4
	Kuruma ait müstakil bir binanın olmaması	4
	Kurumda tarih sınıfının olmaması	1
Eğitim Malzemesi	Araç gereç/malzeme/donanım eksikliği veya yetersizliği	7
	Etkinliğe uygun araç gereç-materyal bulmakta zorluk çekilmesi	2
	Öğretmenlerin araç gereç-malzeme ihtiyacını kendi imkânları ile karşılamaları	2
Teknolojik İmkânlar	Tarih alanına ilişkin etkinlik setlerinin olmaması	1
	İnternet ağ altyapısının yetersizliği	2
	Web 2.0 etkinlik araçlarının ücretinin yüksek olması	1
Yönetici Yaklaşımı	Ödenek yetersizliği	4
	İhtiyaçların karşılanmasında sosyal alanların geri planda tutulması/önemsenmemesi	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin araç gereç/materyal durumu ve fiziki donanım ile ilgili yaşadıkları sorunlar “fiziki altyapı”, “eğitim malzemesi”, “teknolojik imkânlar”, “yönetici yaklaşımı” temaları altında toplanmıştır. Tarih öğretmenleri en çok yaşadıkları sorun olarak “araç gereç/malzeme/donanım eksikliği veya yetersizliği”, “fiziki altyapı eksikliği”, “kuruma ait müstakil binanın olmaması” ve “ödenek yetersizliği” sorunlarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüş-

leri şu şekildedir:

“Yetersiz malzeme.” (Ö1)

“Akıllı tahta bile yok.” (Ö24)

“Etkinliklerde kullanılacak malzemeleri temin etme konusunda zorluk çekiyoruz. Okul idareleri sosyal alan eksiklerini karşılamada isteksiz davranıyorlar. Teknoloji destekli etkinliklerde internet, bilgisayar eksikliği yaşamaktayız.” (Ö25)

### Tarih Öğretmenlerinin Yönetmelik (İdari) ve Mevzuat ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

**Tablo 6**

*Yönetmelik (İdari) ve Mevzuat ile İlgili Sorunlar*

Tema	Kod	f
Mevzuat	Yönergenin yetersiz olması	7
	Başka kurumda ders saati tamamlamak amacıyla görevlendirilme	1
	Ders saatlerinin uygun olmaması	1
	Ekonomik hakların tam olarak verilmemesi	1
	Yönetmelik olmaması	1
	Çok fazla öğrencinin danışmanlığının verilmesi	1
Uygulama Birliği	BİLSEM'ler arası uygulama farklılığı	3
Yönetici Atama Kriterleri	BİLSEM dışından yönetici görevlendirilmesi	1
	BİLSEM yöneticilerinin seçim kriterlerinin yetersizliği	1
	Yöneticiler daha nitelikli kişilerden seçilmeli	1
Yönetici Yaklaşımı	Yöneticilerin mobbing uygulaması	3
	Yöneticilerin öğretmenlere destek olmada isteksiz olması	3
	Sayısal branşların öncelenmesi	2
	Yöneticilerin sonuç odaklı beklentileri	2
	Tarih dersine karşı ön yargılı olma	1
	Yöneticilerin keyfi uygulamaları	1
	Üst yöneticilerin aşırı beklentileri	1
	Üst yöneticilerin BİLSEM'e karşı ilgisizliği	1
Yöneticilerin Yönetmelik	Yöneticilerin yetersizliği	4
Yetenek ve Becerileri	Yöneticilerin BİLSEM mantığını iyi kavrayamamış olması	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yönetmelik (idari) ve mevzuat ile ilgili yaşadıkları sorunlar “mevzuat”, “uygulama birliği”, “yönetici atama kriterleri”, “yönetici yaklaşımı” ve “yöneticilerin yönetmelik yetenek ve becerileri” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler yönetmelik ve mevzuat ile ilgili sorunlar olarak en sık karşılaştıkları sorunların “yönergenin ye-

tersiz olması” ve “yöneticilerin yetersizliği” olduğunu söylemişlerdir. Bunun dışında “BİLSEM'ler arası uygulama farklılığı”, “yöneticilerin mobbing uygulaması”, yöneticilerin öğretmenlere destek olmada isteksiz olması”, “sayısal branşların öncelenmesi”, “yöneticilerin sonuç odaklı beklentileri” ve “yöneticilerin BİLSEM mantığını iyi kavrayamamış olması” öğretmenlerin en sık yaşadıkları sorunlar olarak görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Ben öğrencilerin sekizinci sınıfta BİLSEM'i dondurma hakkının olması gerektiğini düşünüyorum. LGS sınavı ciddi emek istiyor. öğrenci için ve ailesi için önemli bir süreç. Bu süreçte çocuk BİLSEM'e vakit ayıramayacak, makale tarayamayacak, LGS konuları dışında herhangi bir spesifik konuya ilgi gösteremeyecekse bunu anlayışla karşılamalıyız. Mevzuat bunu kabul etmiyor.” (Ö3)

“Sabit kurallar yok yönetmelik esnek. Bir öğrenci 3 yıl üst üste tarih dersi alabiliyor. Bazı öğrencide hiç tarih dersi almadan devam edebiliyor.” (Ö11)

“İdareciler yönetmeliği farklı yorumluyor.” (Ö17)

“Bilsem idarecilerinin çoğunun torpille geldiğini ve iş ve işleyişten anlamadığını düşünüyorum. Böyle olunca öğretmen ve öğrenci açısından sorunlar ortaya çıkmaktadır.” (Ö12)

“İdare sürekli proje istiyor ama projeleri yeterince destek sunmuyor.” (Ö13)

“Öğrencilerimizi sempozyumlarda bildiri sunmaya götürdüğümüzde okul idaresi tarafından okulda bulunmadığımızdan dolayı eleştiriliyoruz.” (Ö25)

### Tarih Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 7**

*Mesleki Sorunlar*

Tema	Kod	f
Mesleki Gelişim	Hizmet içi eğitim eksikliği	5
	Tarih branşının önemsenmemesi	5
Yönetici, Veli, Öğrenci Tutumları	Yöneticilerin keyfi uygulamaları	2
	Alan yönlendirmesinde velilerin isteklerinin ön planda olması	1
	Yöneticilerin küçümseyici tavırları	1
	Öğrencilerin alan seçiminde yöneticilerin objektif olmaması	1
	Öğretmen rolünün küçümsemesi	1
Çalışma Ortamı	İlkokul öğrencileri ile çalışılması	1
	Akşam ve hafta sonu derslerinin gündüz ücretinden ödenmesi	1
Özlük Hakları ve Mali Haklar	Özlük haklarının gözetilmemesi	1
	BİLSEM'e uyum sorunu yaşıyorum	1
Kişisel Yeterlilik	Öğrencilere tarihi sevdirme konusunda yetersizim	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunlar “mesleki gelişim”, “yönetici, veli, öğrenci tutumları”, “çalışma ortamı”, “özlük hakları ve mali haklar” ve “kişisel yeterlilik” temaları altında gruplanmıştır. Tarih öğretmenleri en sık yaşadıkları mesleki sorunları mesleki gelişim teması altında kodlanan “hizmet içi eğitim eksikliği” ve “yönetici, veli, öğrenci tutumları” teması altında kodlanan “tarih branşının önemsizmemesi” olduğunu belirtmişlerdir. “Yöneticilerin keyfi uygulamaları” da öğretmenlerin yaşadıkları önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yöneticilerimizin ve velilerimizin tarih dersini önemsiz görmeleri benim için ciddi bir sorun.” (Ö5)

“Mesleki olarak tarih branşının BİLSEM’lerde yeterli ilgiyi görmediğini düşünüyorum. Bu durum öğrencilerin ilgi ve isteklerinin veliler tarafından engellenerek velilerin kendi istekleri doğrultusunda öğrencileri yönlendirmelerinden kaynaklanmaktadır.” (Ö12)

“Öğrencilerimiz ve velilerimiz maalesef sosyal beşerî bilimleri değersiz hatta gereksiz görebiliyor.” (Ö22)

“Okulda düz anlatım metodu ile seçilmemiş tüm düzeydeki öğrencilere ders işlerken, BİLSEM’de sanki öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarımız gibi etkinliklerle çalışmak sıkıntı. Bu çocuklar üst düzey öğrenciler ise ona göre ders yapmak lazım. Ya da ben olayı tam anlayamadım. Kendi yetersizliğim beni böyle bir eleştiriye sevk ediyor olabilir.” (Ö4)

“Tarih öğretmeni olarak üstün yeteneklilere verilecek tarih eğitimi konusunda hizmet içi eğitime alınmadık. Disiplinler arası ve multidisipliner eğitim etkinlikleri, yapay zekâ uygulamalı etkinlikler ve dijital tarih içerikleri geliştirme konusunda eğitimler almadık.” (Ö25)

### Tarih Öğretmenlerinin Yaşadıkları Diğer Sorunlara İlişkin Bulgular

**Tablo 8**

*Diğer Sorunlar*

Tema	Kod	f
Diğer Sorunlar	Ders saatlerinin akşam ve hafta sonu olması	1
	Grup öğrenci sayısının fazlalığı	1
	Nöbet ve ek ders ücretlerinin yetersizliği	1
	Yöneticilerin liderlik ve iletişim konusunda yetersizliği	1

Tablo 8 incelendiğinde tarih öğretmenleri, ders saatlerinin akşam ve hafta sonu olmasını, grup öğrenci sayısının fazlalığını, nöbet ve ek ders ücretlerinin yetersizliği ile yöneticilerin liderlik ve iletişim konusunda yetersiz olmasını sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Byf gruplarımda cumartesi 18 öğrenci var dediğimde cevap olarak proje öğrencilerinizi alırım tehdidini kullanmayan bir yöneticimiz olmalı.” (Ö5)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

BİLSEM tarih öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda tarih öğretmenlerine göre etkinliklerin kalitesini, verimliliğini, sonuçlarını etkileyecek olan etkinlik materyallerinin eksik olması veya yetersiz olması en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunun tarih dersine olan ilginin azalmasına, etkinliklere katılımın düşük olmasına, etkinliğin çekici bulunmamasına, tarih dersinin önemsizmemesine de sebep olduğu düşünülmektedir. Fiziki altyapının yetersizliği ve ders araç/gereç ve materyallerinin yetersiz veya eksik olduğu daha önce yapılan çalışma sonuçlarını ile benzerlik göstermektedir (Sezginsoy, 2007; Tantay, 2010; Çetin ve Doğan, 2020; Alkan ve Altaş 2021). Şahin Çelik ve diğerleri (2020) de üstün yetenekli öğrenciler için düzenlenen etkinliklerde gerekli materyallerin eksik olması, uygun koşulların ve mekânların yetersizliği onların özel yeteneklerini geliştirilmesinde istenilen başarının sağlanmasını olumsuz etkileyeceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin dile getirdiği en önemli sorunlardan biri olan devamsızlık yapma sorununa, ulaşım sorunu, ders saatlerinin geç olması, tanılama sınavının seçici olmamasından kaynaklı BİLSEM’e gelmiş olan bazı öğrencilerin veli zorlamasıyla devam etmesi, öğrencilerin sınav odaklı düşünce ile derslere katılmaları, okulda verilen günlük ödevleri yetiştirememeye kaygısı, BİLSEM’i bir okul olarak görmeme, tarih dersine karşı ön yargılı olma sorunlarının sebep olabileceği ve devamsızlık davranışının sürdürülmesine önemli etki edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen tarih dersine ilginin az olduğu, tarih dersinin önemsizmediği, veliler tarafından sınav kaygısı ile çocukların sayısal derslere yönlendirildiği, tanılama sınavının yeterli olmadığına yönelik bulgular, Alkan ve Altaş (2021) çalışmalarında elde ettiği “öğrenci seçim şeklinin değiştirilmesi”, “fiziksel imkân ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi”, “tarih dersinin önemsizmeyen bir ders olduğu”, “öğrenci, veli ve idareciler tarafından tarih dersinin bir bilim dalı olarak görülmediği”, “idarecilerin, velilerin ve öğrencilerin sayısal derslere verdikleri önemi bu derse de vermeleri gerektiği” bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen “tarih ile ilgili okumaların yetersiz olması”, “BİLSEM’den mezun olmanın gelecekte öğrenciye bir avantaj sağlayacağı beklentisi”, “öğretmenlerin etkinlik hazırlama konusunda kendini yetersiz görmesi”, “kurumda tarih sınıfının olmaması”, “tarih alanına ilişkin etkinlik setlerinin olmaması”, “öğretmenlerin ders tamamlamak amacıyla başka okullarda görevlendirilmesi”, “kimi öğretmenlerin tarihi sevdirmeye konusunda kendini yetersiz görmesi” gibi bulgular bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklılaştırmaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler yapılabilir:

- Tarih öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sunacak daha fazla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin devam sorununu çözmek amacıyla BİLSEM binaları daha merkezi yerlerde kurulabilir.
- BİLSEM öğrencilerine ücretsiz ulaşım ve ücretsiz yemek imkânı sunulabilir.
- Tarih dersi materyal eksiklerinin giderilmesi için ödeneklerin daha adil dağıtılması sağlanabilir. Bu bağlamda ödeneklerin hangi alanlara harcandığı genel müdürlük tarafından takip edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akhan, O., Altaş, S. (2021). BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM çalışma koşulları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 133-147.
- Bozan, I., Savi Çakar, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Education*, 15(3), 160.
- Ceylan Çapar, M., Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı, 295-312.
- Colangelo, N., Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education*. Pearson Education.
- Çelik Şahin, Ç., Güçlü Yılmaz, F., Nailioğlu, M. (2020). Bilim ve sanat merkezi yönetici ve öğretmenlerinin bilişim ve dijitalleşme konularına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3 (1), 22-37.
- Çetin, A., Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (4) , 615-641 .
- Esen, Y. D., Temel, F., Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8 (1), 47-62.
- MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2076.pdf> Erişim tarihi: 11.10.2023
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkinliği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Renzulli, J. S. 2012. Re-examining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Sarı, H., Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2) 254-265.
- Satmaz, İ., Evin Gencil, İ. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Doğru Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59-73.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim-sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- MEB (2023, Ocak), Bakan Özer, Bursa'da Müsiad Saime Sultan Bilsem'in Açılışını Yaptı <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozzer-bursada-musiad-saime-sultan-bilsemin-acilisini-yapti/haber/28754/tr>

## 11-13 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA LIFE KİNETİK EGZERSİZLERİNİN KOORDİNATİF YETENEKLER ÜZERİNE ETKİSİ

**Bilal KAYIŞ**

İTO İbrahim Çağlar Anadolu İmam Hatip Lisesi

[bilalcan.kayis@gmail.com](mailto:bilalcan.kayis@gmail.com)

**Dr. Öğr. Üyesi İskender GÜLER**

Amasya Üniversitesi

[iskender.guler@amasya.edu.tr](mailto:iskender.guler@amasya.edu.tr)

**Eda KAYIŞ**

Mehmet Akif Ersoy Çok Programlı Anadolu Lisesi

[edaabir@gmail.com](mailto:edaabir@gmail.com)

### ÖZET

11-13 yaş grubu çocuklarda life kinetik antrenmanlarının bazı koordinatif yetenekler üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmaya Ordu ili Akkuş ilçesi Akkuş İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 15 deney grubu ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda veriler ön test (ilk ölçüm) ve son test (son ölçüm) uygulanarak toplanmıştır. Ön test sonrası deney grubuna beden eğitimi ve spor dersine ek olarak 12 hafta boyunca haftada 1 gün 45-60 dakika olmak üzere life kinetik antrenman programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ise sadece beden eğitimi ve spor dersine katılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu rastgele belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubuna araştırma ve ölçümler hakkında bilgiler verilerek çalışma gönüllülük esasına dayalı bir şekilde yürütülmüştür. Her iki gruba da verileri ön test ve son test olarak değerlendirilmek üzere Flamingo Denge Testi, Otur Uzan Sağ ve Sol Esneklik Testi, Disklere Dokunma Testi ve 10x5 Mekik Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı ön test ve son test arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı grupta nonparametrik testlerden "Wilcoxon İsa-

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.





retli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi ( $p<0,05$ ) düzeyinde değerlendirilmiştir. Testlerden elde edilen bulgular sonucunda deney grubunun Flamingo Denge Testinde, Otur Uzan Sağ ve Sol Esneklik Testi’nde, Disklere Dokunma Testi’nde ve 10x5 Mekik Testi’nde anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) bulunmuştur. Kontrol grubunda ise sadece Disklere Dokunma Testi’nde anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) bulunmuştur. Araştırma verilerinden hareketle uygulanan life kinetik antrenmanlarının 11-13 yaş grubu çocuklarda koordinatif yetenekleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma 11-13 yaş grubundaki öğrencilerden oluşan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı yaş gruplarından öğrenciler seçilerek örneklem oluşturulması literatüre katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Beyin, hareket, koordinatif yetenekler, life kinetik.*

## GİRİŞ

İnsan, beyinde yaklaşık yüz milyar sinir hücresine sahip bir şekilde dünyaya gelmesine rağmen zihinsel performansının sadece belli bir kısmını kullanabilmektedir. Bu sebeple de mevcut beyin kapasitesinin tamamından yararlanamamaktadır. Beynin bilişsel yeterliliğini ve daha verimli bir şekilde kullanılma yetisini arttırabilmek amacıyla life kinetik antrenmanları adıyla Almanya’da alışlagelmişin dışında, güncel bir antrenman modeli geliştirilmiştir. Beyni normalde yapmayacağı şeyleri yapmaya zorlayan bu modelde; karmaşık fiziksel egzersizler ile beyin sağ ve sol bölümünü canlandırmak, beyinde yeni sinaps bağlantıları inşa etmek, kompleks hareketlerle beyin üretkenliğini arttırmak hedeflenmektedir (Lutz, 2010). Life kinetik antrenmanları çocukların, gençlerin, yetişkinliklerin, sporcuların kısacası tüm bireylerin eğitimi için kullanılabilir. Life kinetik antrenmanları çocukların, gençlerin, yetişkinliklerin, sporcuların kısacası tüm bireylerin eğitimi için kullanılabilir.

Life kinetik antrenmanları bireylerin kabiliyetlerine göre değişkenlik gösteren, beyni ustası olmadığı konularda zorlayan ve yeni mücadelelerle karşılaştıran birtakım hareketlerden, görsel ve bilişsel etkinlikleri barındıran eğlenceli alıştırmalardan oluşmaktadır. Bireylerin hareketleri yapabilme kapasitesi arttıkça, zihinsel gelişimi daha üst seviyelere çıkarabilmek için life kinetik antrenmanlarının zorluk derecesi de artmaktadır (Peker, 2017). Yeni ve kompleks hareket örüntülerinden oluşan bu egzersizler; beyindeki sinir ağlarının sayısını arttırarak bireylerin bilmediğini öğrenme imkânlarını da kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin konsantrasyon, tepki verme ve engeller karşısında problem çözme kabiliyetlerinde ciddi oranda artışa neden olacağı, riskli olaylar karşısında çevik bir şekilde davranabilen ve bu olayları kolayca atlatabilen bireyler olmalarına da katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Peker, 2014). Life kinetik antrenmanlarının bireyler üzerindeki tesiri incelendiğinde stres ve kaygı seviyesinde azalma, belleğin daha güçlü hâle gelmesi, daha kolay ve çevik bir biçimde öğrenme, bedensel yeteneklerin gelişimi, kendine güvenme düzeyinde artma gibi durumlar görülmektedir (Yarım, Çetin ve Orhan, 2019).

Life kinetik antrenmanları ile sporcular çok hızlı bir sürede koordinatif yeteneklerini geliştirebilmekte, hızlı algılayıp hızlı harekete geçebilen ve aynı zamanda kararlarını daha etkin verebilen sporculara dönüşebilmektedirler. Bu sayede mev-

cut bireysel performanslarını takım performanslarına taşıyarak yetenekli birer oyuncu hâline gelebilmektedirler (Çimen, 2021). Life kinetik antrenmanları, beynin kullanılmayan bölümlerini çalışır hâle getirerek mevcut kapasitenin ve performansın arttırılmasını amaçlamaktadır. Yeni bir bilgi ile karşı karşıya gelen beyin, bu duruma adapte olabilmek için yeni ve farklı bağlantılar inşa etmek mecburiyetinde kalmaktadır. İşte bu bağlantıların oluşumunu tetikleyen en önemli etkinliklerden biri de beyin egzersizleri ve beynin alışılmışın dışındaki çalışma durumlarıdır. Yapılan literatür araştırması neticesinde tüm bireylere uygulanabilme özelliği taşıyan life kinetik antrenmanlarının, beyin gelişimine ve yeni nöron bağlantı kurulmasına ciddi oranda katkısı olduğu bildirilmektedir (Peker, 2017).

Koordinatif yetenekler, teknik bir davranışın doğru bir biçimde yapılmasında yönetici ve yönlendirici olarak kabul edilmektedir. Koordinatif yetenekler, yapılması güç olan hareketin gerçekleştirilmesinde ve öğretilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda karmaşık hareketlerin biçimlendirilmesini kolaylaştırmada ve sürekliliğini sağlamada, farklı durumlardaki hareketlere ivedilikle uyum sağlamada, halsizlik ve sakatlıkların önlenmesinde etkili olmaktadır.

Koordinatif yetenekler sportif performansın gelişmesinde de çok önemli bir yere sahiptir. Sporcularda; tekniklerin hızlı bir biçimde öğrenilmesi ve düzeltilmesine, karmaşık hareketlerin başarılmasına, hedefe uygun ve ekonomik kuvvet kullanımının kolaylaşmasına ciddi oranda destek sağlamaktadır. Aynı zamanda sporcularda beceri öğreniminin seri bir biçimde olup olmaması ve becerinin kararlı bir şekilde devam edip etmemesi direkt koordinatif yeteneklerin düzeyi ile ilgili olmaktadır. Becerilerden maksimum şekilde yararlanabilmek için koordinatif yeteneklere ihtiyaç duyulmaktadır (Peker, 2014).

Koordinatif yetenekler, doğuştan sahip olunan yetenekler değildir ve daha öncesinde yapılan çeşitli antrenmanlar sonucunda, öğrenme yoluyla kazanılmaktadır. Fiziksel performans kabiliyetinin bir parçası olan koordinatif yetenekler; kompleks bir yapıdan meydana gelmektedir ve sürat, denge, kuvvet, esneklik gibi kavramlarla yakından ilişkilidir. Bu yetenekler daha az bir çaba ile daha fazla iş yapma noktasında kolaylık sağlamaktadır. Yapılması güç olan bir hareketin kolay bir biçimde yapılabilmesi bu yeteneklerin önemini bir kez daha göstermektedir (Muratlı 2007; Bompa 2001).

Koordinatif yeteneklerin geliştirilmesine yönelik daha önce birçok antrenman programı kullanılmıştır. Beynin çalışma prensipleri ve nöronlar arasındaki bağlantıyı arttırma işlevleri üzerine kurulmuş olan life kinetik antrenmanları bu programların en günceli olma özelliğini taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı life kinetik antrenmanlarının koordinatif yetenekler üzerindeki etkisini araştırmak ve problem durumu hakkında güncel veriler elde ederek literatüre katkı sağlamaktır. Güncel verilerin yeni araştırmalar yapılmasına imkân sağlayacağı ve beden eğitimi ve spor bilimleri alanındaki diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma ile 11-13 yaş grubundaki öğrencilerin spora ve life kinetik alanına ilgilerinin artabileceği öngörülmektedir.



### Life Kinetik Antrenman Programı

Lutz (2010), "Bilişsel becerilerimi kullanabiliyor olmama rağmen neden yabancıysam olduğum bir hareketten diğerine geçerken karışıklık yaşıyorum? Bu eylemler sırasında beynimde ve hayatımda ne gibi değişimler meydana geliyor?" sorularından yola çıkarak beyin üzerine araştırmalar yapmaya başlamıştır ve böylece life kinetik kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim ve sağlık alanında, meslek yaşamında, kişisel gelişim programlarında, sporda vb. birçok alanda uygulanabilecek antrenmanlar üretmiştir (Büyüktaş, 2021). Bu antrenmanlar; bireyi bilişsel yönden zorlayan hareket ve oyunlarla bilişsel yorgunluğu sağlayarak hem bilişsel yönü ağır basan gündelik işlerde rahatlatma hem de sportif performansta artışı hedeflemektedir (Lutz, 2010).

Life Kinetik antrenmanları, beyin kullanılmayan bölümlerini çalışır hâle getirerek mevcut kapasitenin ve performansın artırılmasını sağlamaktadır. Yeni bir bilgi ile karşı karşıya gelen beyin, bu duruma adapte olabilmek için yeni ve farklı bağlantılar inşa etmek mecburiyetinde kalmaktadır (Genç, 2019). İşte bu bağlantıların oluşumunu tetikleyen en önemli etkinliklerden biri de beyin egzersizleri ve beyin alışılmadık dışındaki çalışma durumlarıdır. Yapılan literatür araştırması neticesinde tüm bireylere uygulanabilme özelliği taşıyan life kinetik antrenmanlarının, beyin gelişimine ve yeni nöron bağları kurulmasına ciddi oranda katkısı olduğu bildirilmektedir (Peker, 2017).

Life kinetik antrenmanları esnek vücut kontrolü, görsel algı ve bilişsel yetenekler olmak üzere üç önemli grubun gelişimine odaklanmaktadır. Esnek vücut kontrolü ile ilgili yapılan çalışmalarda etraftan gelen uyaranlara karşı hazırda durma ve bunlara uygun bir şekilde karşılık verme kabiliyetini geliştirme amaçlanmaktadır (Çoban, 2019). Görsel algı ile ilgili yapılan çalışmalarda, görsel uyaranları fark etme, ayırt edebilme ve önceki deneyimlerle bağlantı kurarak yorumlayabilme yeteneğini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bilişsel yeteneklere yönelik yapılan çalışmalarda ise düşünme ve bilmeyi içine alan birçok yeteneğin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Lutz, 2014).

Life kinetik antrenmanlarını yaparken farklı türde birçok materyale ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle eğlenceli ve dikkat çekici olan, merak uyandıran, farklı büyüklüklerdeki renkli toplar, renkli tüller, renkli kartlar, ipler, göz bantları çalışmalar sırasında sıklıkla kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra uygulanan spor branşına ait (bireysel sporlar, raket sporları, takım sporları) kullanılan materyaller yönünden de zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir (Yarım vd. 2019).

Çocuklar, yetişkinler, yaşlılar ve sporcular üzerindeki etkisi gün geçtikçe daha çok araştırılan life kinetik antrenmanlarının, özellikle koordinatif yetenekler ve bilişsel işlemlerle ilişkisi üzerine dikkat çekilmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ili Akkuş ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören

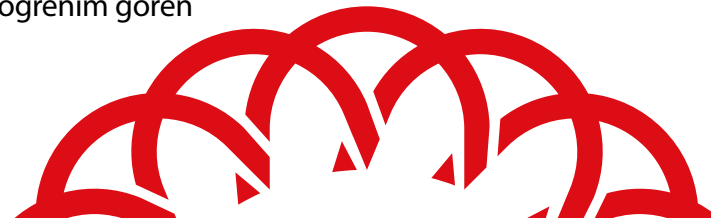
öğrenciler; örneklemini ise 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Ordu ili Akkuş ilçesi Akkuş İmam Hatip Ortaokulunda herhangi bir spor geçmişi olmayan 11-13 yaş grubundaki sedanter 15 kız ve 15 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın verileri tekrarlı ölçümler (ön test-son test) tekniği uygulanarak toplanmıştır. Çalışmaya katılacak olan öğrenciler öncelikle deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. İkiye ayrılan gruplara ön test ve son test yapılmıştır.

Ön test sonrası deney grubuna beden eğitimi ve spor dersine ek olarak 12 hafta boyunca haftada 1 gün 45-60 dakika olmak üzere life kinetik antrenmanları uygulanmıştır. Kontrol grubu ise sadece beden eğitimi ve spor dersine katılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubuna araştırma hakkında bilgi verilerek çalışma gönüllülük esasına uygun bir şekilde yürütülmüştür.

Katılımcıların denge durumlarını ölçmek amacıyla Flamingo Denge Testi, esnekliklerini ölçmek amacıyla Otur Uzan Sağ ve Sol Testi, çabukluk ve çevikliklerini ölçmek amacıyla Disklere Dokunma Testi, sürat ve çevikliklerini ölçmek amacıyla 10x5 Mekik Koşusu Testi kullanılmıştır. Bu testler; 1983 yılında Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve birçok ülkede fiziksel uygunluk durumlarının ölçülmesinde kullanılan Eurofit Test Bataryası talimatlarına uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Eurofit Test Bataryası denge, esneklik, sürat, dayanıklılık ve kuvvet bileşenlerini ölçen 9 testten oluşmaktadır (Ziyagil vd., 1996).

Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 25.0 Statistics paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro Wilk's normallik testi uygulanmıştır ve sonuçların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve devamında katılımcılara ilişkin ön test ve son testleri arasında oluşan farklılığı ortaya çıkarmak için nonparametrik testlerden "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi ( $p < 0,05$ ) düzeyinde değerlendirilmiştir.



## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmamızın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırma Gruplarının Koordinatif Yeteneklerinin Karşılaştırılması*

	Değişkenler $\bar{x}\pm Ss$	Ön test			Son test			p
		Medyan	IQR	$\bar{x}\pm Ss$	Medyan	IQR		
Deneysel (n=15)	Flamingo Denge Testi	19,13+5,78	21,00	3,00	17,33+4,33	18,00	2,00	0,004
	Otur Uzan Testi sol	17,87+7,33	15,00	19,00	18,60+6,84	15,00	16,00	0,013
	Otur Uzan Testi sağ	17,87+7,49	16,00	16,00	18,47+6,98	16,00	15,00	0,024
	Disklere Dokunma Testi	15,84+1,39	15,93	2,94	14,17+1,08	14,42	1,86	0,001
	10x5 Mekik Koşusu Testi	24,17+2,47	23,57	2,96	22,33+2,44	21,14	1,09	0,011
Kontrol (n=15)	Flamingo Denge Testi	14,93+4,04	13,50	7,00	15,33+3,90	13,50	6,00	0,233
	Otur Uzan Testi sol	18,60+7,08	18,00	12,00	18,60+7,01	18,50	13,00	1,000
	Otur Uzan Testi sağ	17,87+7,01	15,50	11,00	17,33+7,16	15,00	11,00	0,414
	Disklere Dokunma Testi	16,13+2,39	15,91	2,70	14,70+1,49	14,30	1,28	0,003
	10x5 Mekik Koşusu Testi	23,40+1,94	22,60	2,63	23,87+2,14	23,02	4,64	0,211

Tablo 1'deki araştırma gruplarının son test ve ön test denge testi skorları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" sonucunda, deney grubunda ( $p=0,004$ ) anlamlı bir farkın ( $p<0,05$ ) olduğu, kontrol grubunda ( $p=0,233$ ) ise anlamlı bir farkın ( $p>0,05$ ) olmadığı görülmektedir.

Lutz (2014) life kinetik egzersizlerinin denge üzerine etkisini incelediği çalışmada deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. 12 haftalık life kinetik antrenmanlarının 12 ile 14 yaş arasındaki eskrim sporcularındaki hamle hareket hızı ve kinematik parametreleri etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma sonucunda ise deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında denge değerlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Mugan, 2019). Yılmaz (2022)'in life kinetik antrenmanlarının denge üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca life kinetik antrenmanları uygulanmıştır. Ön test-son test ölçümleri sonrasında denge yeteneğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Life kinetik antrenmanlarının denge yeteneğine etkisini araştıran Lutz (2014), Mugan (2019) ve Yılmaz (2022)'in çalışmalarında ise life kinetik antrenmanı uygulanan gruplarda denge yeteneğinin istatistiksel olarak geliştiği görülmüştür. Bu sonuçlar çalışmamızla da benzerlik göstermektedir.

Tablo 1'de esneklik testi sol taraf için deney grubunda ( $p=0,013$ ) anlamlı bir farkın ( $p<0,05$ ) olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir farkın ( $p>0,05$ ) olmadığı görülmektedir. Esneklik testi sağ taraf için deney grubunda ( $p=0,024$ ) anlamlı bir farkın ( $p<0,05$ ) olduğu, kontrol grubunda ( $p=0,414$ ) ise anlamlı bir farkın ( $p>0,05$ ) olmadığı görülmektedir.

Tekdemir (2022)'in 11-12 yaş grubundaki 36 tenis sporcusu ile 8 hafta boyunca yürüttüğü çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test değerlerine bakıldığında esneklik yeteneğinde hem 11 yaş grubunda hem de 12 yaş grubunda anlamlı bir fark tespit edilmediği görülmüştür. Bu sonuç, mevcut çalışmamızdan elde ettiğimiz veriler ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın life kinetik antrenman programının uygulanma süresinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında çabukluk-reaksiyon değerleri için deney grubunda ( $p=0,001$ ) ve kontrol grubunda ( $p=0,003$ ) anlamlı bir farkın ( $p<0,01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Vural (2016) genç erkek basketbolcularda life kinetiğinin reaksiyon süresi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada deney grubunda reaksiyon süresinin geliştiğini gözlemlemiştir. Kurt (2022)'un çalışmada da deney grubunun reaksiyon yetisinde gelişme görülmüştür. Burada çalışmanın en dikkat çeken yönü ise dominant olmayan sol el görsel reaksiyon değerlerinde, deney grubunda ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesidir. Life kinetik antrenmanlarının kompleks hareketler içermesi ve badminton sporunun da kompleks hareketler içermesinden dolayı dominant olmayan el görsel reaksiyonunda bu sonucun çıktığı düşünülebilir. Mugan (2019)'ın çalışmasının sonucunda ise hamle hareket hızında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine Yılmaz (2022)'in çalışmada deney grubunun reaksiyon değerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Başka bir çalışmada Kaya (2021) okul dışı basketbol egzersizlerine katılan öğrencilerle yaptığı araştırmasında iki grupta da reaksiyon süreleri üzerinde anlamlı bir fark tespit etmiştir. Son olarak Özbay (2019) 12 hafta uygulanan karmaşık motor hareketlerin futbol oynayan oyuncularındaki kortikal etkisini araştırdığı çalışmada reaksiyon değerlerinin iyileştiği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmamızda bu çalışmalar ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun reaksiyon değerlerinde anlamlı bir fark olmasında, öğrencilerin son ölçümde testi tanıdıkları düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde çeviklik-sürat değerleri için deney grubunda ( $p=0,011$ ) anlamlı bir farkın ( $p<0,05$ ) olduğu, kontrol grubunda ( $p=0,211$ ) ise anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) olmadığı tespit edilmiştir.

10x5 Mekik Koşusu Testi sonuçları incelendiğinde deney grubunda anlamlı bir farkın ( $p<0,05$ ) olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir farkın ( $p>0,05$ ) olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada Genç (2019) tekvando ile ilgilenen sporculara 8 haftalık uygulanan life kinetik egzersizlerinin çeviklik üzerindeki bulduğu sonuçların anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Yine Mugan (2019) çalışmada sürat ve çeviklik değerlerinde gelişimsel bir fark bulunamamıştır. Kurt (2022)'un çalışmada da bu sonuçlara benzer olarak çeviklik değerinde istatistiğe yansıtacak bir sonuç bulunamamıştır. Bu üç araştırmanın sonucu mevcut çalışmamız ile farklılık göstermektedir. Kaya (2021) çalışmada çeviklik değerinin istatis-

tiğe yansıyacak gelişimini tespit etmiştir. Komorudin (2018) ise futbolcularda bedensel becerilerin geliştirilmesinde life kinetik egzersizlerinin etkisini incelediği çalışma sonucunda, life kinetik egzersizlerinin futbol antrenmanlarında çeviklik becerisi üzerinde geleneksel yöntemlerden daha etkili bir yöntem olduğunu gözlemlemiştir. Bu iki sonuç mevcut çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Life kinetik antrenman programları kompleks ve zorluğu aşamalı şekilde artan hareketleri içermesi sebebiyle beyinde yeni bağlantıların (sinaps) oluşumuna katkı sağlamaktadır. Günümüzde birçok spor dalı eski hâline nazaran daha hızlı oynanmakta ve müsabaka anında karar verme süreci daha hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum özellikle sporcuların yaptığı antrenmanların daha karmaşık ve hızlı karar vermeye yönelik planlanmasını gerektirmektedir. Antrenman ne kadar müsabakaya benzer hareketleri içerirse verimi o kadar yüksek olmaktadır. Life kinetik ile ilgili son zamanlarda ciddi araştırmalar yapılmış ve etkileri bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da 11-13 yaş grubu çocuklara 12 hafta boyunca uygulanan life kinetik egzersizlerinin koordinatif yetenekler üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır ve bu doğrultuda denge, esneklik, çabukluk, reaksiyon, sürat ve çeviklik gibi parametreler değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak alan yazınında yer alan çalışmaların genellikle life kinetik antrenmanları ile denge, reaksiyon ve çabukluk arasındaki anlamlı ilişkiyi bulguladığı ve yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak life kinetik antrenmanları ile esneklik, sürat ve çeviklik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların birbirinden farklı sonuçlar verdiği, bu çalışmadan elde edilen bulgularla tutarlı olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmamız sonucunda, 11-13 yaş grubu çocuklarda life kinetik egzersizlerinin denge, esneklik, çabukluk, reaksiyon, sürat ve çeviklik gibi bazı koordinatif yetenekler üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler;

- Çalışma sonuçları üzerinde daha geniş, daha kesin ve genel yorumlar yapabilmek için örneklem grubunun daha geniş tutulmasında yarar vardır.
- Bu çalışma 11-13 yaş grubundaki öğrencilerden oluşan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı yaş gruplarından öğrenciler seçilerek örneklem oluşturulabilir.
- Life kinetik antrenman programı; sıkışık bir içeriğe sahip, kompleks ve zor bir antrenman türü olduğundan dolayı haftada 1 ya da 2 defa uygulanmalıdır. Düzenli spor yapan gelişim dönemindeki sporculara ise en fazla haftada 1 defa uygulanmalıdır.
- Life kinetik antrenmanları, beden eğitimi ve spor dersinin müfredatına eklenebilir. Böylece daha çok öğrencinin bu antrenman programını tanıması ve bu programdan yararlanması sağlanabilir.
- Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde özellikle denge ve esnekliği geliştirmek için Life Kinetik antrenmanla-

rının kullanılması yaygınlaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Bompa, O.T. (2001). *Antrenman kuramı ve yöntemi*. (2. baskı). Bağırhan.
- Büyüktaş, B. (2021). *10- 14 yaş grubu tenisçilerde life kinetik egzersizlerinin bilişsel ve motorsal beceriler üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Adana İli Örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çimen, E. (2021). *Life kinetik egzersizlerin motor koordinasyon ve beceri öğrenimi üzerine akut ve kronik etkilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Çoban, M. (2019). *Life kinetik: Entegre edilmiş multimodel bilişsel ve tüm beden motor koordinasyon antrenmanının bazı motor ve psikolojik parametrelere etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Genç, S. (2019). *Taekwondo sporcularında (11-14) yapılan 8 haftalık life kinetik antrenmanlarının reaksiyon süresi ve anaerobik güce etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaya, M. A. (2021). *Lise öğrencilerinde kompleks motor hareketleri eğitiminin bazı motorik becerilere etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Komarudin, K., Awwaludin, P. N. (2019, September). Life kinetik training in improving the physical condition of football athletes. *International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2018)* (pp. 182-185). Atlantis Press.
- Kurt, M. A. (2022). Badmintoncularda life kinetik antrenmanlarının bazı koordinatif ve bilişsel yetenekler üzerine etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] . *Binali Yıldırım Üniversitesi*.
- Lutz, H. (2010). Fußball spielen mit life kinetik. *Münih, Blv buchverlag gmbh co.kg*, 1-143.
- Lutz, H. (2011). *LK&wetenschappelijk onderzoek research en samenstelling*, 1-8.
- Lutz, H. (2014). *Die wissenschaft und life kinetik recherchiert und verfasst von im november*, 1-12.
- Mugan, G. (2019). *12 haftalık life kinetik antrenmanlarının 12-14 yaş eskrimcilerde hamle hareketi hızı ve bazı kinematik parametrelere etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Muratlı, S. (Ed.). (2020). *Çocuk ve spor*. Nobel Yayınevi.
- Özbay, E.A. (2019). *Kompleks motor hareket egzersizlerin mental işleme sürecinde kortikal yanıt etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Peker, A. T. (2014). *Life kinetik antrenmanlarının koordinatif yetenekler üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Selçuk Üniversitesi.

Peker, A. T. (2017). *Life kinetik antrenmanlarının bilişsel işlemler üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Dumlupınar Üniversitesi.

Tekdemir, R. (2022). *11-12 yaş tenisçilerde life kinetik egzersizlerinin motorik özelliklere ve tenis becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Vural, M. U. (2016). *Life kinetik antrenmanlarının genç erkek basketbolcularda denge, reaksiyon süresi ve dikkat üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yarım, İ., Çetin, E., ve Orhan, Ö. (2019). Life kinetiğin performans sporcuları üzerine etkileri. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 181-186.

Yılmaz, U. (2022). *Life kinetik antrenmanlarının seçilmiş bazı nörotrofik ve motorik özelliklere etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ziyagil, MA., Tamer, K., Zorba, E., Uzuncan, S. ve Uzuncan, H. (1996). EUROFIT Test Bataryası vasıtasıyla 10-12 yaşları arasındaki erkek ilkökullü öğrencilerinin fiziksel uygunluk ve antropometrik özelliklerinin yaş guruplarına ve spor yapma alışkanlıklarına göre değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 20-28.

## KÖY OKULLARINDA TAŞIMALI EĞİTİMDE YAŞANAN SORUNLARA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**İhsan ASLAN**

Kavaklıbağ İlkokulu

[ihsnasln@hotmail.com](mailto:ihsnasln@hotmail.com)

**Nurcan DEĞER**

### ÖZET

Bu çalışmada köy okullarında taşınmalı eğitim ile ilgili öğrencilerin yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerinin neler olduğunu inceleyerek bu sistemin daha verimli işleyebilmesi ve meydana gelen sorunlara çözüm bulup sistemin daha iyi çalışması amaçlanmıştır. Araştırma nitel yaklaşımla yapılandırılmış ve betimsel durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmamızda Diyarbakır İli Sur ilçesine bağlı taşınmalı eğitim yapan ortaokullarda öğrenim gören 27 kız 23 erkek olmak üzere toplam 50 kişi katılmıştır. Öğrenciler beşer kişilik 10 gruba ayrılarak odak grup görüşmesi yapılmış ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri alınarak taşınmalı eğitim yapan okullarda daha iyi bir eğitime nasıl kavuşacakları araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler taşınmalı eğitimden çok memnun olmadıkları, okul idaresi ve öğretmenlerin onların karşılaştıkları sorunlarla yeterince ilgilendikleri konusunda olumlu görüş bildirdikleri fakat servis konusunda servislerin okul dışında başka bölgelere gitmesi, geç kalması, okulun kendi yaşadıkları yerde olmamasından kaynaklı gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Taşınmalı eğitim, köy okulu, ortaokul, öğrenci görüşleri.

### GİRİŞ

Eğitim, bir ülkenin ilerlemesini ve kalkınmasını sağlayan en önemli ve öncelikli hizmetlerden biridir. Dinamik bir yapı olan eğitim, sürekli gelişim ve değişime ihtiyaç duyar. Eğitim hizmetlerinin üretimi çeşitli uygulamalara sahiptir ve bunların uygunluğu ölçülmeli ve

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Eğitim Ortamları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



değerlendirilmelidir. Küreselleşen dünyada tüm sistemlerde hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmakta ve bu değişim ve gelişmeler şüphesiz eğitime de yansımaktadır. Bu değişim sürecinde eğitim sistemi de ritmi takip edebilen ve çağdaş bir yapıya ulaşabilen bir yapı hâline gelmelidir. Bir toplumun veya bir ülkenin çağdaş düzeye çıkabilmesi için nitelikli iş gücünü sağlayan bir eğitim sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi toplumun mevcut insan ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Ülke eğitiminin amacını gerçekleştirebilmesi için eğitim sisteminin doğru ve bilimsel olarak inşa edilmesi gerekmektedir. Ülkelerin kalkınma ve refah düzeylerinin eğitim üzerinden gerçekleştirildiği dikkate alındığında okullaşma oranının artırılarak eğitim niteliğinin yükseltilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması ve okula erişimin kolaylaştırılmasının önem arz ettiği görülmektedir. Bu amaçlara hizmet açısından taşınmalı eğitim uygulaması özel bir yere sahiptir. Zira taşınmalı eğitim okullaşma oranını artırarak toplamda eğitim niteliğini yükseltmekte ve fırsat eşitliğine imkân tanımaktadır. Bu anlamda ülkemizde sosyal devlet anlayışına bağlı olarak okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim öğretime kapanmış, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan köy okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi okullarına günü birlik taşınarak daha iyi bir eğitim görmelerini sağlamaları amacıyla taşınmalı eğitim uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2000).

Normal eğitim sürecinden farklı olarak taşınmalı eğitiminde farklılık gösteren birkaç unsur vardır. Bu faktörler; servisler, servis şoförleri, yemekler, kantinler, okul kuralları olarak karşımıza çıkar. Taşınmalı eğitim yapılan okullarda bu faktörlerin tümünün dikkate alınması gerekir. Okullara taşınmalı gelen öğrencilerin okulda yaşadıkları çeşitli olumlu ve olumsuz durumlar vardır. Bu etkilerin en kapsamlı tespiti ve incelenmesi tüm bu detayların ele alınması, sorunların ortaya çıkması ve bunlara çözüm önerilerinin bulunması ulaşım eğitim sisteminin en sağlıklı ve verimli şekilde uygulanmasına yardımcı olacaktır (Bilek ve Kale, 2012). Bu anlamda eğitim sisteminin en önemli parçası olan taşınmalı öğrenciler için en faydalı uygulamalarla var olan sorunlara çözüm bulmak amaçlanmıştır.

Her yıl taşıma kapsamında binlerce öğrenci servislerle taşınmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin en önemli parçalarından olan taşınmalı okullarda öğrenim gören öğrencilerin bu konuda karşılaştıkları sorunların araştırılarak bunlara çözüm bulunması önemlidir. Bu araştırma da, Diyarbakır ilinden yola çıkarak taşınmalı eğitim gören öğrencilerin karşılaştığı sorunları, bu sistemin öğrencilerin eğitim süreçlerini nasıl etkilediğini, olumlu ve çözüm getirilmesi gereken olumsuz taraflarını ortaya koyacaktır. Böylece taşınmalı eğitim sisteminin eksiklerinin giderilmesi ve sistemin daha iyi bir şekilde işlemesi için yapılacak araştırmalara basamak teşkil edecektir.

Araştırmada taşınmalı eğitim yapan okullarda, öğrencilerin taşınmalı eğitim uygulamasını tercih etmelerindeki nedenleri ortaya koymak taşınmalı eğitim faaliyetlerinde eğitimin kalitesini ve verimliliğini arttırmak bakımından önemlidir. Yapılan bu araştırma da elde edilen sonuçlar taşınmalı eğitim ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara fayda sağlayacağı fikriyle ve diğer yandan çalışmanın yürütüldüğü ilde yer alan millî eğitim teşkilatları ve okullarda yapılan uygulama eksikliklerini tanımları açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir. Taşınmalı eğitim uygulamasına yönelik bu uygulamada bulunan Diyarbakır ilindeki Sur ilçesinde var olan durumu belirlemek adına bu şekilde bir çalışma tasarlanmıştır. Ayrıca elde edi-

len bulguların taşınmalı eğitim uygulamasına ilişkin problemlerin tespit edilmesinde yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, taşınmalı eğitim uygulaması yapan ortaokul öğrencilerinin sorunlarını ve yaşadıkları sorunlarla ilgili çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Taşınmalı eğitim ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Memnuniyet, olumlu/olumsuz etkileri, ekonomik açıdan faydaları, güvenlik vb.)
2. Taşınmalı eğitim ile ilgili okulda karşılaştığınız durumlar nelerdir? (Aidiyet, bağlılık, öğretmenler, idareciler, okuldaki avantaj/dezavantaj, devam vb.)
3. Taşınmalı eğitim ile okula ulaşımınızı sağlayan servis ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Güvenlik, sürücünün tutumu-davranışları, zaman, serviste karşılaştığınız olumlu/olumsuz durumlar vb.)

### **Taşınmalı Eğitime Genel Bir Bakış**

Taşınmalı eğitim, her yurttaşın karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel ve toplumsal bir yaşamdır. Öğrencilerin problem çözmede; toplumun değerlerine uyum sağlayarak verimli ve ekonomik çalışabilmeleri için temel beceri ve alışkanlıkları kazandıran bir eğitimdir (Başaran, 1982). Ülkemizde 1989-90 eğitim öğretim yılında kırıkale ilinde üç taşınmalı merkez okulda ve Kocaeli ilinde iki taşınmalı merkez okulda pilot uygulamalı olarak taşınmalı eğitim uygulanmış ve zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. 1997-98 eğitim öğretim yılında uygulamanın kapsamı genişlemiş ve ulaşım merkezindeki okul sayısı artmıştır (Bilek ve Kale, 2012).

Ulaşım giderleri devlet tarafından karşılanan, kırsal eğitimin olumsuzluklarından kurtulmuş, iyi bir eğitim alma imkânına sahip olan kırsal kesim öğrencileri, farklı okullardan farklı öğretmen ve öğrencilerle etkileşim kurma fırsatı bularak sosyalleşebilecekleri merkez okullarda sosyalleşme imkânı bulmuşlardır. Ayrıca bu öğrenciler Merkez Okul bünyesinde bulunan laboratuvar, spor salonu, resim atölyesi gibi tesislerle tanıştırmakta, sosyal ve kültürel etkinliklerde ilgi ve yeteneklerini sergileme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca bu okullarda okulun laboratuvarı, kütüphanesi, bilgi teknolojileri sınıfı ve spor malzemelerinden de yararlanma imkânı bulmaktadırlar. Bilgi ve akademik başarıyı artırmak için İngilizce öğretimi ve bilgisayar dersleri gibi sınıfta görülmeyen fırsatlardan yararlanabilmektedirler. En önemlisi çeşitli nedenlerle okuyamayan kız çocukları da eğitime erişebilmektedir (Bilek ve Kale, 2012). Ülkemizin coğrafi ve fiziki yapısı çok dağınıktır. Böyle bir coğrafi yapı ile sekiz akademik yıla tekabül eden bir okul yapmanın, öğretim materyallerini sağlamanın ve her lokasyona yeterli sayıda öğretmen atamanın zor olduğu açıktır. Tüm bu nedenlerle kırsal alanlarda yaşayan ülke çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için en uygun yöntem olarak "Taşınmalı Temel Eğitim Sistemi" belirlenmiş ve benimsenmiştir. Taşınmalı temel eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen, sekiz yıllık temel eğitimi yaygınlaştırmayı, küçük ve seyrek nüfuslu bölgelerde az sayıda öğrenciye temel eğitim vermeyi hedefleyen bir projedir ve birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin bağımsız sınıflarda daha yetkin bir eğitim almaları hedeflenmektedir (Kavak, 1997).

## Taşımali Eğitim

Bir ülkenin vatandaşlarına karşı en önemli sorumluluklarından biri olan eğitimi ülke geneline yaymak eğitim uygulamalarını sunmanın en önemli hedefidir. Ülkemizin coğrafi yapısı, dağınık yerleşimler ve bazı bölgelerdeki yoğun göç nedeniyle bir yandan eğitim kalitesinin yükseltilmesi diğer yandan eğitim maliyetlerinin düşürülmesi dolayısıyla toplu taşıma eğitiminin hayata geçirilmesi gerekmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2006: 17).

Ülkemizde taşımali eğitiminin tanımı “Taşımali İlköğretim Eğitimi Yönergesi’nde yapılmaktadır. Taşımali İlköğretim Yönergesi’ne göre (1994, Madde 4). Toplu taşıma araçları ile ilkokul eğitimi, ilkokul çağındaki çocukların, birleştirilmiş sınıf sistemi uygulayan öğrencilerin ve dağınık yerleşim yerlerinde bulunan ve nüfusu az olan okullardan öğrencilerin eğitim ve öğretim için seçilmiş ilköğretim kurumlarına nakledilmesi uygulamasıdır. Kamuya açık ilköğretim, il ve bölge merkezlerinden uzak, seyrek nüfuslu ve dağınık yerleşim yerleri eğitime uygun değildir, bu okulların gerekli öğretmenleri yoktur ve bu okullarda okuyan öğrenci sayısı az olduğundan bu okullar kapalıdır. Yakın ilköğretim okullarına merkez olarak refakatçi öğretmenin gözetiminde, gününbirlik alıp okula bırakma şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda yol, iklim, çevre koşulları ve ekonomik bakımdan taşınmaya uygun olmayan yerleşim birimindeki öğrenciler ise il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince, yatılı ilköğretim bölge okullarına ya da pansiyonlu ilköğretim okullarına yerleştirilmektedirler. İşte, taşımali sistemle, zorunlu eğitim verme çalışmalarına, devletin vatandaşlarına karşı yüklendiği sosyal bir görevi yerine getirme düşüncesinin gereği olarak bakılabilir (Yalçın, 2006: 13–14).

### Taşımali Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Alan yazınına bakıldığında taşımali eğitimde yaşanan sorunlara yönelik bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Akkır (2020) çalışmasında taşımali öğrencilerin velilerinin, veli toplantılarına katılım oranlarının az olduğu, öğretmen-veli-okul iş birliğinde kopukluklar yaşandığı, egzersiz gibi ders dışı etkinlikler konusunda sıkıntı yaşandığı ve servis sürücülerinin sorumluluk bilincinin yetersiz, yaptıkları işte kültür düzeyinin düşük olduğu ve bu konuda eğitimsiz oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Çavuşoğlu ve Dönmez (2018) çalışmaları sonucunda taşımali eğitimin bazı öğrencilerde psikolojik, fizyolojik sorunlara sebep olduğu, taşımali öğrenciler ile diğer okul öğrencileri arasındaki ilişki ve iletişiminin, öğretmen öğrenci ilişkisi ve iletişimine göre biraz daha düşük olduğuna değinilmiştir. Büyükkıdık ve Şimşek (2017) yaptıkları çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin taşımali eğitimde veliler, servis aracı ve servis şoförü konusunda sıkıntı yaşadıkları ve öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları ilişkileri, öğretmenlerin ise rehberlik konularında sorun yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Taşımali okul merkezinde sınıf mevcutlarında öğrenci sayısını artırdığı, okul ve eve ulaşımında geçen süreden dolayı öğrencinin yorgunluk yaşadığı, öğrencilerin sabahları erken uyanmaları sebebiyle kahvaltı yapamadıkları ve derse aç girmeleri, yol ve iklim şartlarının taşımali eğitim uygulamasında zaman zaman sıkıntılar yaşandığını vurgulanmıştır. İyibaş (2017) çalışmasında taşımali eğitimde servis şoförlerinin niteliği, verilen yemeklerin kalitesi ve hafta sonu açılan kurslara katılamama gibi durumların ortaya çıktığı durumlara dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Uraslu (2017) yaptığı çalışmada taşımali eğitimden yararlanan öğrenci velilerinin veli toplantılarına katılım oranlarının yetersiz olduğunu bil-

dirmiştir. Timur (2017) çalışmasında taşımali eğitim yapan okul öğretmenleri görüşlerine göre fiziki şartlar ve sorunlar ile okulun fiziki durumunun, yapısının taşımali eğitime uygun olmaması, kalabalık sınıflar ve devamsızlık oranlarının, taşıma durumuyla ilgili sıkıntılar öğrencilerin zamanında okula taşınmaması, şoförlerin gerekli eğitime sahip olmaması, öğrencilerin servise yetişmek için erken saatte uyanmak zorunda kalması, araçların bakımsız olması ve yeterli denetimin sağlanamayışı, taşıma öğrencilerinin okuma yazma probleminin olması, ailelerin ilgisizliği, başarı farkının fazla olması, velilerin öğrencilerle ilgisinin kısıtlı olması ile kurs ve etütlere taşımali öğrencilerinin faydalanamaması, taşımali yaşantısında karşılaşılan ortamlarda hijyen eksikliği, yemek şirketlerinin kalitesiz olması gibi durumlar tespit edilmiş ve görüşlere yer verilmiştir.

### Taşımali Eğitime Geçiş Süreci

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması ve eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ülkemiz Anayasa’sında yer almasına rağmen, öğrencilerin ilköğretime devam etmesi hedefi henüz %100’e ulaşmış değildir. Nüfusu 250’den fazla olan birçok köye okul açılmıyor ve öğretmen gönderilemiyor. Doğu illerimizde kadınların ilköğretim ve okuma yazma oranları ülke ortalamasının altında seyretmektedir. 1993 yılı verilerine göre ortalama bir köy okulunda iki derslik ve iki öğretmen vardır. Kasabadaki öğretmenlerin %9’unun ve köyedeki öğretmenlerin %9’unun herhangi bir izole sınıfta ders vermediği görülmektedir. Bölgelere ve illere göre öğretmen dağılımında bir dengenin olmadığı, yaklaşık 6000 ilköğretim binasının geçici olduğu ve birçoğunun birçok yönden yetersiz olduğu, bazı dersliklerin harap ve eğitim ilkeleriyle bağdaşmadığı da bilinmektedir (Kaya, 1993).

Nüfus ve öğrenci yetersizliği nedeniyle “İlköğretim Kurumlarının Amaçları ve Kapatılması Hakkında Yönetmelik” kapsamında bazı mahallelerde okullar kapatılmış ve eğitim hizmeti veremez hâle gelmiştir. Dolayısıyla eğitimde fırsat ve imkân eşitliği garanti edilememiştir.

Özellikle kırsal kesimde az sayıda öğrenci için halkın isteğine göre yeterli bina, tesis ve öğretmen eksikliğine rağmen ilk ve orta dereceli okullar hâlâ açık olabilir. Bu okullarda istenilen düzeyde büyüme için ihtiyaç duyulan vasıflı personeli bir araya getirmenin zor olduğu görülmüştür. Eğitim hizmetlerinin seyrek ve dağınık nüfusa sunulmasının eğitim ekonomisi açısından maliyetli olduğu ve maliyetleri düşürme çabalarının hizmet kalitesinin düşmesine yol açtığı bilinmektedir (MEB, 1995).

## YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan betimsel durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel durum çalışmaları en yaygın durum çalışmaları arasında yer almaktadır. Belirli bir durumun sosyal dünyasına ilişkin zengin ve aydınlatıcı bilgiler sunabilirler (Yin, 2017). Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik

bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması, veri toplama, toplanan verileri düzenleme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi adımları içeren sistematik tasarım türlerinden biridir (Vural ve Cenksever, 2005). Durum çalışmaları olayı gerçekçi bir dünya perspektifinden derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlayan çalışmalardır (Akar, 2016). Durum çalışması hâlihazırda yaşanmakta olan bir olgu bağlamında araştıran bir desendir (Yin, 2017). Bu araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk yarısında taşımali eğitim yapan köy okullarındaki öğrencilerin taşıma ile ilgili sorunlarının ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada güncel bir olayı farklı açılardan değerlendirmek amaçlandığı için araştırmanın örneklem seçiminde ise amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, çalışmanın amacına göre en uygun özelliklere sahip katılımcıların belirlendiği ve görüşlerinin alındığı örneklem türüdür (Başkale, 2016). Buradaki amaç, görel olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örneklem kapsamında Diyarbakır ili Sur ilçesine bağlı taşımali ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 27'si kız ve 23'ü erkek olmak üzere toplam 50 katılımcının görüşü alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre genel yaş aralığı 11 ile 15 arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 13'tür. Katılımcıların 13'ü 5. sınıf düzeyinde 6 erkek ve 7 kız, 11'i 6. sınıf düzeyinde 5 erkek ve 6 kız, 12'si 7. sınıf düzeyinde 5 erkek ve 7 kız, 14'ü ise 8. sınıf düzeyinde 6 erkek ve 8 kız katılımcıdan oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri küçük bir grupla etkileşime dayalı ve yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme süreçleridir (Freeman, 2006, s. 493). En büyük avantajlarından biri, görüşme esnasında her bir katılımcının, diğer bireylerin görüşlerini de duyarak kendinde farkına varmadığı düşünceleri, grup dinamiği içerisinde netleştirebilmesidir (Kitzinger, 1995).

### Verilerin Analizi

Taşımali eğitim gören öğrencilerin durumlarını daha iyi ortaya koymak ve görüşlerini betimlemeye yönelik olarak veri toplama için görüşme tekniği, tekniğin içerisinde ise odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler yazılı hâle getirilerek görüşme dokümanı elde edilmiştir. Katılımcıların görüşleri içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde organize edilen veriler belirlenen temalar içerisine yerleştirilir ve kodlar oluşturulur (Güler, Halicioğlu, Taşgın, 2013: 135).

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümünde taşımali eğitim yapan okulda öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Genel anlamda bu bölümde taşımali eğitim yapan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin okul, servis ve taşıma konusunda çoğu zaman memnun olmadıkları ortaya çıkmış olup servis şoförleri noktasında da bazı sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmamızda kız-erkek sayıları Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmamızın konusu olan taşımali eğitim, okul ve servis ile ilgili öğrenci görüşleri doğrultusunda Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te belirtilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri*

Sınıfı	Cinsiyet	Öğrenci Sayıları
5.Sınıf	Erkek	6
	Kız	7
6.Sınıf	Erkek	5
	Kız	6
7.Sınıf	Erkek	5
	Kız	7
8.Sınıf	Erkek	6
	Kız	8

Bu öğrencilerin 13'ü 5. sınıf, 11'i 6. sınıf, 12'si 7. sınıf, 14'ü ise 8. sınıfta okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında 27 kız öğrenci, 23 erkek öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 2'de taşımali eğitim yapan ortaokullarda öğrencilere taşımali eğitim ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu sorulup bu alt amaç çerçevesinde aşağıdaki cevaplar verilmiştir:





**Tablo 2***Öğrencilerin Taşımali Eğitim Hakkındaki Görüşleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Taşımali eğitimden dolayı çoğu zaman okula adapte olamıyorum.	43	86
Taşımali eğitim uygulaması zamanımı alıyor.	38	76
Taşımali eğitimde okula gitmek okula karşı ilgimi azaltıyor.	14	28
Taşımali eğitim yapıldığında okula çoğu zaman geç gitmek zorunda kalıyorum.	11	22
Servise yetişmek için çok erken uyanmak zorunda kalıyorum.	32	64
Servisi kaçırmamak için düzgün beslenemiyorum.	37	74
Okulda herhangi bir rahatsızlık geçirdiğimde servisi beklemek zorundayım.	21	42
Taşımali eğitimde okula servis ücreti ödemiyorum.	40	80
Okula gitmek için taşımali eğitim sayesinde yürümek zorunda kalmıyorum.	36	72
Okula gidiş gelişlerimizde taşımali eğitim sayesinde kendimi güvende hissediyorum.	33	64
Okulun başka yerde ve uzakta olması ailemin okula ulaşımını olumsuz yönde etkilemektedir.	12	24
Kendi köyümde ortaokul olmasını isterdim.	29	58

Öğrenci görüşlerine göre Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu taşımali eğitimden dolayı okula adapte olamadıklarını ve zamanlarının boşa harcandığını ifade etmektedirler. Öğrencilerin yarısından fazlası taşımali eğitim sayesinde kendilerini güvende hissettiklerinden ve diğer kısmı da yaşadıkları sorunlardan bahsetmektedirler. Bu sorunları servisi bekleme, kahvaltı yapamama, aile-okul iletişimi, okula karşı ilgisizlik gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Taşımali eğitimde öğrencilerin bu anlamda taşımali eğitimle ilgili sorunları olup bunlara çözüm olarak kendi köylerinde okulların açılması, servislerin daha düzgün çalışıp zamanlarının boşa harcanmaması gerektiğini bildirmişlerdir.

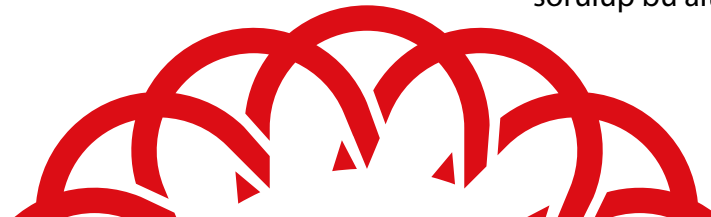
Tablo 3'te taşımali eğitim yapan ortaokullarda öğrencilere taşımali eğitim yaşantıları ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu sorulup bu alt amaç çerçevesinde aşağıdaki cevaplar verilmiştir:

**Tablo 3***Öğrencilerin Taşımali Eğitim Yaşantılarında Okul ile İlgili Görüşleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Okulun olduğu köyün öğrencileri tarafından okulda dışlanıyorum.	27	54
Taşımali eğitim ile geldiğim okula uyum sağlayamıyorum.	23	46
Taşımali eğitimde bulunduğum sınıfta bana farklı davranılıyor.	30	60
Öğretmenler okula uyum konusunda bize yardımcı oluyorlar.	24	48
Okul yönetimi taşımali gelen öğrencilerin sorunları ile ilgileniyor.	15	30
Öğretmenler sorunlarımızı idareye bildirir.	26	52
Okul yönetimi taşımali öğrenci sorunlarına çözüm buluyor.	29	58
Okulun bulunduğu yerdeki öğrencileri daha avantajlı buluyorum.	11	22
Okula taşımali geldiğim için daha avantajlı olduğumu düşünüyorum.	12	24
Okulun başka yerde ve uzakta olması ailemin okula ulaşımını olumsuz yönde etkilemektedir.	10	20
Taşımali eğitimde yaşadığım okul problemlerini hemen aileme aktaramam.	18	36
Okula taşımali geldiğim için çoğu zaman okul dışı etkinliklere katılamıyorum.	35	70
Okul devamsızlığında taşımali eğitimin etkisi vardır.	36	72

Tablo 3'te öğrenci görüşlerine baktığımızda öğrencilerin özellikle 5. sınıfa başladıklarında taşımali yapılan okulda kendilerini okula ait hissetmedikleri görüşünde oldukları ve bu anlamda kendilerini kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin taşımali okulda öğretmen ve yöneticilerinden memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda okul yönetimi ve öğretmenler öğrencilerin herhangi bir sorunu karşısında çözüm odaklı davrandıkları ve öğrencilere her konuda yardım ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir kısmı okula taşımali gelen öğrencilerin avantajlı olduklarını dile getirmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde birçok öğrencinin etkinliklerde görev alamamaları ve okul dışı etkinliklere katılamamaları konusunda eleştiri getirdikleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin taşımali gelen öğrencilerle ilgilendikleri ve ortaya çıkan bazı sorunlarla hemen ilgilendikleri görüşü dile getirilmiştir. Okula devam probleminin olduğu ve bu problemin de çoğu zaman taşımali kaynaklı meydana geldiği görülmüştür.

Tablo 4'te taşımali eğitim yapan ortaokullarda öğrencilerin taşımali eğitimde servis ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu sorulup bu alt amaç çerçevesinde aşağıdaki cevaplar verilmiştir:



**Tablo 4***Öğrencilerin Taşımalı Eğitimde Servis ile İlgili Görüşleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Servisimizi çok güvenli bulmuyorum.	46	92
Servisimizi bakımsız buluyorum	34	68
Servis öğrencisi dışında servisimize başka yolcu alınıyor.	42	84
Serviste öğrenci dışında köyün ihtiyaçları taşınıyor.	24	48
Serviste öğrenci dışında taşınan malzeme beni rahatsız ediyor.	15	30
Serviste servis şoförü dışında yardımcı personele ihtiyaç duyuyorum.	26	52
Servis şoförü öğrencilere iyi davranıyor.	29	58
Servisimiz bizi taşıma esnasında başka bölgelere giriyor.	11	22
Servisimizde kirlilik problemi ve hijyen sorunu var.	12	24
Servis bizi evimize uzak noktadan alıyor.	10	20
Servis bizi bazen evimize çok uzak noktada bırakıyor.	18	36
Servis sabah vaktinde gelip akşam geç gidiyor.	35	70
Servis şoförü trafik kurallarına uyuyor.	36	72
Servis şoförümüz temiz ve bakımlı olmaya özen gösterir.		

Tablo 4' te öğrenci görüşlerine baktığımızda öğrencilerin servisleri çok güvenli bulmadıkları ve yardımcı personelin serviste olması gerektiğini bunun daha fazla güven ortamı yaratacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genelinin görüşlerine bakıldığında şoförlerin okula gidiş geliş noktasında başkalarını servise almaları öğrencileri olumsuz etkiledikleri ve bundan rahatsız oldukları görülmüştür. Özellikle hijyen sorununun olması ve evlerine geç gitmeleri öğrencilerin çoğunun ifade ettiği bazı sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yarısına yakınının görüşlerine bakıldığında servislerin kendi bölgeleri dışında başka bölgelere gittiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okul çıkışında servisi beklemek durumunda kaldıkları görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaptığımız bu araştırmada taşımalı eğitim uygulamasının ortaokul öğrencilerinin sorunları açısından dikkate alınarak bu doğrultuda taşımalı eğitimin mevcut durumu ve bu durumlara çözüm önerilerine yönelik değerlendirmeler yapılması amaçlanmıştır. Eğitimde kalitenin artırılması, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, dağınık yerleşim yerlerine eğitim olanaklarından daha çok faydalandırmak amacıyla uygulanmaya konulmuş, günümüzde yaygınlaşmış olan taşımalı eğitim sistemi hakkında birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sorunları ortaya koydukları görülmüştür.

Baş (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler taşımalı eğitim ile ilgili konularda velilerin görüşünün alınmaması, taşıma araçlarının taşımaya uygun olmaması, kış aylarında yolların bozularak taşımayı güçleştirilmesi, araç şoförlerinin yeterli eğitime sahip olmaması, okul yönetiminde sorunların artması konularında sorunlar olduğunu ifade etmektedirler. Bu anlamda bu bulgular araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Kabaş (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan yöneticiler; taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alınması, kış aylarında yolların bozularak taşımayı güçleştirilmesi, araç sahiplerinin yeterli eğitime sahip olmaması, yolların taşımalı eğitim için uygun olmaması, gibi sorunların var olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı kendi köylerinde okul olmasını istedikleri görüşünü dile getirmişlerdir. Literatüre taşımalı eğitim olgusunu değerlendiren ve bunu farklı yönleriyle ele alan farklı araştırmalar az olduğundan dolayı eğitim sürecinde önemli rol oynayan öğrencilerin görüşlerinin alınması, eğitime yönelik atılacak adımların belirlenmesinde önemli olacağı düşünülmüştür.

Yapılan çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmamız nitel olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular betimlenerek taşımalı eğitim öğrencilerinin bu süreçteki yaşantılarının olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konulmuştur. Araştırmamızda katılımcıların taşımalı eğitim konusundaki görüşleri, taşıma ile geldikleri okul görüşleri ve kullandıkları servis hakkındaki görüşleri alınmış, olumlu ve olumsuz yönleri ele alınmaya çalışılmıştır. Genel olarak çalışmaya bakıldığında kız ve erkek katılımcı açısından farklı bir problem dile getirilmemiştir. Zorunlu eğitim uygulamasının olumlu etkilerinin yanında, kırsal kesimden gelen öğrenciler servislerle ilgili bazı olumsuz durumları dile getirmişler.

Araştırmamıza konu olan ortaokul öğrencilerinin taşımalı eğitim ile ilgili memnun oldukları durumlar söz konusu olsa da büyük bir kısmının kendi köylerinde okula gitmek istediklerini, erken uyanmadan kaynaklı kahvaltı yapmadan okula gitme gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Merkez okulun bulunduğu köydeki arkadaşlarını daha avantajlı gördüklerini, dile getirmişlerdir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda kendi köylerinde ortaokul olması konusunda daha çok görüş belirtmişlerdir. Kendi köylerinde okulun olması, bununla birlikte çok erken uyanmayacakları, kahvaltı sorunları yaşamayacakları ve sağlıklı beslenme konusunda olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca kendi köylerinde okulun bulunmasıyla okula aidiyet duygusunun daha fazla oluşacağı, okula ilgi ve bağlılığını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin olumsuz olarak gördüğü sorunlardan biri de servis şoförlerinin başka köylerden sivil taşıma yapmalarından kaynaklı bazen okula geç gelmeleri ve servisi beklemek durumunda kaldıklarıdır.

Servislerin ticari kaygı sebeplerinden dolayı farklı taşımalar da yapmaları öğrenci ulaşımını olumsuz etkilemektedir. Servislerde farklı köy ihtiyaçlarının taşınması öğrenci sağlığını etkilemekte ve hijyenik bir ortam sağlamamaktadır. Bu gibi sorunlar ele alındığında ülke ekonomisi ve eğitime ayrılan kaynaklar göz önünde bulundurularak var olan sorunlar çerçevesinde gerekli önlemler alınıp eğitim öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Ülkemiz ekonomik durumu göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayrılan kaynaklar doğrultusunda, köylerde ortaokul binalarının arttırılması eğitime olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülse de var olan taşımali uygulamanın da getirdiği fayda/zarar doğrultusunda taşeron firmalarla değil, il millî eğitim müdürlüğü ve belediyenin iş birliği ile taşımali eğitim için daha iyi şartlarda oluşturulmuş büyük okul araçlarının tahsis edilmesi ve araç şoförlerinin resmî kurum çalışanlarından oluşturulması, her otobüste yardımcı personelin bulunması, öğrenci güvenliği, sağlıklı ortamın oluşturulması açısından önemli olarak görülmektedir. Kurumsal açıdan işleyişin takibi ve denetlenmesi açısından daha sağlıklı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Taşımali eğitime ayrılan bütçeler doğrultusunda il millî eğitim müdürlükleri ve belediyelerin ortak bir çerçevede taşımali eğitim ulaşımını merkezi ve kurumsal(servisler) olarak yürütmesi, ekonomik açıdan da yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Taşımali eğitimin devamı veya köy okullarının fazlalaştırılması, tamamıyla ülke ekonomisiyle doğrudan bağlantılı olduğu için şartlar ve koşullar doğrultusunda en iyi ölçüde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak millî eğitimin hedefleri doğrultusunda yapılan çalışmalarla ve bizim de araştırmamız kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmamız sonucunda ortaya konulan bulgularla Diyarbakır ili Sur ilçesine bağlı taşımali eğitim yapan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, taşımali eğitim ile ilgili karşılaştıkları problemler ortaya konulmuş ve bu konuda tespit edilen sorunlara fayda sağlayacağı açısından görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmamız taşımali eğitim uygulamasında yapılan araştırma ve çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

## KAYNAKÇA

Akar, H. (2016). *Durum çalışması. Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Akkır, R. (2020). *Taşımali ilköğretim okullarının maliyeti ve sorunları (Denizli/Acıpayam İlçesi Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.

Baş, Mehmet. (2001). *Taşımali ilköğretimde karşılaşılan sorunlar (Bolu ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Başaran, İ. E. (1982). Temel eğitim ve yönetimi. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayını*, No. 111.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Bilek, E. ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632.

Büyükkıdık S. ve Şimşek A. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *Elementary Education Online* 16(1), 15-34.

Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Euepas, E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of casestudy research* (pp 582-583). SAGE Publications.

Çavuşoğlu D. ve Dönmez B. (2018). Yönetici, öğrenci ve veli görüşlerine göre Pazarcık'ta taşımali eğitim uygulaması. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4).

Freeman, T. (2006). Best practicein focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497

Güler, A., Halicioğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İyibaş, M. A. (2017). *Taşımali eğitim: öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.

Kabaş, N. (2006). *Taşımali ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış*. Bilim Yayınları.

Kavak, Y. (1997). *Dünya' da ve Türkiye' de ilköğretim*. Pegem Yayınları.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302

Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim (Bursa İli örneği), *İlköğretim Online*, 5 (2), 16-23

MEB, (2000). *Taşımali İlköğretim Yönetmeliği*.

Taşdemir, M. (2010). *Taşımali eğitime ilişkin veli görüşleri: sorunlar ve öneriler: sorunlar ve çözüm önerileri (Şile ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Timur, H. (2017). *Taşımali eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Uraslu, T. (2017). Taşımali ilkokullarda müdürlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitim Dergisi*, 1(1), 40-43.

Yalçın, K. Y. (2006). *Yerleşik ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi: Kütahya ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R., K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. İlhan Günbayı.). Nobel Yayınları.

Vural, R. ve Censeven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 25-38.



## İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ EYLEM PLANINDA ANNE EĞİTİMLERİ: ÇEVRE DOSTU ANNELER

**Ferda SALIK**

Kayapınar Kız Anadolu İHL

[ferda\\_ikra@hotmail.com](mailto:ferda_ikra@hotmail.com)

### ÖZET

İklim değişikliğiyle mücadelede, toplumsal farkındalığın sağlanmasında anne eğitimleri önemlidir. Bu araştırmada iklim değişikliğiyle mücadelede anne eğitimlerinin farkındalık ve enerji tüketim alışkanlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmalar iklim değişikliğiyle mücadele konusunda geliştirilen politika ve stratejilerin başarılı olmasında toplumsal bilinç ve farkındalığın güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Çevre duyarlılığı, evlerde başlayan okulda geliştirilen bir süreçtir. İklim değişikliğiyle mücadele konusunun toplumun en küçük birimi olan aileye indirgenmesi, evlerde enerji ve atık yönetimini elinde bulunduran annelerin eğitimlerle sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. İklim değişikliği ile mücadelede, annelerin aktif rol almasının sağlanması, evlerdeki su ve karbon ayak izininin azaltılması amacıyla kültürel değerleri dikkate alarak geliştirdiğimiz "Çevre Dostu Anneler Programı (ÇEDAP)" ile Türkiye'de ilk defa annelere yönelik İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Yaşam Eğitimleri verilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayapınar Kız AİHL'de uygulanan projede, araştırmanın örneklemini Diyarbakır ve farklı illerden gönüllü 240 anne oluşturmaktadır. Araştırmada, tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmış, katılımcılara alanında uzman gönüllü akademisyenlerce 8 haftalık yüz yüze ve çevrim içi eğitim verilmiş, program öncesi ve sonrasında annelerin farkındalık ve enerji tüketim alışkanlıkları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS, MS Excel programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde anneler arasında iklim değişikliği farkındalığının yeterli düzeyde olmadığı, verilen eğitimin çevreye yönelik tutumları üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların % 98.6'sı anne eğitimlerinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çalışma kapsamında evlerde geri dönüşüm alanları oluşturulmuş yarı yarıya su tasarrufu sağlanmıştır. 210 annenin su faturası incelen-

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



miş bir ayda 480 ton su tasarruf edildiği görülmüştür. Proje ürünü olarak evlerde bilinçli enerji tüketimini sağlayan su ve karbon ayak izlerini azaltmayı amaçlayan ergonomik bir mobil yazılım geliştirilmiştir. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu, Çevre ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığında İyi Uygulama ödülü alan çalışmanın iklim değişikliğiyle mücadelede anne eğitimlerinin önemi konusunda farkındalık oluşturacağı, geliştirilecek yeni politika ve stratejilerin belirlenmesinde yetkililere yol göstermesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İklim değişikliği, anne eğitimleri, toplumsal farkındalık, çevre, sürdürülebilir yaşam.

## GİRİŞ

İnsanoğlunun doğayı tahrip etmesinin yol açtığı sorunlar ve bu sorunların yaşam döngüsü üzerinde oluşturduğu tehdidin boyutu gün geçtikçe artmaktadır. Nüfusun hızla artması, buna bağlı olarak artan enerji ihtiyacı, yanlış tüketim alışkanlıkları, sanayileşmenin kontrolsüz ilerlemesi, ormanların azalması, ekolojik dengeyi bozarken çevre sorunlarına da neden olmaktadır (Türkeş, 2001; Aksan ve Çelikler, 2013). Ülkemizde ve dünyada iklim değişikliği ile mücadele etmek ve bu etkileri azaltmak amacıyla kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşlarınca çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Nisan 2022'de yayınlanan son Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) raporu, iklim krizine karşı harekete geçmek için zamanın daraldığını, yıllık ortalama küresel sera gazı emisyonları insanlık tarihinin en yüksek seviyelerine ulaştığını ifade etmiştir. BM, küresel ısınma çağının sona erdiğini ve küresel kaynama çağına girildiğini belirtmektedir. Araştırmalar küresel ısınmanın önlenmesi amacıyla toplumsal farkındalığın güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Biçer ve Vaizoğlu, 2015). Ancak politikaların başarılı olması konu ile ilgili toplumsal bilincin ve farkındalığın güçlü olmasıyla mümkündür (Ağırılan ve Sadioğlu, 2021). Toplumsal farkındalıkta kadınlar sürdürülebilir kalkınmanın yaygınlaşmasında önemli bir noktadadır. Literatürde bu konuda araştırmalar olmakla beraber yeterli adımların atılmadığı düşünülmektedir. Araştırmalarda iklim değişikliği konusunda kadınlara yönelik farkındalık ve bilgilendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur (Pearson vd., 2017). Ülkemizde Talim ve Terbiye Kurulunun onayıyla 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla "çevre ve iklim değişikliği" dersi, ortaokul kademesinde seçmeli olarak okutulması kararı verilmiştir. Dersin kapsamı zengin olmakla beraber uygulanacak çalışmalarda ailelerin sürece dâhil olabileceği kapsayıcı bir yaklaşım elzemdir. Nitekim çevreye duyarlılık ailede başlayan ve okulda verilen eğitimlerle geliştirilen bir süreçtir (Soydan, 2013). Toplumun temeli olan ailede en önemli aktörlerden biri olan enerji tüketimi, atık idaresini elinde tutan anneye verilecek farkındalık eğitimlerinin iklim değişikliği ile mücadelede en az güneş panelleri kadar önemlidir. Ancak İklim Değişikliği ve "Sürdürülebilir Yaşam Eğitimleri" verilirken yerel yaşam alışkanlıkları ve kültürel değerler göz önünde bulundurulmalı; "Küresel düşün, yerel hareket et." ifadesi verilen eğitim modellerinin temelini oluşturmalıdır (Teksöz, 2016). İklim değişikliği ile mücadelede "Anne eğitimleri etkilidir." hipotezinden yola çıkılıp kültürel değerler dikkate alınarak araştırmacı tarafından Çevre Dostu Anneler Programı (ÇEDAP) geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında alanında uzman akademisyenlerin desteği ile 240 anne yüz yüze ve çevrim içi eğitim almıştır. Eğitimin uygulama boyutu için "Beşiği Sallayan Dünyayı

Sallar" sloganı ile anneler arası Bilinçli Tüketici Yarışması yapılmış, yarışma sonucunda faturalar incelenmiş ve evlerde bir ayda toplam 480 ton su tasarruf edildiği görülmüştür.

### Resim 1

Çevrim İçi Anne Eğitimleri



### Resim 2

Yüz Yüze Anne Eğitimleri



Bu araştırmada, iklim değişikliğiyle mücadelede anne eğitimlerinin iklim değişikliği farkındalığı ve enerji tüketim alışkanlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Annelerin iklim değişikliğine karşı tutum ve farkındalık düzeylerini araştırmak, geliştirmek, enerji tasarrufu ve geri dönüşüm konusunda duyarlılıklarını artırmak, iklim değişikliği ile mücadelede aktif rol almalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Bu genel amaçlarla birlikte araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

- Anneler arasında iklim değişikliği konusunda farkındalık ne düzeydedir?

- İklim değişikliği konusunda annelerin endişe durumu ne düzeydedir? Bazı değişkenlere göre (yaş, eğitim düzeyi) farklılaşması var mıdır?
- Annelere yönelik iklim değişikliği ve sürdürülebilir yaşam eğitiminin farkındalık ve enerji tüketim alışkanlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Ulusal ve uluslararası alanlarda ödüller alan bu çalışmada okullar aracılığıyla verilecek eğitimlerle annelerin bilinçlenip çocuklarını da bilinçlendirerek oluşturacakları farkındalık halkalarının kelebek etkisi ile toplumsal farkındalığa dönüşmesini sağlamak, iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarını en aza indirmek hedeflenmiştir. Proje kapsamında annelere yönelik geliştirilen “Çevre Dostu Anneler Programı (ÇEDAP)” eğitim programı Türkiye’de “İklim Değişikliği ile Mücadele ve Sürdürülebilir Yaşam Eğitimi” konusunda annelere yönelik yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde kullanılan ilk çalışma olmuştur. Toplumsal katılımın da sağlandığı, akademisyenler, STK’ler ve alanında uzman kişilerin gönüllü katılımı, eTwinning platformu aracılığıyla çalışma grubuna ulaşıp farklı şehirlerde de çalışmaların ilerletilmesi çalışmanın güçlü yanlarıdır. Proje ürünü olarak toplumsal farkındalığı artırmak, günümüz teknolojilerinden yararlanılarak bilgiye kolay erişim, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla ergonomik bir mobil yazılım tasarlanmış, bu çalışma karbon ve su ayak izini azaltmaya rehberlik eden geniş kapsamda hazırlanan ilk yazılım programı olmuştur.

## YÖNTEM

Bu çalışmada tek grup ön test ve son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel modelde gruba bağımsız değişken uygulanır ve etkisini ölçmek amacıyla ölçümler deneyden önce ve deneyden sonra yapılarak grubun ilgili değişkene ilişkin olarak ön test ve son test puanları karşılaştırılır (Karasar, 2000). Çalışmamızda elde edilen verilerin yüzdeler oranları karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı soruları tarafımızdan geliştirilmiş konuyla ilgili araştırmalar dikkate alınarak uzman akademisyenler ile yapılan görüşmeler sonunda hazırlanmıştır. Araştırmanın amaçları kapsamında maddeler hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Alan uzmanlar ile kişisel görüşme yapılmış, elde edilen veriler doğrudan alıntılarla bulgular kısmında sunulmuştur. Bu çalışmada çalışma grubunu eTwinning platformu aracılığıyla ulaştığımız Diyarbakır’da eğitim gören öğrencilerin anneleri ve Trabzon, Karabük, Sivas, İstanbul, Isparta, Afyonkarahisar’dan toplam 240 anne oluşturmaktadır. Gönüllü katılım formu ile çalışmaya dâhil olan katılımcı annelere ön test ve son testte yöneltilen sorular iki bölümden oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların yaş, eğitim seviyesi, şehir bilgisini belirten sorular yer alırken ikinci kısımda iklim değişikliği bilgisi, endişe durumu, farkındalık düzeyi, enerji tüketim alışkanlıklarına yönelik sorular bulunmaktadır. Son testte duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri açık uçlu soru eklenmiştir. Araştırmada veri toplama süreci şu şekilde yürütülmüştür: Ön testlerin çevrim içi ölçme araçları annelere uygulandıktan sonra hazırlanan ÇEDAP eğitimleri verilmiştir. 8 haftalık eğitim sonucunda

son test uygulanarak eğitimin iklim değişikliği farkındalığı ve enerji tüketim alışkanlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nicel aşamada elde edilen veriler SPSS ve MS Excel programları kullanılarak analiz edilmiştir. ÇEDAP eğitimleri hazırlanırken annelere yönelik verilecek iklim değişikliği ve sürdürülebilir yaşam konusunda eğitim amaçları belirlenerek bu doğrultuda yüz yüze ve çevrim içi eğitim programları oluşturulmuş, uzman görüşüne başvurulmuş; kullanılacak yöntem ve materyallerin uygunluğu, yeterliliği verilecek eğitim başlıkları, eğitimlerin amaçlara uygunluğu, konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. İklim değişikliğiyle mücadelede çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları ve akademisyenlerle irtibata girilerek eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Çalışma grubu ile iletişim için WhatsApp grubu kurulmuştur. Çalışmanın uygulama boyutu için düzenlenen “Bilinçli Tüketici Yarışması” ile eğitim sonunda su, elektrik faturalarını kilowatt ve ton cinsinden en çok düşüren annelere ödüller verilmiştir

### Resim 3

Çevre Dostu Anneler Sertifika Töreni



### Enerji Diyeti Mobil Yazılım

Proje ürünü olarak eğitimde fırsat eşitliği ve bilgiye kolay ulaşılabilirliği sağlamak amacıyla annelere yönelik ergonomik bir mobil yazılım hazırlanmıştır. Kullanıcı ara yüzü dizaynı Figma programında tasarlanıp Visual Studio Code üzerinde geliştirmeler yapılmıştır. Cross platform yazılım geliştirme kitine yer verilmiştir. Flutter ile yazılmıştır. Android işletim sistemine sahip kullanıcıların erişimine Google Play Store’ dan açık olup evlerde su ve karbon ayak izini azaltacak tasarruf yöntemlerine yer verilmiştir.



## BULGU VE YORUMLAR

### Anket Bulguları

#### Grafik 1

İklim Değişikliğinden Endişe Duyma Durumu



Grafik 1'de görüldüğü üzere iklim değişikliği endişe durumunun genç yaşta annelerde daha fazla olduğu, yaşla orantılı olarak azaldığı görülmektedir. 19-35 yaş grubu %62,7; 36-56 yaş grubu %22,3; 56+ yaş grubu %11,1 oranında endişelendiklerini ifade etmiştir.

#### Grafik 2

İklim Değişikliğinden Endişe Durumu



Grafik 2'de görüldüğü üzere eğitimi yarıda kalmış annelerin endişe durumu %0 olarak dikkat çekerken okuryazar olmayan anneler %23,5; ilköğretim mezunu anneler %25,4; lise mezunu anneler %58,5; üniversite mezunu anneler %66,7 oranında endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Annelerin eğitim düzeyi ve endişe durumu arasında paralel bir artış olduğu görülmektedir.

#### Grafik 3

Bulaşıkların Makine Öncesi Sudan Geçirme Durumu



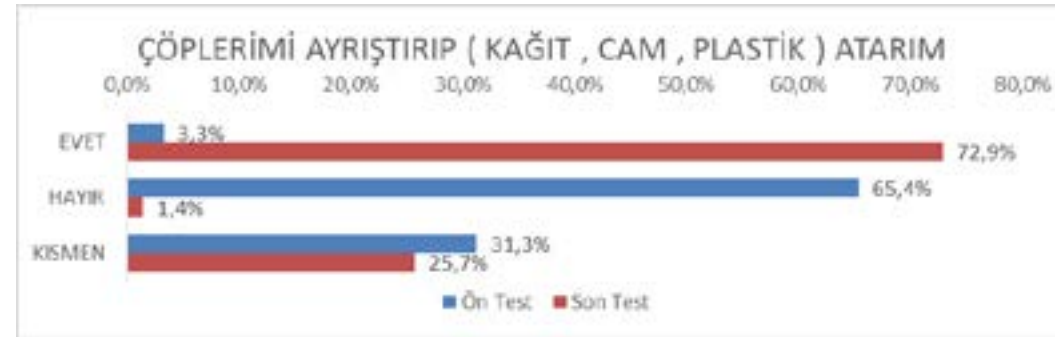
Grafik 3'te görüldüğü üzere ön testte bulaşıklarını makineye atmadan önce sudan geçiren anne oranı ön testte %75 iken bu oran son testte %6,2'ye düşmüştür. Elde edilen bu veriler anne eğitimlerinin enerji tüketim alışkanlığı üzerinde etkisi olduğunu düşündürmektedir. Diğer bulgularda enerji tüketim alışkanlıkları ön testte haftada 4+ çamaşır yıkadığını ifade eden annelerin oranı %51 iken son testte %0,5'e düşmüştür. Yine duş süresinin 10 dakikadan fazla olduğunu ifade eden anne oranı ön testte %68,8 iken son testte %6,7'e düşmüştür.

#### Grafik 4

Çevreyi Bilinçlendirmeye Yönelik Tutum ve Davranışlar



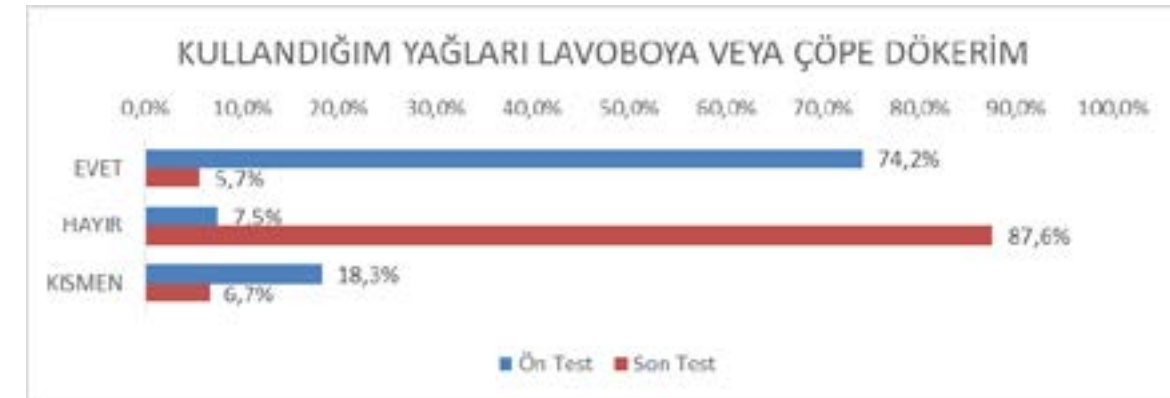
Grafik 4'te çevresini iklim değişikliği konusunda bilinçlendiren anne oranı ön testte %11,7 iken son testte %78,1'e yükselmiştir.

**Grafik 5***Evlerde Atıkları Ayrıştırma Durumu*

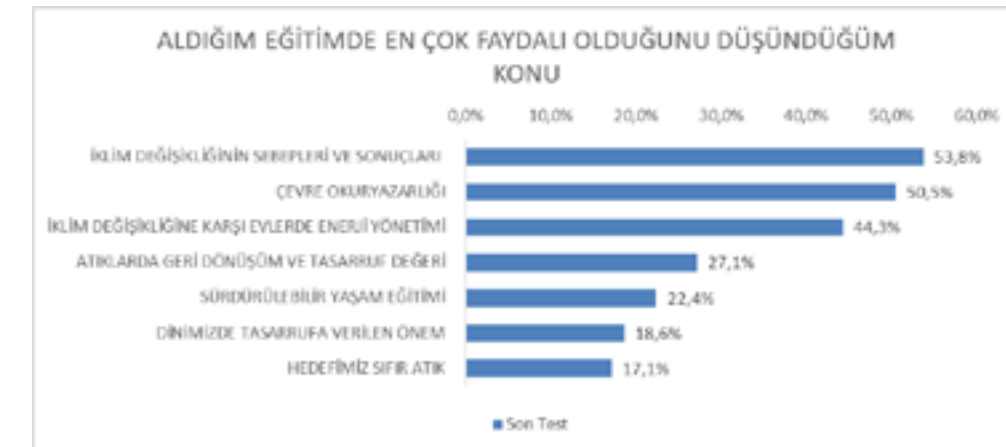
Grafik 5'te görüldüğü üzere çöplerini ayırıştıran anne oranı %3,3'ten %72,9'a yükselmiştir. Evlerde geri dönüşüm alanları kurulduğu gözlemlenmiştir.

**Grafik 6***İklim Değişikliği ile Mücadelede Anne Eğitimlerinin Gerekliliği*

Grafik 6' da görüldüğü üzere ön testte anne eğitimlerinin gerekli olduğunu ifade eden anne oranı %76,3 son testte %98,6' dır.

**Grafik 7***Atık Yağları Çöp, Lavaboya Dökme Durumu*

Grafik 7'de görüldüğü gibi yağları çöpe dökenlerin oranı öntestte %74,2 iken eğitimlerden sonra son testte bu oran %7,5'e düşmüştür.

**Grafik 8***Eğitimlerde En Çok Faydalı Bulunan Konu Bilgisi*

Grafik 8'de, birden fazla seçeneği işaretleyebildikleri bu soruda her seçenek işaretlenmiş olmakla birlikte İklim Değişikliğinin Sebep ve Sonuçları eğitiminin %53,8 oranla en faydalı konu olarak seçildiği görülmektedir.



### Annelerin Verilen Eğitim ve Çalışmalar ile İlgili Duygu ve Düşünceleri

Anketin son sorusu açık uçlu soru olup verilen cevaplarda anne eğitimlerinin yararını, enerji tüketim alışkanlığı üzerindeki etkisini ortaya çıkarma amacımızla örtüşen duygu, düşünce ve gözlemler yer almaktadır. Cevaplar iki tematik çerçevede toplanmış, alıntılar Anne (A) şeklinde kodlanmıştır.

### Eğitimlerin Evlerdeki Enerji Tüketim Alışkanlığı Üzerinde Olumlu Etkisi Olduğuna Dair Düşünceler

Aslında bir anne olarak üzerimde çok fazla sorumluluk olduğunu fark ettim. Eğitimlerin ardından bir anne olarak ben de iklim değişikliğine karşı önlemler aldım. Yaklaşık 2 ton su tasarruf ettim gurur verici bir şey (A.34). Çocuklarımla beraber evde önlemler aldık faturalarımız düştü. Yaklaşık 3 ton su tasarruf ettim (A.58). Çok basit yöntemlerin iklim değişikliğine karşı ne kadar faydası olduğunu öğrendim, çocuklarla beraber önlemler uyguladım ve ciddi faydalarını gördüm (A.60). Elektrik ve su faturalarında eğitimler sonrası dikkat ettiğimiz için düşüşler meydana geldi. Ailece daha çok dikkat edip çocuklarımızın geleceğini koruyoruz (A.90).

Verilen cevaplarda anneler evlerinde bireysel ve aile faktörünü canlı tutarak enerji tüketimi konusunda çalışmalar yapmışlardır.

### İklim Değişikliği ile Mücadelede Anne Eğitimlerinin Gerekliliği ve Önemi ile İlgili Düşünceler

Biz anneler olarak bilinçli hareket edip bunları çocuklarımıza da öğretmezsek dünyamız büyük bir tehlikenin altında kalacak. Bütün anneler eğitimler almalı (A.42). Biz anneler bilinçlenip öğrenmeliyiz ki çocuklarımızı da öyle yetiştirelim (A.84). Eğitimler çok faydalı bir süreçti. Bir anne olarak kendi çocuklarımın ve diğer tüm çocuklarımızın geleceği bizlerin elinde aslında. Tek temennim eğitimlerin yaygınlaşması (A.156). Bu eğitim sayesinde daha bilinçli bir birey olduğumu düşünüyorum (A.45). Aslında bilgili olduğumu düşündüğüm pek çok konu beni oldukça şaşırttı ve biraz utandırdı. Aldığım her eğitimde yanlışlarım düzeldi ve bilgim oldukça arttı (A.133).

Açık uçlu sorunun cevaplarıyla alıntılarda da belirtildiği üzere annelerin eğitimden memnun oldukları görülmüştür.

### Kişisel Görüşme Bulguları

Çalışmada annelere İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Yaşam Eğitimi'ni gönüllü olarak veren Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü UN SDSN Türkiye Koordinatörü Bahar Özay ile kişisel görüşme yapılmıştır. Görüşmede iklim değişikliğiyle mücadelede kadın farkındalığının, eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Ortaya çıkan görüşlerin bazıları ise şunlardır:

"Kadınlara ve kız çocuklarına yönelik eğitim, sağlık, istihdam çalışmalarını hızlandırmak toplumsal iyileşmenin ve gelişmenin en temel adımıdır. İklim değişikliğine karşı mücadelede kadınlara büyük bir görev düşmektedir. Erken çocukluk döneminde rol model alma söz konusu olduğundan çocuklar çoğu davranışı annelerini taklit yoluyla öğrenmektedir. İklim değişikliği konusunda eğitimle bilinçlenen anneler; iklim değişikliğine sebep olan karbon salınımlarını yaratan

yaşam tarzını değiştirme, kaynakları ihtiyaç kadar, israf etmeden kullanma, koruma, uygulamalarını çocuklarına öğretme konusunda önemli bir rol oynamaktadır."

Annelerin toplumda kilit rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda kadınların bilinçlenmelerinin önemine dikkat çeken Özay, kadınlara ve kız çocuklarına yönelik eğitim çalışmalarını hızlandırmak toplumsal iyileşmenin ve gelişmenin en temel adımı olarak değerlendirmiştir.

"Bilinçlenen kadınlar iklim değişikliği ile mücadelenin cesur kahramanları olarak kendilerini, ailelerini iklim değişikliğinin getirdiği risklere karşı koruyabilmek için önlem alabilmektedir. Kadınların çocuklarını iklim değişikliği ile mücadelede, eko-kaygılarını gidererek bilimin ışığında dirençli bir geleceğe hazırlayabilme gücünden mutlaka yararlanılmalıdır." B.Özay (kişisel görüşme, Mayıs 2022). Görüşmede elde verilerin çalışmamızın amaçlarıyla örtüştüğü görülmüştür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İklim değişikliği konusunda geliştirilen politika ve stratejilerin başarılı olması toplumsal farkındalığın güçlü olmasına bağlıdır. Bu anlamda toplumda en güçlü aktör olan annelerin eğitimlerle sürece dâhil edilmesi önemlidir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ÇEDAP eğitimleri kapsamında verilen İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Yaşam Eğitimlerinin, annelerde iklim değişikliği farkındalığı ve enerji tüketim alışkanlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Annelerin eğitimlerle iklim değişikliği mücadele sürecine aktif bir şekilde dâhil edilmesi açısından örnek bir çalışmadır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde annelerin iklim değişikliği farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı, iklim değişikliği farkındalığı ve enerji tüketim alışkanlığına ilişkin program öncesi ve sonrasındaki tutum yüzdeleri oranları arasında program sonrası lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Annelerin eğitimlerle iklim değişikliğiyle mücadelede etkili olacağı göz önünde bulundurulduğunda bu konunun farklı araştırmalarla tekrar incelenmesinin faydalı ve ileriki çalışmalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Küçüktüvek (2007) çalışmasında ailede tüketimle ilgili kararlarda kadınların sorumluluğunun daha fazla olduğunu ifade ederek kadınların farkındalıklarının artırılmasıyla enerji kaynaklarının bilinçli kullanılacağı üzerinde durmuştur. Çalışmamızda elde edilen bulgular, gözlemler bu çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Düzenlenen Bilinçli Tüketici Yarışması'na katılan 210 annenin eğitimlerden sonra su faturası incelenmiş iki ay arasında 480 ton su tasarruf edildiği görülmüştür. Küçüktüvek'in (2007) aynı araştırmasında, kadınların ilgili eğitimleri almaya istekli olduklarını saptamış. Çalışmamızda da annelerin eğitimlere katılmaya istekli olduğu görülmüş, katılımcıların %98,6'sı eğitimlerin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Kabaş (2004)'ün yaptığı çalışmada, kadınlara verilen çevreyle ilgili eğitim programından sonra kadınların bilgi düzeylerinde artış olduğunu belirlemiştir. Elde ettiğimiz bulgularda farkındalık düzeylerinde eğitim uygulaması sonrasında artış olduğu görülmüştür. Son testte annelerin enerji tüketim alışkanlığı üzerindeki etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Su ayak izini azaltmaya yönelik verilen eğitimlerle bulaşıklarını makineye atmadan önce sudan geçirdiğini ifade eden anne

oranı ön testte %75 iken bu oran son testte %6,2'ye düşmüştür. Ön testte bir günde mutfak musluğunu 45 dk kullandığını ifade eden anne oranı %67,9 iken bu oran %12,4'e düşmüştür. Korkmaz (2018) yaptığı araştırmada iklim değişikliğinin etkileri konusunda endişe durumu yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Ancak araştırma bulgularımızda endişe durumunun genç yaştaki annelerde daha fazla olduğu ve yaşla orantılı olarak azaldığı görülmüştür. Annelerden 19-35 yaş grubu %62,7; 36-56 yaş grubu %22,3; 56+ yaş grubu %11,1 oranında endişelendiklerini ifade etmiştir. Crona vd. (2013) araştırmalarında kadınların erkeklere oranla iklim değişikliğinden daha çok etkilendiklerini daha çok endişe ettiklerini tespit ettiler. Araştırmamızda da annelerin eğitim düzeyi ve endişe durumu arasında genel olarak paralel bir artış olduğu görülmektedir.

Erol ve Gülay 2021 "Aile Katılımlı Çevre Eğitimi" konulu araştırmalarında aile katılımının önemli olduğunu, bilinçli ailelerde eğitimlerle çocuğun çevre duyarlılığının arttığını ifade etmişlerdir. Son testte açık uçlu soruya verilen cevaplarda katılımcılar, eğitimlerden sonra çocuklarının da tasarrufu alışkanlığa dönüştürdüğünü, duyarlılıklarının arttığını ifade etmiştir. Ailesini ve çevresini bilinçlendirdiğini ifade eden anne sayısı ön testte %11,7 iken son testte %78,1'e yükselmiştir. Atık yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin arttığına yönelik bulgular da yer almaktadır. Örneğin çöplerini ayrıştıran anne oranı %3,3 iken %72,9'a yükselmiştir. Evlerde geri dönüşüm alanlarının oluşturulduğu gözlenmiştir.

Anne eğitimlerinin yaygınlaşması toplumsal farkındalığın artmasına, enerjinin doğru kullanımıyla karbon ve su ayak izinin azalmasına, ev halkının özellikle çocukların bilinçli olmasına, yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlayarak müfredata giren çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersinin amaçlarına ulaşmasına kolaylık sağlayacaktır. Elde edilen bulgular bu çalışmanın ileride yapılacak daha kapsamlı çalışmalara kaynak olması yönüyle önemlidir, daha geniş katılımcı kitlesiyle farklı değişkenlerin etkisi incelenerek (gelir durumu vb.) genişletilebilir. Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersinin müfredatı ailelerin eğitim sürecine dâhil olacağı kapsayıcı bir yaklaşım dikkate alınarak hazırlanabilir. Programlarda akademisyenler ve anneler bir araya getirilebilir. Okulların hazırladığı stratejik planda okulun uygulayacağı iklim değişikliği eylem planı eklenebilir, ilgili yarışmalar düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.

Ağıralan, E., Sadioğlu, U. (2021). İklim değişikliği farkındalığı ve toplum bilinci: İstanbul örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2) , 627-654

Küçük Biçer B, Acar Vaizoğlu, S. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin küresel ısınma/iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30 - 43.

Crona, B., Wutich, A., Brewis, A., Gartin, M. (2013). Perceptions of climate change: Linking local and küresel perceptions through a cultural knowledge approach. *Climatic Change*, 119(2), 519-531.

Erol, A., Gülay Ogelman, H. (2021). Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* , 50 (232), 133-160.

Korkmaz, M. (2018). Public awareness and perceptions of climate change: Differences in concern about climate change in the west mediterranean region of Turkey. *Applied Ecology and Environmental Research*, 16(4), 4039-4050. d

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kabaş, D. (2004). *Kadınların çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve çevre eğitimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Küçüktüvek, D. (2007), Kadınların çevre korumaya yönelik mevcut bilgi ve tutumlarının saptanması (Afyonkarahisar ili örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Pearson, R.A., Ballew, T. M., Naiman, S. ve Schuldt, P. J. (2017). *Race, class, gender and climate change communication*. Oxford Encyclopedia of Climate Change Communication, Oxford University Press.

Soydan, S. (2013). *Çevre eğitimi*. S. Soydan, A. Öztürk Samur, S. Koçyiğit ve H. Özenoğlu Kiremit, (Ed.) içinde, Çocuk ve Çevre (ss. 7-54). Vize Yayıncılık.

Talu, N. (2016). İklim değişikliği ve toplumsal cinsiyet politika belirleme süreçleri. *Yasama Dergisi*, (33), 68-87.

Teksöz, G. (2016). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31 (2), 73-97.

Tok, G. , Cebesoy, Ü. B., Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* , 8 (2) 23-36

Türkeş, M. (2001). Küresel iklimin korunması, iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi ve Türkiye. *Tesisat Mühendisliği*, 61, 14-29.





## AFET EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AFET BİLİNCİ ALGILARINA ETKİSİ

**Hatice DANIŞMAN**

Alaplı Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

[mesti.nigah@gmail.com](mailto:mesti.nigah@gmail.com)

**Ersin GÜLER**

Alaplı Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

[ersin.guler@hotmail.com](mailto:ersin.guler@hotmail.com)

**Doç. Dr. Şahin DANIŞMAN**

Düzce Üniversitesi

[sahin.danisman@gmail.com](mailto:sahin.danisman@gmail.com)

### ÖZET

Doğal afetler, toplumda sosyal ve ekonomik başta olmak üzere çeşitli kayıplara sebep olan, insan yaşamını olumsuz etkileyen doğa olaylarıdır. Ülkemizin doğal afetlere sık sık maruz kaldığı düşünüldüğünde; afetler açısından riskli bölgelerdeki öğrencilere afet konusunda farkındalık oluşturulması zarurieti doğmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada lise öğrencilerinin afet bilinci düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Deneysel modelde desenlenen bu çalışmanın katılımcıları Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilçedeki 200 lise öğrencisidir. Bu öğrencilere yönelik afet bilinci oluşturmak için bir eğitim öğretim yılı boyunca "Afet ve Acil Durum Gönüllüleri" ekibi oluşturmak; afet bilinci eğitimleri vermek; seminer, söyleşi, geziler ve yarışmalar düzenlemek; kitap okumak; film, belgesel izlemek; sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirmek gibi bir dizi etkinlik düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri, Dikmenli vd. (2018) tarafından katılımcıların afet bilinci algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Afet Bilinci Algı Ölçeği ile elde edilmiştir. Beşli Likert tipindeki Afet Bilinci Algı Ölçeği toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek verileri kullanılarak anket alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin ön testten ve son testten elde edilen puan ortalamaları hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılan analiz sonucunda ölçek alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının normal dağılım sergilemedi-

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

İyi Uygulamalar

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



ği görülmüştür. Ölçek alt boyut ortalamaları ve ölçeğin tamamına ilişkin ortalama dikkate alındığında ön-test puanları düşük ve orta düzeydeyken, son test puanlarının tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan etkinliklerin katılımcıların puanlarını arttırdığını ve en üst kategoride puan almalarına yol açtığını göstermektedir. Afet Bilinci Algı Ölçeği öntest ve son test puanlarındaki farklılığın anlamlılığını incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçlarına göre, katılımcı puanlarına ilişkin sıralamalar ortalamaları arasındaki fark son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir diğer deyişle afet bilinci kazandırmaya yönelik uygulamalar ve etkinlikler sonucunda katılımcı öğrencilerin afet bilinci algı düzeyleri anlamlı biçimde yükselmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle diğer okullarda aynı etkinliklerin yapılmasının öğrencilerin afet konusunda bilinçlenmesini sağlayacağı düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Doğal afetler, afet bilinci, deprem.

## GİRİŞ

Doğal afetler, toplumda ekonomik ve sosyal kayıplar başta olmak üzere çeşitli kayıplara sebep olan, insan yaşamını olumsuz etkileyen, normal yaşamı kesintiye uğratan doğal olaylardır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023). Özellikle deprem açısından risk taşıyan ülkeler doğal afetlerini yakından tanımalıdır. Ülkemizde meydana gelen en önemli ve yıkıcı doğal afet depremlerdir. 1999 Gölcük ve Düzce depremlerini yaşayan ülkemizde 2000'li yıllardan sonra afet yönetimi çalışmalarına önemiyete verilmeye başlanmıştır (Ertürkmen, 2006). Ülkemizin sahip olduğu jeolojik yapıdan kaynaklı olarak doğal afetlerle sıkça karşı karşıya kaldığı (Firat, 2005) düşünüldüğünde su baskını, sel, heyelan, en önemlisi deprem açısından riskli bölgelerde yaşayan öğrencilere afet konusunda farkındalık ve bilinç oluşturulması zaruriyetini doğurmuştur. Özellikle Türkiye'nin bir deprem ülkesi olması ve bu depremler neticesinde etkilenen insan sayısı açısından dünyada sekizinci, insan kaybı açısından üçüncü sırada yer alması, her yıl çeşitli büyüklüklerde en az bir depreme tanıklık etmesi (Koç, 2013; Özgan vd., 2022) deprem bilinci ve eğitiminin titizlikle ele alınması gerekliliğini doğurmuştur. Afetler, sadece eğitim- öğretim ortamlarına fiziki olarak zarar vermemekte aynı zamanda öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (AFAD, 2023). Afet yönetiminin doğru ve etkili yapılabilmesi için doğru şekilde müdahalelerin yapılması ve afet öncesi çalışmalara önem verilmesi gerekmektedir (Di Pietro, 2018; Gerdan, 2014).

Batı Karadeniz'deki yerleşim yerleri aktif fay hattına sahip olmaları sebebiyle kritik bir konuma sahiptir (Munir vd., 2004). Sıklıkla coğrafi konum olarak risk teşkil eden, pek çok depreme tanık olan ayrıca sel felaketlerine de maruz kalan bu bölgede, öğrencilerin afet bilinci ve farkındalığının artırılmasını gerekli kılmaktadır. Böylelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri ya da yanlış görüşlerinin olası bir afette çevrelerine veya kendilerine zarar vermesinin, can ya da mal kaybına uğramalarının önüne geçilebilecektir (İnal vd., 2012). Söz konusu bu ihtiyaçtan hareketle toplumsal farkındalığı artırarak yaşanabilecek afetlere ve acil durumlara sürekli hazırlıklı olacak dirençli bireyler oluşturmak önemlidir. Afetleri baş edilebilir hâle

getirmek ve afetlere karşı bireylerde yeterlilik bilincinin yerleştirilmesini sağlamak gereklidir. Afetlerle ilgili kavramları bilmek, afet türlerinin ve afet hazırlığının önemini farkına varabilmek, afet öncesi ve afet sırasında yapılması gereken doğru davranışları bilmek, doğal afetlerin neden olduğu maddi-manevi kayıpları en aza indirmek, afetlerle ilgili yanlış algı ve bilgileri düzeltmek gerekli görülmektedir. Nitekim, afet öncesi hazırlığın fiziksel ve zihinsel hazırlık olarak ikiye ayrıldığı düşünüldüğünde, zihinsel hazırlığın daha önemli olduğu ifade edilmektedir (Coşkun, 2011). Bu noktadan hareketle araştırmada lise öğrencilerinin afet algısı bilinç düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi şu şekildedir:

Lise öğrencilerine uygulanan afet farkındalığı ve yeterliliği etkinliklerinin öğrencilerin afet algısı bilinç düzeylerine etkisi nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu deneysel desende, yapılan uygulamanın etkisi sadece bir grup üzerinden yapılan işleme ölçülür (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada öğrencilerin afet algısı bilinç düzeylerinin artırılması hedeflendiğinden tüm öğrencilerin deney sürecine katılmaları gerekli görülmüş olup bu yüzden kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırmada deney grubuna afete yönelik etkinlikler uygulanmıştır.

### Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz'deki bir ilçede 2022-2023 öğretim yılında lise düzeyinde öğrenim gören 183 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları*

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
9. Sınıf	Erkek	20	28.6
	Kız	50	71.4
10. Sınıf	Erkek	5	35.7
	Kız	9	64.3
11. Sınıf	Erkek	23	33.8
	Kız	45	66.2
12. Sınıf	Erkek	13	41.9
	Kız	18	58.1
Toplam	Erkek	61	33.3
	Kız	122	66.7

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunun 9 ve 10. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre katılımcıların ölçeğin alt boyutlarındaki ve tamamındaki ortalama ve standart sapmaları Tablo 2’de görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Dikmenli vd. (2018) tarafından bireylerin afet bilinci algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Afet Bilinci Algı Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki Afet Bilinci Algı Ölçeği 36 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Afet eğitimi bilinci (AEB) alt boyutu 13 maddeden, afet öncesi bilinç (AÖB) alt boyutu 8 maddeden, yanlış afet bilinci (YAB) alt boyutu 8 maddeden, afet sonrası bilinç (ASB) alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .72’dir.

### Uygulama Süreci

Araştırmada seçilen veri toplama aracı öğretim yılının başında ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında öğrencilerin afet bilinçlerini arttırmak üzere oluşturulan etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır:

- Proje boyunca etkin olarak faaliyet göstermek üzere her sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşan “Afet ve Acil Durum Gönüllüleri” ekibinin oluşturulması (AFAD Gönüllüleri)
- Deprem bilinci ve farkındalığını artırmak amacıyla ekip tarafından “Okuyorum, Afetlerden Korkmuyorum” isimli kitap kulübünün oluşturulması
- Kulüp tarafından afet temalı kitapların gruplar hâlinde okunarak yorumlanması, afet temalı film ve belgesel gösterimlerinin gerçekleştirilmesi, deprem risk haritalarının ve afet bilgilendirme panolarının oluşturulması
- Afet esnasında bizleri ne gibi tehlikelerin beklediğini tespit edebilmek amacıyla sınıflarda “Afet Öncesi Tehlike Avı” etkinliğinin düzenlenmesi
- “Acil Durum Tatbikatları”nın uygulamalı olarak gösterilmesi ve “Acil Durum Çantası ve Malzemeleri Eğitimi”nin verilmesi
- Afet Bilinci ve Farkındalığına yönelik olarak öğrencilere seminer gerçekleştirilmesi
- Öğrencilere temel ilkyardım eğitiminin verilerek acil durumlarda gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması
- AFAD Acil mobil uygulamasının öğrencilere tanıtılması
- “Gelecekteki Tehlike: Afetler” temalı hikâye yarışmasının düzenlenmesi
- Kahramanmaraş depreminin gerçekleşmesi ile “Afet ve Acil Durum Gönüllüleri” ekip üyesi öğrencilerimizin okulumuzdaki bazı öğretmenlerimizle depremzede öğrencilerin eğitimlerine destek olmak amacıyla deprem bölgelerine gitmesi, oradaki ihtiyaçların tespit edilerek yardım kampanyalarının düzenlenmesi, sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılım sağlanması

- Öğretim yılı boyunca uygulanan bu etkinlikler sonrasında ikinci dönem sonunda ölçme aracı son test olarak uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen veriler öncelikle anket numarası, cinsiyet, sınıf düzeyleri dikkate alınarak Excel’ kaydedilmiştir. Tüm maddeleri aynı veya belli bir örüntüde işaretleyenler ile yarısından fazlasını yanıtlamayan katılımcıların anketleri ile ön test-son test eşleştirmesi olmayan anketler analize dâhil edilmemiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan bu veriler daha sonra IBM SPSS Statistics 21 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Ankette yer alan ters maddeler için analizlere başlamadan önce ters kodlama yapılmıştır. Daha sonra anket alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılan analiz sonucunda ölçek alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov Z puanları 1.98 ile 7.30 arasında değişmekte olup tüm Z değerleri için  $p < .05$ ’tir. Bu nedenle, analizlerde betimsel istatistiklerin yanında ön test ile son test puanlarındaki farklılıkları belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin ölçek boyutlarına ve ölçeğe ilişkin puan ortalamaları düşük (1.00-2.33 arası), orta (2.34-3.37 arası) ve yüksek (3.38-5.00 arası) olarak sınıflandırılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Tablo 2’de öğrencilerin Afet Bilinci (AB) Algı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son teste ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar gösterilmektedir.

**Tablo 2**

*Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Alt Boyut ve Ölçek Ortalamaları ile Standart Sapmaları*

		AEB		AÖB		YAB		ASB		AB	
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
9	Ön test	1.56	.13	2.36	.19	2.01	.15	1.52	.15	1.83	.07
	Son test	4.34	.14	4.29	.17	4.37	.01	4.49	.37	4.36	.09
10	Ön test	1.65	.15	2.45	.22	2.09	.18	1.62	.17	1.92	.09
	Son test	4.17	.21	4.14	.12	4.37	.01	4.34	.60	4.24	.22
11	Ön test	1.57	.13	2.43	.20	2.01	.18	1.61	.23	1.87	.08
	Son test	4.22	.22	4.15	.18	4.35	.10	4.56	.40	4.30	.20

12	Ön test	1.89	.24	2.53	.21	2.11	.22	1.80	.29	2.06	.14
	Son test	3.99	.49	3.97	.40	4.19	.28	4.50	.32	4.13	.39
Tüm	Ön test	1.63	.20	2.42	.20	2.03	.18	1.61	.23	1.89	.12
	Son test	4.22	.29	4.18	.25	4.33	.14	4.51	.40	4.29	.23

Tablo 2'de görüldüğü üzere her sınıf düzeyinde ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan ortalama puanlar son testlerde ön testlere göre artış gözlenmiştir. Ölçekten elde edilen ön test ve son test verilerinin ölçek boyutlarına ve ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının sınıflandırılması Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3**

*Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Puan Ortalamalarının Kategorileri*

		AEB	AÖB	YAB	ASB	AB
		X	X	X	X	X
9	Ön test	Düşük	Orta	Düşük	Düşük	Düşük
	Son test	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
10	Ön test	Düşük	Orta	Düşük	Düşük	Düşük
	Son test	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
11	Ön test	Düşük	Orta	Düşük	Düşük	Düşük
	Son test	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
12	Ön test	Düşük	Orta	Düşük	Düşük	Düşük
	Son test	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Tüm	Ön test	Düşük	Orta	Düşük	Düşük	Düşük
	Son test	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek

Ölçek alt boyut ortalamaları ve ölçeğin tamamına ilişkin ortalama dikkate alındığında öntest puanları düşük ve orta düzeydeyken son test puanlarının tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan etkinliklerin katılımcıların puanlarını arttırdığını ve en üst kategoride puan almalarına yol açtığını göstermektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek için istatistiksel olarak analiz yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle Tablo 4'te Afet Bilinci Algı Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Afet Bilinci Algı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları*

Puan	Sıralar	N	K.O.	K.T.	z	p
Afet Bilinci ST-ÖT	Negatif S.	0	0.00	0.00	-11.74	.00
	Pozitif S.	183	92.00	16836.00		
	Eşit	0				
	Toplam	183				

\*KO: Kareler ortalaması, KT: Kareler toplamı

Tablo 4'te görüldüğü üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonucuna göre katılımcı puanlarına ilişkin sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $z=-11.74$ ,  $p<.001$ ). Belirlenen bu farklılık son test lehinedir. Bir diğer deyişle afet bilinci kazandırmaya yönelik uygulamalar ve etkinlikler sonucunda katılımcı öğrencilerin afet bilinci algı düzeyleri anlamlı biçimde yükselmiştir. Bu durum, süreçte yapılan etkinliklerin öğrencilerin afet bilinci algı düzeylerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin afet algısı bilinç düzeylerinin düşük olduğu görülmüş, deney sürecindeki uygulamalarla öğrencilerin bu bilinç düzeylerinin yükseldiği ortaya konulmuştur. Afet Bilinci Algı Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak gözlemlenen farklılık ise deney sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin afet algısı bilinçlerinin artırmasında etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilere uygulanan bu tür eğitimlerin öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırdığı diğer çalışmalarda da görülmektedir (Koç vd., 2020).

Verilen eğitim sonunda öğrenciler; genel afet türlerini, yaşadıkları ilin 2. derece risk bölgesinde yer aldığını öğrenmiş, afet sonrası ilk yardım biliminin önemini kavramışlardır. Bir afet anında hangi acil numaraları arayacaklarını da öğrenmişlerdir. Ayrıca olası bir afet esnasında daha önce güvenli bir yer belirlememiş öğrencilerin artık güvenli bir yer belirledikleri görülmüştür. Okullarda verilen afet eğitimini ve afet sonrası buluşma yerini planlamayı yetersiz bulan öğrencilerin afet bilincine sahip olduktan sonra bu fikirlerini değiştirdikleri görülmüştür. Depreme evlerinde ya da okullarında yakalanmaları durumunda neler yapmaları veya yapmamaları gerektiğini, depremde enkaz altında kalma ihtimalleri durumunda su ya da yiyeceklerini kontrollü tüketmeleri gerektiğini öğrenmişlerdir. Depremden sonra olabilecek artçı şoklara hazırlıklı olmaları, deprem sonrası yangın çıkması riskine karşı ne gibi önlemler almaları gerektiğini kavramışlardır. Doğal afetlerin eğitim çıktıları üzerindeki etkileri, afetlerin türünün yanında ülkelerin gelişmişlik ve eğitim düzeyleriyle de yakından ilişkilidir (Nguyen & Pham, 2018). Di Pietro (2018) tarafından yapılan çalışma da depremlerin öğrencilerin akademik başarılarında etkisi olduğunu, öğrencilerin okulu uzatmalarına veya bırakmalarına neden olabildiğini ortaya

koymuştur. Öğrencilerin afetlerle ilgili bilgileri en çok öğretmenlerinden öğrendikleri belirtildiğinden (Özelmacı, 2016), proje kapsamında yapılan etkinliklerdeki öğretmenlerin katılımının da öğrencilerin bu konudaki hazır bulunuşluklarına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca, okullar tarafından sunulan destek programları ve okulların afetlerle ilgili eğitim faaliyetleri ile altyapıları, doğal afetlerin yıkıcı ve olumsuz etkilerini azaltmada önemli bir faktördür (Herrera-Almanza & Cas, 2021). Afetle ilgili yapılan çeşitli çalışmalar (Doğan ve Koç, 2017), yapılan afet hazırlık ve bilinçlendirme etkinliklerinin öğrencilerin afet anındaki bilgi ve becerilerini arttırdığını, öğrencilerin kendilerine güveninin arttığını, afet sürecinde nasıl davranmaları gerektiğini anladıklarını göstermektedir.

### Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Küçük yaşlardan itibaren bireyler afetler konusunda bilinçlendirilmeli ve bireylere gerekli eğitimler verilmelidir.
- Araştırma kapsamının genişletilerek sürece öğretmenlerle velilerin dâhil edilmesi ise toplumun daha büyük bir kesimine ulaşmayı mümkün kılacaktır. Bu bakımdan projenin genişletilerek okullarda ve diğer kurumlarda yaygınlaştırılması önerilmektedir. Erkal ve Değerliyurt (2009) afet eğitimi uygulamalarının tüm paydaşlarca ele alınmasının afet risklerini aza indirebileceğini belirtmektedir.
- Okullarda öğrencilere afet bilinci ve farkındalığı ile ilgili ölçekler uygulanarak öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri tespit edilip gerekli önlemler alınabilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde eğitim programı kapsamında acil durum ve afet yönetimi dersi konularak bilinçlendirme çalışmaları artırılabilir.

### KAYNAKÇA

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]. (2023). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılaması: ilköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılamasını ölçmek üzere bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Di Pietro, G. (2018). The academic impact of natural disasters: Evidence from L'Aquila earthquake. *Education Economics*, 26(1), 62–77.

Dikmenli, Y., Yakar, H., Konca, A. S. (2018). Development of disaster awareness scale: A validity and reliability study. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(2), 206-220.

Doğan, E., Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi.

*Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 90-100.

Erkal, T., Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.

Ertürkmen, C. (2006). *Afet yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Firat, O. (2005). *12 Kasım 1999 Düzce depreminin makrosismik araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Gerdan S. (2014), Determination of disaster awareness, attitude levels and individual priorities at Kocaeli University. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 159-176.

Herrera-Almanza, C., Cas, A. (2021). Mitigation of long-term human capital losses from natural disasters: Evidence from the Philippines. *The World Bank Economic Review*, 35(2), 436–460.

İnal, E., Kocagöz, S., Turan, M. (2012). Temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik bir araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15-19.

Koç, H. (2013). Türk basınının doğal afetlere ilişkin bakış açısını belirlemeye yönelik bir inceleme. *Journal of World of Turks*, 5(2), 121-137.

Munir, K., Ergene, T., Tunalıgil, V., Erol, N. (2004). A window of opportunity for the transformation of national mental health policy in Turkey following two major earthquakes. *Harvard Review of Psychiatry*, 12(4), 238-251.

Nguyen, C. V., Pham, N. M. (2018). The impact of natural disasters on children's education : Comparative evidence from Ethiopia. *Review of Development Economics*, 22(4), 1561–1589.

Özelmacı, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin afete ve afet hazırlıklarına ilişkin algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özgan, E., Bayraktar, H., Gül, S. (2022). Binaların deprem risk durumlarının çok faktörlü bir modelle belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10, 2052-2066.



## ÇEVRE EĞİTİMİ VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ ÇEVRESEL DUYGULARIMIZ VE ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

**Dr. Fuat TOKUR**

Balıkesir Altıeylül Şehit Ömer Faruk Bol İHO

[fttkr02@gmail.com](mailto:fttkr02@gmail.com)

**Prof. Dr. Abuzer AKGÜN**

Adıyaman Üniversitesi

[aakgun@adiyaman.edu.tr](mailto:aakgun@adiyaman.edu.tr)

### ÖZET

Bu çalışmada Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı kazanımlarının çevresel duygularımız ve çevre okuryazarlığı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan ve sıklıkla kullanılan doküman incelemesine göre tasarlanmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî internet adresinde erişime açtığı Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar frekans ve yüzde değerlerine yer verilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İnsan ve Doğa, Döngüsel Doğa, Çevre Sorunları, Küresel İklim Değişikliği, İklim Değişikliği ve Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler ünitelerindeki toplam otuz dört kazanım analiz edilmiştir. Bu kazanımlar öncelikle çevresel duygunun sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutları olan "doğaya bağlılık (connectedness to nature)", "biyosfere duyulan kaygı (biospheric environmental concern)" ve "doğayı korumaya olan adanmışlık (commitment to the natural environment)" bağlamında ele alınmıştır. İkinci aşamada ise çevre okuryazarlığının boyutları olan "sözde (nominal) çevre okuryazarlığı", "işlevsel (fonksiyonel) çevre okuryazarlığı" ve "eylemsel (operasyonel) çevre okuryazarlığı" düzeyleri bağlamında analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular, mevcut kazanımların çevresel duyguların daha çok "doğaya bağlılık" ve "biyosfere duyulan kaygı" alt boyutunda yoğunlaştığını göstermiştir. Elde edilen diğer bir sonuç ise bu kazanımların çevre

## EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretim Uygulamaları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





okuryazarlığı boyutları yönüyle daha çok “sözde çevre okuryazarlığı” ve “işlevsel (fonksiyonel) çevre okuryazarlığı” boyutlarına dönük olduğudur. Sonuç olarak mevcut programdaki kazanımların hem çevresel duygular hem de çevre okuryazarlığı boyutları bağlamında daha çok bilişsel ve duyuşsal yönünün ağır bastığı görülmüştür. Bu kazanımların çevresel duygularımızın davranışsal boyutuna karşılık gelen “doğayı korumaya adanmışlık” içerikleriyle zenginleştirilmesi önerisi olarak getirilebilir. Yine çevre okuryazarlığının davranışsal boyutu olan eylemsel “(operasyonel) çevre okuryazarlığı” boyutlarını karşılayacak kazanımlar kurgulanabilir. Çevre eğitimi sürecinde beklenen en önemli çıktı sürdürülebilir, öncü ve sorumlu çevresel davranışların bireylere kalıcı olarak kazandırılmasıdır. Bunun için mevcut programdaki kazanımların “eylemsel çevre okuryazarlığı” ve “doğayı korumaya adanmışlık” davranışsal boyutlarıyla daha fazla ilişkilendirilecek şekilde zenginleştirilmesi ve yenilenmesi önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Çevre eğitimi, çevresel duygular, çevre okuryazarlığı, öğretim, kazanım.

## GİRİŞ

Çevre eğitimi, bireylerde çevresel bilincin artırılarak çevreye dost olan ve farkındalığı yüksek, olumlu tutumlar ve kalıcı davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu bireylerin çevresel duyarlılığı ve çevre sorunlarına yönelik farkındalığı yüksektir. Çevre eğitimi sayesinde bireyler karşılaştıkları çevresel sorunlara çözüm arama sürecini işletir (Önder ve Kocaeren, 2015). Günümüzde çevre ile ilgili birçok ulusal ve uluslararası düzeyde girişimler de çevre okuryazarlığına sahip ve çevreye yönelik bilinç geliştirmiş bireylerin yetiştirilmesine işaret etmektedir. Hiç şüphe yok ki bu amacın gerçekleşmesinde eğitim kurumları öncü bir role sahiptir. Yaşamın ilk yıllarında ailede başlayan eğitim; temel eğitim kurumları, ortaöğretim kurumları ve yükseköğretim kurumlarında devam etmektedir. Tüm eğitim kademelerinde çevresel bilincin ve farkındalığın artırılmasına yönelik çeşitli dersler yürütülmektedir. Çevre konuları kimi zaman çeşitli derslerin içeriğinde yer verilerek ya da çevre eğitimine yönelik programlı ve müstakil bir ders olarak işlenmektedir.

Okul öncesinden başlayarak lisans düzeyine kadar çevreye yönelik dersler yürütülmesine rağmen çevreye yönelik duyarlılık hâlâ beklenen seviyeye ulaşmamıştır. Bu durum eğitim ortamlarında duyguların gelişimi ve harekete geçirilmesi noktasındaki eksikliklere dikkat çekmektedir (Aksoy ve Karatekin, 2011). Geleneksel çevre eğitimi sürecinde bireyler, objektif ve subjektif çevresel bilgileriyle sorumlu çevresel davranışlar sergileyememektedir. Bu durumda bilişsel düzeydeki bu bilgileri duyuşsal ve davranışsal yönde geliştirecek bileşenlerin de hesaba katılması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle günümüz çevre eğitimi programlarında çevresel okuryazarlığının düzeyleri ve boyutlarını oluşturan bileşenler olan tutumlar, beceriler, duyuşsal eğilimler dikkate alınmaya başlanmıştır. Burada istenen sonuç; çevresel okuryazarlığın sadece bilgi düzeyinde kalmaması, öncü, sürdürülebilir ve sorumlu davranışlar kazandırılmasıdır. Bu düzlemde bilişsel süreçlerin duyuşsal süreçleri, duyuşsal süreçlerin de davranışsal süreçleri yordadığı çevresel bileşenler üzerinde durulmaya başlanmıştır (Schultz, Shriver, Tabanico & Khazian, 2004; Hungerford & Volk, 1980; Arkonaç, 2005; Schultz, 2000;

Aydın, Doğan ve Başlar, 2007).

Çevre ile ilgili ders programı içeriklerinin kurgulanması ve incelenmesi sürecinde yeni bir kavramsal çerçeve olan çevresel duygular ve alt boyutları olan doğaya bağlılık, biyosfere duyulan kaygı, doğal çevreye adanmışlık ile çevre okuryazarlığının düzeyleri olan sözde, işlevsel ve eylemsel çevre okuryazarlığı ve bunların bileşenlerini hesaba katan bir yaklaşım benimsemesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Gerek küresel ölçekte gerekse ulusal ve yerel ölçekte çevre problemlerinin farkına varılması, önlenmesi için çevre konusunda bilinçli ve duyarlı bireylere ihtiyaç vardır. Bireylere bu bilincin kazandırılması ise sadece tekdüze çevresel bilgiye sahip olmakla gerçekleşemez. Bunun için çevre okuryazarı ve çevresel duygulara sahip olmak gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ortaokullarda okutulmak üzere Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı güncellenerek 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Programın içeriği, amaçları ve yapısı kendi içerisinde tutarlı olup bir bütünlük sergilemektedir. Bununla birlikte mevcut çalışma ile programa ait kazanımların çevre okuryazarlığının alt boyutları ve çevresel duygularımız bağlamında değerlendirilmesinin de yararlı olacağı düşünülmüştür. Sonuçta bu araştırmanın hem programın uygulama sürecinin zenginleştirilmesine hem de ileride programda yapılacak güncellemelere katkı sunması beklenmektedir.

### Çevre Okuryazarlığı

Çevre okuryazarlığı kavramı ilk kez Roth (1968) tarafından kullanılmıştır. Başlangıçta bu kavram sadece çevresel bilgiler ve çevreye yönelik farkındalık düzeyi olarak ifade edilmekteydi. Ancak çevre okuryazarlığı kavramı bilgi ve farkındalık ile sınırlı kalmayıp bunların yanı sıra çevreyle ilgili her türlü sorunu dikkate alma, duyarlılık gösterme, çözüm için planlama yapma, alternatif çözümler bulma, mevcut durumu değiştirmeye dönük davranışlarda ve eylemlerde bulunma kapasitesi şeklinde ifade edilmiştir (Roth, 1992; Disinger ve C. E. Roth, 1992).

Çevre okuryazarlığı bilgi-tutum ve değer-davranış-beceri şeklinde dört bileşene sahiptir. Bilgi bileşeni; ekolojik bilgi, çevresel kavramların, çevreyle ilgili olayların bilgisini ve bu olayların doğal sistemlerle gerçekleşmekte olan etkileşimini bilmeyi içermektedir. Tutumlar-değerler bileşeni çevreye ilişkin konularla ilgili etik ve ahlaki yönden kararlar almayı ve bu yönde davranışta bulunmayı içerir. Beceri bileşeni; sahip olduğumuz çevresel bilgimiz, tutumlarımız ve değerlerle çevresel problemleri çözmeyi ve bu yönde eyleme geçmeyi içerir. Davranış bileşeni; çevresel problemlere yönelik çözüm üreten, sürdürülebilir boyutta, öncü, aktif ve katılımcı davranışlar sergilenmesini içermektedir (Roth,1992).

Çevre okuryazarlığını üç düzeyde ele almak mümkündür. Birinci düzeyi bilişsel yönüne karşılık gelen sözde (nominal) çevre okuryazarlığıdır. İkinci düzeyi duyuşsal yönüne karşılık gelen işlevsel (fonksiyonel) çevre okuryazarlığıdır. Üçüncü düzey ise davranışsal yönüne karşılık gelen eylemsel (operasyonel) çevre okuryazarlığıdır. Bu üç düzeyin de yukarıda bahsettiğimiz bilgi-tutum ve değer-davranış-beceri aşamaları vardır. Roth (1992) bu düzeyleri şöyle açıklamıştır:



### Sözde (Nominal) Çevre Okuryazarlığı

Bu düzeyde çevreyle ilgili kavramlar ile insan-toplum-çevre ilişkileri bireyler tarafından temel düzeyde bilinmektedir. Sözde çevre okuryazarı olan bireyler insanoğlunun doğasıyla olan ilişkilerini basit düzeyde anlayacak kapasiteye sahiptir.

### İşlevsel (Fonksiyonel) Çevre Okuryazarlığı

Bu okuryazarlık düzeyinde bireyler artık insanın doğasıyla olan ilişkilerini daha yüksek derecede anlayacak bir altyapıya sahiptir. İşlevsel çevre okuryazarı bireyler çevreyle ilgili problemleri daha ilgili ve duyarlı bir şekilde tanımlayarak bu problemlerin çözümünde değer yargılarını harekete geçirirler.

### Eylemsel (Operasyonel) Çevre Okuryazarlığı

Çevresel okuryazarlığın en üst düzeyidir. Bu düzeyde bireyler çevreye ilişkin küresel, ulusal ve yerel faaliyetlere etkin katılım sağlarlar. Sözde ve işlevsel çevre okuryazarlığı düzeylerinin daha ilerisinde; muhatap olduğu bireyleri çevresel sorumluluklar konusunda bilgilendirir, yönlendirir, her türlü kitle iletişim aracını etkin olarak kullanır. Sürdürülebilir, sorumlu ve öncü nitelikteki çevresel davranışlar bu bireyler için artık bir yaşam tarzı hâline gelmiştir.

### Çevresel Duygular

Çevresel duygu kavramı doğayla bağlılık, biyosferik kaygı ve doğal çevreye bağlılık alt boyutlarını içermektedir. Doğaya bağlılık alt boyutu; gizil ve bilişsel farkındalığın dışında gelişen, bireylerin duyguları ile çevre arasındaki ilişkileri yansıtan duygusal bir boyuttur. Biyosferik kaygı boyutu, çevresel sorunlara ilişkin bireysel inançları karakterize eder ve insanın diğer tüm canlı türleri hakkındaki kaygılarını içerir. Doğayı koruma adanmışlık boyutu, bireylerin doğal çevreye olan bağlılığını yansıtmaktadır (Carmi, Arnon & Orion, 2015).

### Doğaya Bağlılık (Connectedness to Nature)

Bilişsel bir boyuttur. İnsan ile çevresi arasındaki ilişkileri ele alan felsefik ve sosyolojik teoriler bu kavramı bireylerin kendilerini doğal dünyanın önemli bir parçasına olduklarına ne derece inandıklarını açıklamak için kullanır. Bireyin doğayla bütünlüğünü yansıtır. Bireyin doğayla bütünleşmesiyle ilişkilidir. Doğaya bağlı olmak içsel bir durumdur. Bireyin bilişsel farkındalığının dışında gelişir.

### Biyosfere Duyulan Kaygı (Biospheric Environmental Concern)

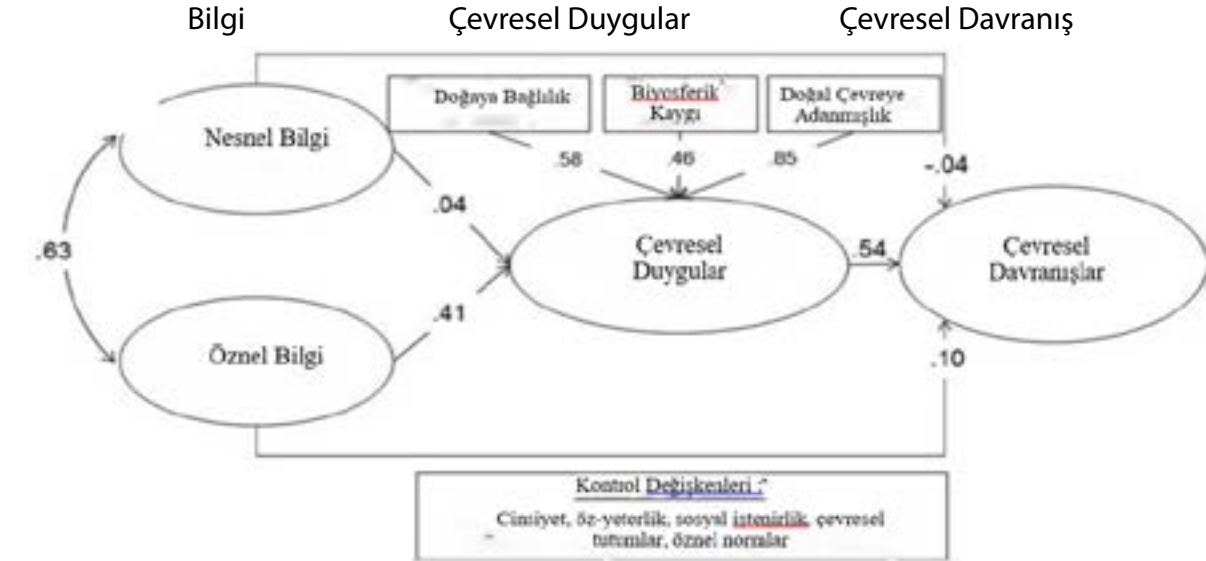
Duyuşsal bir boyuttur. Biyosfere ilişkin bireysel ilgi ve kaygı düzeyidir. İnsan olmayan tüm canlılara yönelik ilgi ve kaygı duymayı içerir. İnsan dışında tüm canlıları etkileyen çevre sorunlarına ilişkin inançlarla ilişkilidir. Çevre sorunlarının (kuşlar, okyanus yaşamı, bitkiler vb. üzerindeki) olumsuz etkilerini içerir. Bireyin bu olumsuz etkilerin nedenlerin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik kaygısı ve çabası vardır. Biyosfere duyulan kaygı denizde, karada, havada, vb. yaşayan tüm organizmalara ve çevresine yöneliktir.

### Doğayı Korumaya Adanmışlık (Commitment to The Natural Environment)

Davranışsal bir boyuttur. Çevreyle olan çok güçlü bir bağlılık hissi içerir. Günlük hayatta alınan kararların çevre üzerindeki etkilerinin dikkate alınmasıyla ilişkilidir. Doğal çevrenin refahı bireyin refahının göstergesidir. Birey, çevreyi geliştirecek en iyi seçeneğin değerlendirilmesi konusunda kendine duyarlıdır.

### Şekil 1

Çevreye Yönelik Duygular ve Bilgi-Davranış İlişkisi



Şekil 1'de Carmi vd. (2015) tarafından oluşturulan yapısal eşitlik modelinde bireylerin çevreye yönelik sahip oldukları öznel ve nesnel bilgilerin çevresel davranışlara dönüşmesinde çevreye ilişkin duygularımızın önemli ölçüde bir yordayıcı ( $r=0,54$ ) olduğu görülmektedir.

### YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan ve sıklıkla kullanılan doküman incelemesine göre tasarlanmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmî internet adresinde erişime açtığı Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar frekans ve yüzde değerlerine yer verilerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

İnsan ve Doğa, Döngüsel Doğa, Çevre Sorunları, Küresel İklim Değişikliği, İklim Değişikliği ve Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler ünitelerindeki toplam otuz dört kazanım analiz edilmiştir. Bu kazanımların analizinde çevre eğitimi konusunda yayınları olan iki uzmandan gelen dönütler neticesinde çevresel duygu boyutu ve çevresel okuryazarlık düzeyleri kategorilerine ayrılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin içerik analizi sürecinde kazanımların hangi kategoride olduğu belirlenirken uyum yüzdesi “Güvenirlilik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)×100 formülü kullanılmış olup kodlama güvenirliliği 0.82 olarak hesaplanmıştır. Bu kazanımlar öncelikle çevresel duygunun sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutları olan “doğaya bağlılık (connectedness to nature)”, “biyosfere duyulan kaygı (biospheric environmental concern)” ve “doğayı korumaya olan adanmışlık (commitment to the natural environment)” bağlamında ele alınmıştır.

İkinci aşamada ise çevre okuryazarlığının boyutları olan “sözde (nominal) çevre okuryazarlığı”, “işlevsel (fonksiyonel) çevre okuryazarlığı” ve “eylemsel (operasyonel) çevre okuryazarlığı” düzeyleri bağlamında analize tabi tutulmuştur.

Son olarak Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların çevre okuryazarlığı boyutları ile çevresel duygunun alt boyutlarını içeren matris üniteler bağlamında analiz edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’na ait kazanımlara ilişkin bulgular ve mevcut bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sayısallaştırılarak frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra programa ait kazanımlar ait oldukları üniteler de baz alınarak çevresel duygunun alt boyutları ve çevre okuryazarlık düzeyleri esas alınarak sayısallaştırılan bu veriler tablolara aktararak yorumlanmıştır.

**Tablo 1**

*Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’nın Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saatleri ve Ders Saati Yüzdeleri*

Ünite Adı	Kazanım		Süre	
	Sayısı	(%)	Ders Saati	(%)
1. İnsan ve Doğa	6	17,60	10	14,00
2. Döngüsel Doğa	4	11,80	10	14,00
3. Çevre Sorunları	6	17,60	12	17,00
4. Küresel İklim Değişikliği	5	14,70	12	17,00
5. İklim Değişikliği ve Türkiye	5	14,70	12	17,00
6. Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler	8	23,50	16	21,00
TOPLAM	34	100	100	100

Tablo 1’de Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 34 tane kazanımın ünitelere göre dağılımı, bunlar için önerilen sürelerle yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler ünitesinin hem kazanım sayısı hem de önerilen süre bakımından programda en fazla payı aldığı görülmektedir.

**Tablo 2**

*Kazanımların Dâhil Olduğu Boyutların Genel Dağılımı*

Ünite		İnsan ve Doğa						Döngüsel Doğa						Çevre Sorunları						Küresel İklim Değişikliği					İklim Değişikliği ve Türkiye					Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler							
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8					
Çevresel Duygu	DB	x	x					x	x	x							x	x	x												x						
	BDK	x						x		x							x	x	x	x	x	x						x	x	x	x						
	DÇA		x																									x	x		x						
Çevre	SÇO	x						x	x	x						x	x																				
	İÇO	x	x												x	x													x	x							
	EÇO																														x						

DB: Doğaya Bağlılık, KDK: Biyosfere Duyulan Kaygı, Doğal Çevreye Adanmışlık; DÇA

SÇO: Sözde Çevre Okuryazarlığı, İÇO: İşlevsel Çevre Okuryazarlığı,

EÇO: Eylemsel Çevre Okuryazarlığı, K: Kazanım

Tablo 2’de Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’ndaki 6 üniteye yer alan 34 tane kazanımın çevresel duygunun doğaya bağlılık, biyosfere duyulan kaygı ve doğal çevreye olan adanmışlık ile hangi alt boyuta dâhil edildiği görülmektedir. Benzer şekilde çevre okuryazarlığının sözde, işlevsel ve eylemsel alt boyutlarına göre dağılımı tabloda görülmektedir. Çevresel duygu bağlamında kazanımların biyosfere duyulan kaygı boyutunda, çevre okuryazarlığı boyutunda ise işlevsel çevre okuryazarlığı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 2’de dikkati çeken diğer bir husus da bilişsel boyuta giren kazanımların daha çok ilk üç ünite olan İnsan ve Doğa, Döngüsel Doğa, Çevre Sorunları ünitelerinde yoğunlaştığı; duyuşsal ve davranışsal yönü ağır basan kazanımların ise son üç ünite olan Küresel İklim Değişikliği, İklim Değişikliği ve Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler ünitesine ait kazanımlar olmalarıdır. Özellikle 6. ve son ünite olan Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler ünitesinin hem eylemsel çevre okuryazarlığı hem de doğal çevreye olan adanmışlık bakımından diğer ünite kazanımlarına nispeten daha çok davranışsal boyut ihtiva ettiği söylenebilir.

**Tablo 3***Kazanımların Çevresel Duygunun Alt Boyutlarına Göre Dağılımının Gösterir Tablo*

Alt Boyutlar	frekans (f)	yüzde (%)
Doğaya Bağlılık	10	29,40
Biyosfere Duyulan Kaygı	17	50,00
Doğal Çevreye Adanmışlık	7	20,60
Toplam	34	100,00

Yukarıdaki Tablo 3'te Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların çevresel duygunun alt boyutlarına göre frekans ve % değerleri görülmektedir. Tablo incelendiğinde kazanımların en çok kaygı boyutunda olduğu (f: 17, %50); daha sonra bağlılık (f: 10, %29,40) boyutu ve en az adanmışlık boyutunda (f: 7, %20,60) sınıflandığı görülmektedir. Buna göre kazanımların daha çok çevresel duyguların duyuşsal ve bilişsel boyutlarında yoğunlaştığını, davranışsal boyutta daha az olduğu söylenebilir.

**Tablo 4***Kazanımların Çevre Okuryazarlığının Alt Boyutlarına Göre Dağılımının Gösterir Tablo*

Boyutlar	frekans (f)	yüzde (%)
Sözde Çevre Okuryazarlığı	7	20,60
İşlevsel Çevre Okuryazarlığı	21	61,80
Eylemsel Çevre Okuryazarlığı	6	17,60
Toplam	34	100,00

Yukarıdaki Tablo 4'te Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların çevre okuryazarlığının alt boyutlarına göre frekans ve % değerleri görülmektedir. Tablo incelendiğinde kazanımların en çok işlevsel çevre okuryazarlığı boyutunda olduğu (f: 21, %61,80); daha sonra sözde çevre okuryazarlığı (f: 7, %20,60) boyutu ve en az eylemsel çevre okuryazarlığı boyutunda (f: 6, %17,6) sınıflandığı görülmektedir. Buna göre kazanımların daha çok çevre okuryazarlığının en çok duyuşsal boyutta yoğunlaştığı, daha sonra bilişsel boyutta en az ise davranışsal boyutta yoğunlaşmış olduğu söylenebilir.

**Tablo 5***Çevre Okuryazarlığı ve Çevresel Duygular Matrisi*

	Çevre Okuryazarlığı		
	Sözde	İşlevsel	Eylemsel
Çevresel Duygu	Doğaya Bağlılık	3	-
	Biyosfere Duyulan Kaygı	15	2
	Doğal Çevreye Adanmışlık	3	4

Yukarıdaki Tablo 5'te Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların çevre okuryazarlığının alt boyutları ile çevresel duygunun alt boyutlarına ilişkin matris görülmektedir. Tablo incelendiğinde 7 kazanımın sözde çevre okuryazarlık boyutuna dâhil edilen kazanımların çevresel duygunun sadece doğaya bağlılık boyutuyla eşleştiği görülmektedir. İşlevsel çevre okuryazarlığının 15 kazanımla çevresel duygunun biyosfere duyulan kaygı boyutunda ve üçer kazanımla doğaya bağlılık ve biyosfere duyulan kaygı boyutlarında eşleştiği görülmektedir. Eylemsel çevre okuryazarlığı boyutunda ise 4 kazanımın doğal çevreye adanmışlık ile 2 kazanımın ise biyosfere duyulan kaygı boyutuyla eşleştiği görülmektedir. Yani bilişsel yönü ağır basan doğaya bağlılık ve sözde çevre okuryazarlığı boyutlarını içeren kazanımların kendi arasında yoğunlaştığı, duyuşsal yönü ağır basan işlevsel çevre okuryazarlığı ve biyosfere duyulan kaygı boyutlarını içeren kazanımların kendi arasında yoğunlaştığı, davranışsal yönü ağır basan eylemsel çevre okuryazarlığı ve doğal çevreye adanmışlık boyutlarını içeren kazanımların da kendi arasında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar, mevcut kazanımların çevresel duyguların daha çok "doğaya bağlılık" ve "biyosfere duyulan kaygı" alt boyutunda yoğunlaştığını göstermiştir. Elde edilen diğer bir sonuç ise bu kazanımların çevre okuryazarlığı boyutları yönüyle daha çok "sözde çevre okuryazarlığı" ve "işlevsel (fonksiyonel) çevre okuryazarlığı" boyutlarına dönük olduğudur. Sonuç olarak mevcut programdaki kazanımların hem çevresel duygular hem de çevre okuryazarlığı boyutları bağlamında daha çok bilişsel ve duyuşsal yönünün ağır bastığı görülmüştür. Bu kazanımların çevresel duygularımızın davranışsal boyutuna karşılık gelen "doğayı korumaya adanmışlık" içerikleriyle zenginleştirilmesi öneri olarak getirilebilir. Yine çevre okuryazarlığının davranışsal boyutu olan eylemsel "(operasyonel) çevre okuryazarlığı" boyutlarını karşılayacak kazanımlar kurgulanabilir. Çevre eğitimi sürecinde beklenen en önemli çıktı sürdürülebilir, öncü ve sorumlu çevresel davranışların bireylere kalıcı olarak kazandırılmasıdır. Bunun için mevcut programdaki kazanımların "eylemsel

çevre okuryazarlığı” ve “doğayı korumaya adanmışlık” davranışsal boyutlarıyla daha fazla ilişkilendirilecek şekilde zenginleştirilmesi ve yenilenmesi önerilebilir.

### KAYNAKÇA

Arkonaç, A. S. (2005). *Sosyal psikoloji*. Alfa Yayınları.

Aksoy, B., Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.

Roth, C. E. (1968). *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens*. (ERIC Reproduction Service No. ED 032982).

Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED348235).

Aydın, H., Doğan, Y., Başlar S. (2007). *Ekosistem kavramı ve öğretimi*. Çevkor.

Disinger, J. F., Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED351201). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351201.pdf>.

Carmi, N., Arnon, S., Orion, N. (2015). Transforming environmental knowledge into behavior: The mediating role of environmental emotions. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 183-201.

Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: the effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, (3), 391-406.

Önder, R., Kocaeren, A.A. (2015). Analysis of science teacher candidates' environmental knowledge, environmental behavior and self-efficacy through a project called: Environment and energy with professional science education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 105-112.



# EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

1. Cumhuriyetin 100. Yılında Kadın ve Eğitim, Sümeyye Kübra DAĞLI
2. 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Programlarının Genel Amaçları ve İlkelerinde Çoğulculuk, Yusuf OKUMUŞ
3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi, Cansu EBREN OZAN
4. Öğretmenlerin Gözünden Kapsayıcı Eğitimde Yabancı Uyruklu Öğrenciler, Hatice ŞAYAK
5. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi, Ali KADEMLİ
6. Fen Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi: Malatya İli Örneği, Buse METE
7. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, Zeliha İNCEKARA
8. Parmaklara Hecelemenin Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişimine Katkısı, Fatih GÜMÜŞ
9. Yatılı Bölge Ortaokullarında Rekreasyon Çalışması Kapsamında Akıl-Zekâ Oyunlarının Matematik Dersi Tutumlarına Etkisi, İlknur VURGUN



## CUMHURİYETİN 100. YILINDA KADIN VE EĞİTİM

**Sümeyye Kübra DAĞLI**

Kürtün İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

[s.kubradagli@gmail.com](mailto:s.kubradagli@gmail.com)

### ÖZET

Araştırmanın amacı, Cumhuriyetin 100. yılı olan 2023 yılında Türkiye’de eğitim alanında kadın ve kız çocuklarının yerini belirlemektir. Araştırma, nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır ve betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırma, Türkiye’de kadın ve kız çocuklarının eğitimdeki durumunu ortaya koymakta ve bu konuda uygulanacak politika ve stratejiler için kaynak oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, ilgili literatür, Türkiye İstatistik Kurumu, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu istatistik kaynaklarından sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Cumhuriyet Dönemi’nde kadın ve kız çocuklarının eğitimde önemli ilerlemeler kaydettiği ancak hâlâ bazı sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Bu sorunlar arasında okuryazarlık oranının düşüklüğü, okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması ve kadınların yönetim pozisyonlarında yeterince temsil edilmemesi sayılabilir. Araştırmanın sonunda kadınların eğitim sisteminin her kademesinde eşit temsiliyi sağlamak amacıyla kız ve kadın öğrencilere yönelik burs programları oluşturmak, kadın akademisyenlerin teşvik edilmesi için kariyerlerinde ilerlemelerine ve üst düzey pozisyonlara yükselmelerine yardımcı olacak politikalar geliştirmek öneriler olarak sunulmuştur

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet, eğitim, eğitim ve kadın, Türkiye’de kadınların eğitimi, 100.yıl.

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

Kapsayıcı Eğitim

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Türkiye’de toplum hayatını etkileyen birçok yenilik yaşanmıştır. Toplumsal alandaki yenilikler sadece erkekleri değil, aynı zamanda kadınların sosyal yaşamlarıyla ilgili değişimleri de kapsamaktaydı (Acar, 2019). Atatürk, kadınların ve erkeklerin eşit konuma sahip olması gerektiğini ifade etmiş ve bu görüşünü, Türk kadınlarının zaten bu eşitliğe layık olduğu gerekçesine dayandırmıştır (Kaymaz, 2010). Nitekim Atatürk, 1923’te yaptığı konuşmada, kadınlar için asıl mücadele edilmesi gereken alanın bilgi ve kültür olduğunu ve Türk kadınlarının Avrupalı kadınları pek çok açıdan geçeceğinden şüphe etmediğini (Türk Tarih Kurumu, 1961) söyleyerek kadınların eğitime verdiği önemi ve Türk kadınına olan inancını açık şekilde belirtmiştir. Kadın eğitimiyle ilgili en köklü değişiklikler Cumhuriyet Dönemi’ne rastlamaktadır. 1928 yılında Türk Alfabesi’nin kabulüyle kadın ve erkeklerde %10’u ancak bulan okuma-yazma oranı hızla artmaya başlamıştır (Yaşar, 2007).

Türkiye, Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948 yılında yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ni onaylayarak eğitim hakkını uluslararası bir metin ile garanti altına almıştır. Eğitim hakkının bu antlaşmanın yanı sıra başta Anayasa olmak üzere Millî Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda da vurgulandığı görülmektedir. İlkokulun her yurttaş için zorunlu olduğu hükmü, 1876 Anayasası’ndan beri bütün anayasalarda yer almıştır (Başaran, 1996). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesine göre “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz ve ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” Ayrıca Türkiye taraf olduğu Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1979), Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ve Pekin Deklarasyonu (1995) gibi birçok uluslararası sözleşme ile de tüm çocukların, cinsiyet farkı gözetmeden, temel eğitim hakkını uluslararası düzeyde devlet güvencesi altına almıştır (Başaran, 1996; Bin yıl hedefleri ve toplumda fırsat eşitliği, 2005; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018).

Türkiye’de kız çocuklarının eğitime erişimi için birçok kampanya düzenlenmiş ve kızların eğitim seviyesinde belirgin bir yükselme görülmüştür (Gelişli, 2014). Bu amaçla son olarak 2023 yılında Türkiye’de üniversitelerde 34 yaşını tamamlamış ve daha önce üniversiteye gitmemiş kadın adaylara yönelik yeni bir kontenjan uygulaması başlatılarak eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlanmıştır (YÖK, 2023a).

Cumhuriyet’in ilanından sonra geçen yüz yıllık süreçte kız çocuklarının ve kadınların eğitim seviyelerinin artırılması ve eğitime erişimlerinin artırılması için birçok uluslararası antlaşmaya taraf olunmuş, projeler ve planlar hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda tüm bu çabaların ve girişimlerin sonucunda istenilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının tespiti gelecek yıllarda alınacak kararlar ve uygulanacak eğitim politikaları açısından önem arz etmektedir.

### Problem Durumu

Türkiye’de kadınların eğitim durumlarıyla ilgili daha önce yerel (Yaşar, 2007) ve ulusal (Gelişli, 2014) çapta araştırmalar yapılmış olmasına karşın son 10 yılın istatistiki bilgilerini içeren güncel ve kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Cumhuriyet’in 100. yılı olan 2023 yılında eğitim alanında kadın ve kız çocuklarının eğitimdeki yerini ortaya çıkartmaktır.

### Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sonunda ulaşılan bulguların kız öğrencilerin ve kadının eğitimdeki yerini ortaya koyması ve bu konuda uygulanacak politika, stratejiler için kaynak oluşturması bakımından araştırmacılara ve eğitim konusunda karar alıcılara rehber olacağı düşünülmektedir.

### Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında kullanılan veriler; ilgili literatür, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kaynaklarından sağlanmıştır ve genel olarak son on yılda yayımlanan istatistiki bilgilerle sınırlıdır.

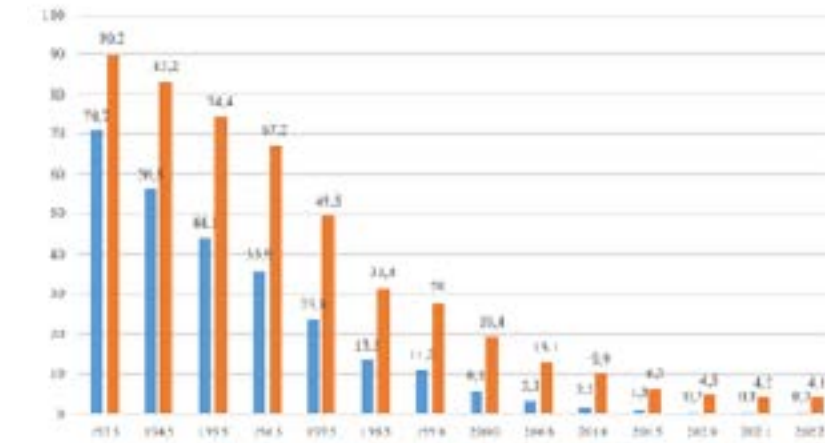
## YÖNTEM

Araştırma, nitel bir çalışma olarak tasarlanmış ve betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırma istatistik ve verileri TÜİK, MEB, YÖK ile ilgili alanda yapılmış olan çalışmaların literatür taraması sonucunda elde edilmiştir. Veriler tablo ve şekiller hâline getirilip bulgular kısmında sunulmaktadır.

## BULGU VE YORUMLAR

### Şekil 1

1935-2022 Yılları Arası Cinsiyete Göre Okuma Yazma Bilmeyenlerin Oranı

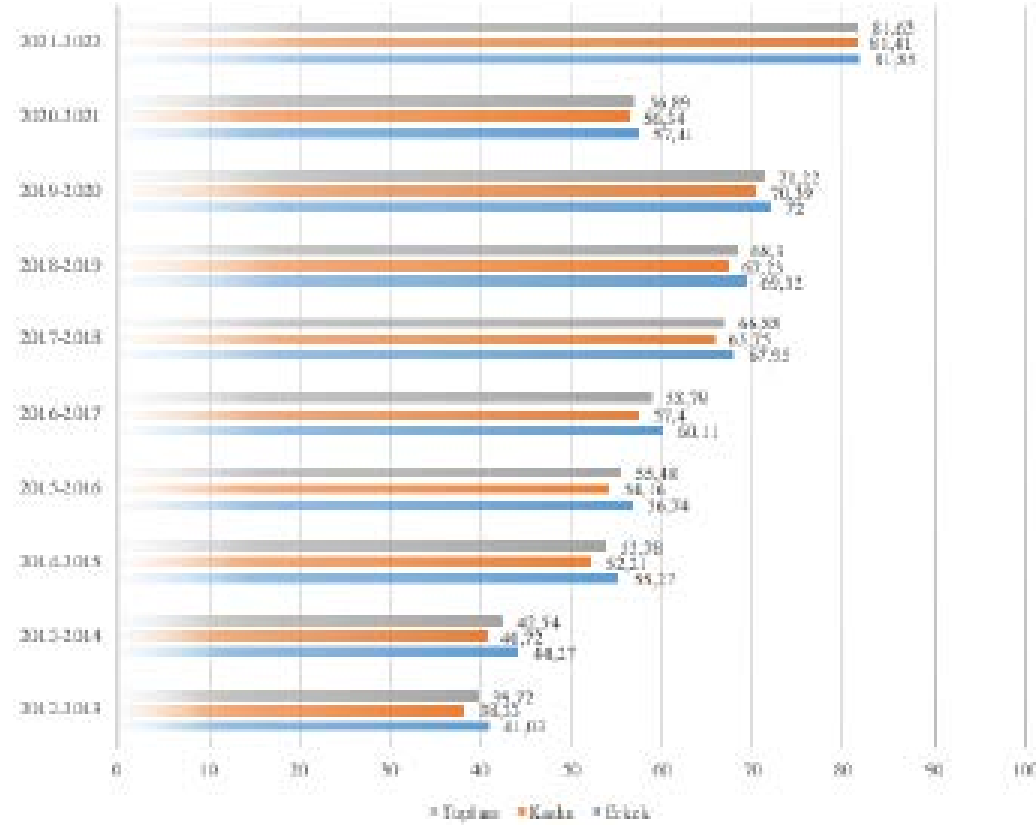


Kaynak: (TÜİK, 2022, 2023)

Şekil 1, 1935-2022 yılları arasında Türkiye’de okuma yazma bilmeyen kadın ve erkek oranlarının sürekli azaldığını göstermektedir. Ancak kadınların okuma yazma bilmeme oranı, erkeklere göre her zaman daha yüksek kalmıştır. 2022 yılında ise kadınların okuma yazma bilmeme oranı, erkeklere göre yaklaşık 6 kat daha fazladır. Bu verilerden, Türkiye’de eğitimde cinsiyet eşitliğinin henüz sağlanmadığını ve kadınların okuma yazma öğrenme fırsatlarına erişimde erkeklere göre dezavantajlı olduğu anlaşılmaktadır.

## Şekil 2

2012- 2022 Yılları Arası Okul Öncesi 5 Yaş Net Okullaşma Oranı

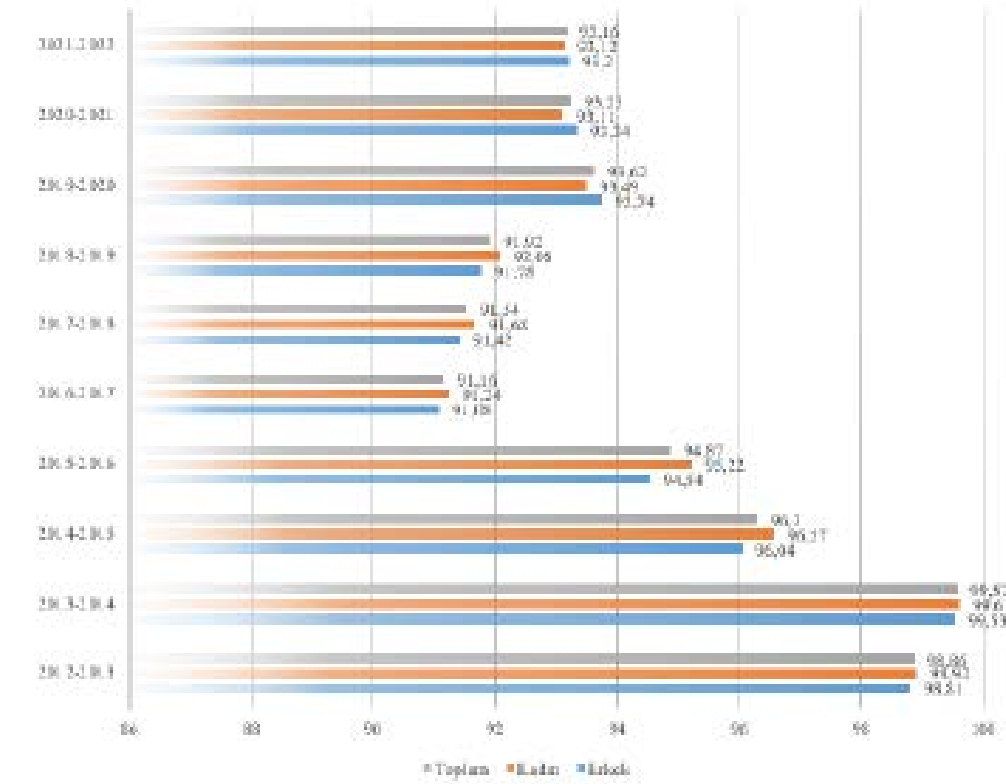


Kaynak: (MEB, 2022, 2023a)

Şekil 2, son on öğretim yılında okul öncesi 5 yaş net okullaşma oranının, genelde yükseldiğini, fakat 2020-2021 öğretim yılında sert bir şekilde azaldığını ortaya koymakta ve cinsiyet bakımından net okullaşma oranının, zaman içinde erkekler ve kızlar arasında eşitlendiğini göstermektedir. Bu bulgulardan, Türkiye’de okul öncesi eğitimi konusunda yapılan çalışmaların olumlu sonuç verdiği anlaşılmaktadır ancak 2020-2021 öğretim yılında yaşanan pandeminin 5 yaş net okullaşma oranını azalttığı düşünülmektedir.

## Şekil 3

2012- 2022 Yılları Arası İlkokul Net Okullaşma Oranı



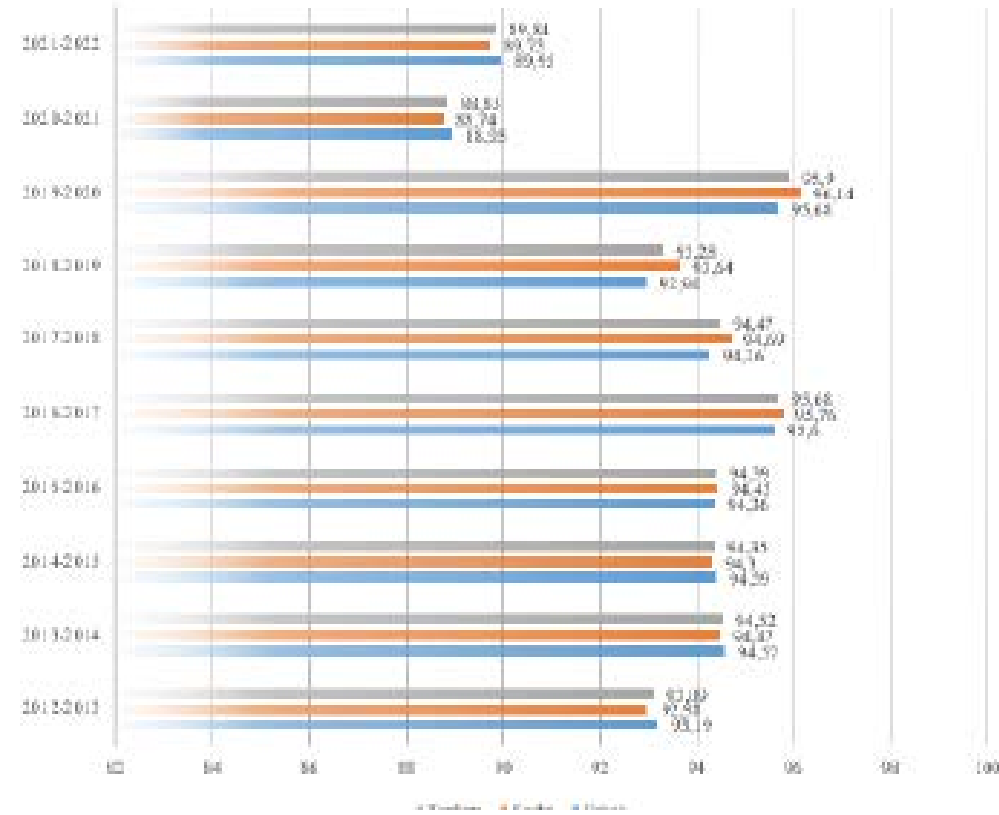
Kaynak: (MEB, 2022, 2023a)

Şekil 3'te son on öğretim yılının ilkököl net okullaşma oranı görülmektedir. 2012-2013 öğretim yılında 98.86 olan net okullaşma oranı önce giderek azalmış ve 2016-2017 yılında en düşük değer olan 91.16'ya kadar gerilemiştir. Ancak bir sonraki öğretim yılından sonra tam tersi olarak artmaya başlamış ve 2021-2022 yılında 91.16 değerine yükselmiştir. Cinsiyet bakımından net okullaşma oranının 2012-2013 öğretim yılından 2018-2019 öğretim yılına kadar kız öğrencilerin lehine, 2019-2020 öğretim yılından 2021-2022 öğretim yılına kadar ise erkek öğrencilerin lehine küçük de olsa bir fark olmasına karşın genel olarak dengeli olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilere göre ilkököl net okullaşmada istenilen hedefe ulaşamadığı ve bazı sorunların olduğu şeklinde yorumlanabilir.



**Şekil 4**

2012- 2022 Yılları Arası Ortaokul Net Okullaşma Oranı

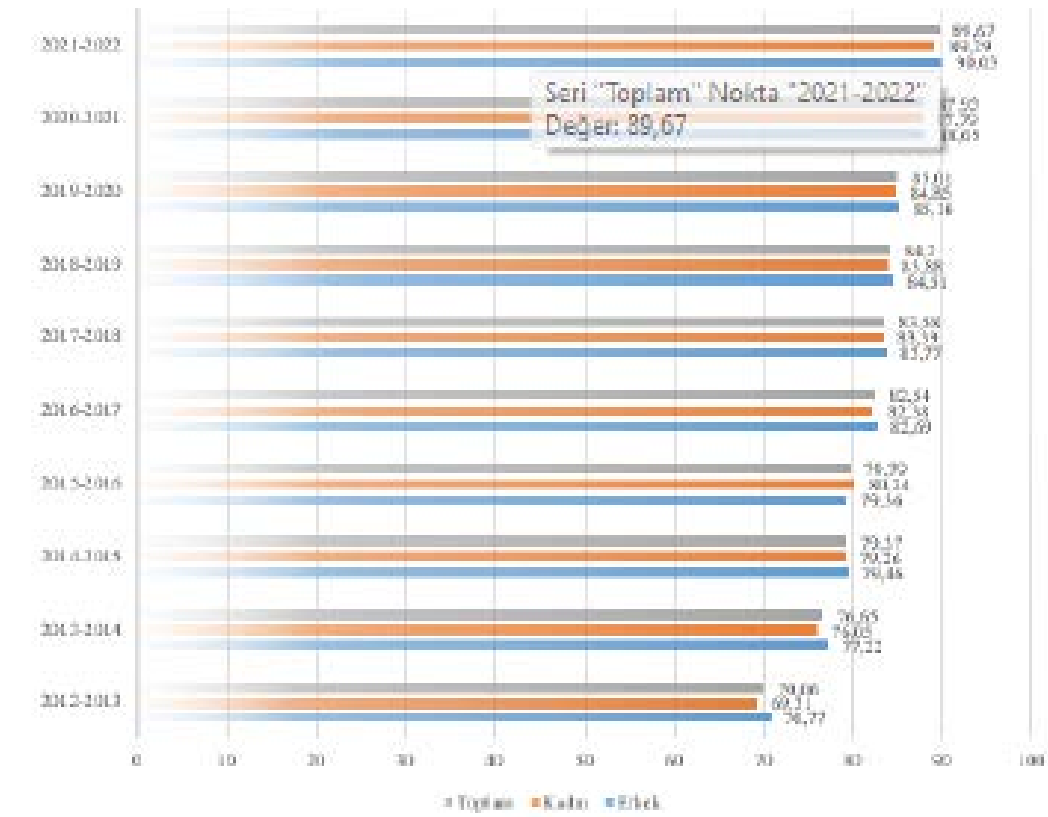


Kaynak: (MEB, 2022, 2023a)

Şekil 4'te son on öğretim yılının ortaokul net okullaşma oranı görülmektedir. Genel olarak ortaokul net okullaşma oranında dalgalanmalar olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim 2012-2013 öğretim yılında 93.09 olan net okullaşma oranı önce artmış 2016-2017 yılında 95.68'e kadar yükselmiştir. Ancak sonraki iki öğretim yılı boyunca azalmaya başlamış ve 2018-2019 yılında 93.28 değerine gerilemiştir. 2019-2020 yılında en yüksek değer olan 95.9 değerine ulaşmış ancak pandemi yılı olan 2020-2021'de son 10 öğretim yılı için en düşük değer olan 88.8'e gerilemiştir. Bu veriler, Türkiye'de ortaokul eğitiminin istikrarlı bir seviyeye ulaşamadığı, pandeminin eğitimi olumsuz etkilediği ancak cinsiyet bakımından ortaokul net okullaşma oranının genel olarak dengeli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Şekil 5**

2012- 2022 Yılları Arası Ortaöğretim (Lise) Okullaşma Oranı

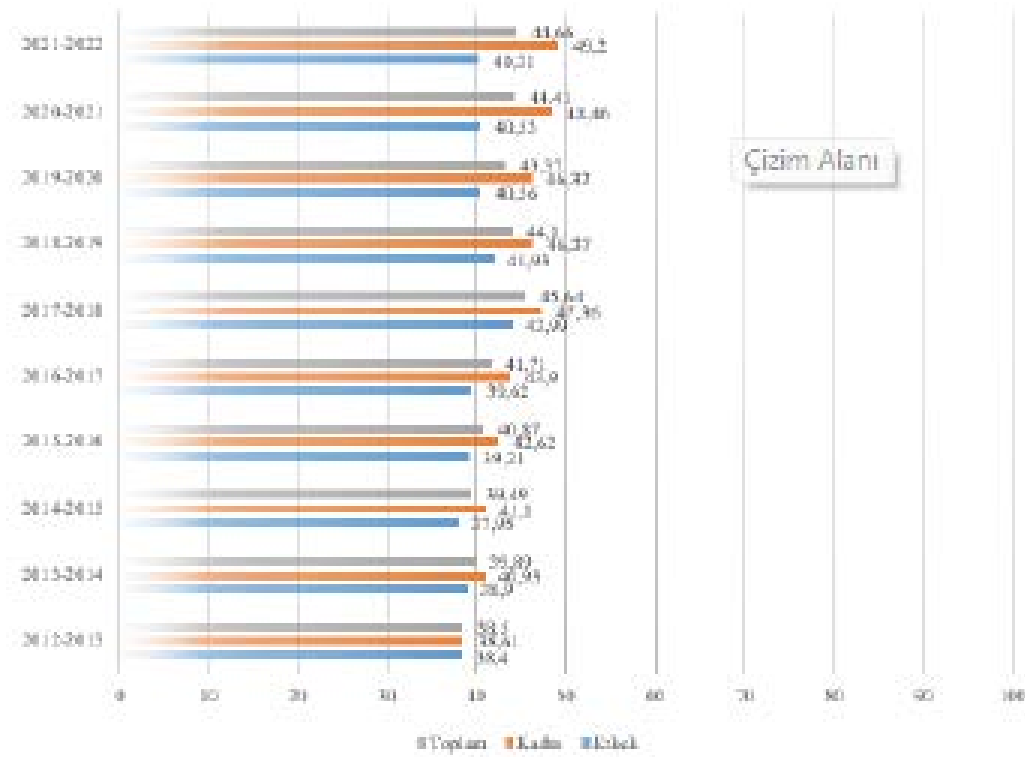


Kaynak: (MEB, 2022, 2023a)

Şekil 5, son on öğretim yılında ortaöğretim (lise) net okullaşma oranının, sürekli olarak yükseldiğini göstermektedir. Net okullaşma oranı, 2012-2013 öğretim yılında 70.06 iken 2021-2022 öğretim yılında 89.67'ye kadar çıkmıştır. Cinsiyet açısından net okullaşma oranının, erkekler ve kızlar arasında küçük farklarla dengeli olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de ortaöğretim net okullaşma oranının hedeflendiği gibi arttığı ve cinsiyet eşitliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

## Şekil 6

2012- 2022 Yılları Arası Yükseköğretim Net Okullaşma Oranı



Kaynak: (MEB, 2022)

Şekil 6'da son on öğretim yılının yükseköğretim net okullaşma oranı verilmiştir. Grafiğe göre yükseköğretim net okullaşma oranında bazen dalgalanmalar görülse de genel olarak yıllar içinde artış olduğu anlaşılmaktadır. 2012-2013 öğretim yılında 38.5 olan yükseköğretim net okullaşma oranı 2021-2022 öğretim yılında en yüksek değer olan 46.66 oranına ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet dağılımı yükseköğretim net okullaşma oranında başlangıçta dengeli olsa da son yıllarda kadınlar lehine belirgin bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Öyle ki 2012-2013 öğretim yılında kadınların yükseköğretim net okullaşma oranı erkeklere göre 0.21 fazla iken 2021-2022 öğretim yılında bu fark 8.89'a yükselmiştir. Bu sonuç, kadınlar için yükseköğretimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedefinin gerçekleştirilmiş olduğu biçiminde ifade edilebilir.

## Şekil 7

Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Toplam Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans			Doktora		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2013-2014	265 895	154 502	111 393	67 157	38 267	28 890
2014-2015	342 101	200 597	141 504	78 223	45 535	32 688
2015-2016	417 084	249 498	167 586	86 094	50 392	35 702
2016-2017	480 215	294 397	185 818	91 267	53 600	37 667
2017-2018	454 673	275 781	178 892	95 100	54 613	40 487
2018-2019	394 174	221 112	173 062	96 199	53 521	42 678
2019-2020	297 001	158 113	138 888	101 242	54 229	46 943
2020-2021	343 569	177 977	165 592	106 148	55 558	50 590
2021-2022	358 271	183 690	174 311	109 540	56 179	53 361
2022-2023	434 485	227 181	207 304	114 508	58 405	56 103

Kaynak: (YÖK, 2023d)

Şekil 7'de son on öğretim yılının lisansüstü eğitim gören öğrencilerin toplam sayısının cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre 2012-2013 öğretim yılındaki toplam yüksek lisans öğrenci sayısı 2016-2017 öğretim yılında yaklaşık iki kat artarak en yüksek sayıya ulaşmış, sonrasında 2019-2020 öğretim yılına kadar bir düşüş yaşanmıştır. 2020-2021 öğretim yılından 2022-2023 öğretim yılına kadar ise tekrar yüksek lisans öğrencilerinin sayısı artmış ve 2012-2013 toplam yüksek lisans öğrenci sayısının yaklaşık iki katı sayıya ulaşmıştır. Yüksek lisans eğitimi gören kadın öğrencilerin sayısı da benzer şekilde değişmiştir. Yüksek lisans eğitimi gören kadınların sayısı erkeklere göre her zaman düşük olsa da yıllar içinde bu farkın kapanmaya başladığı fark edilmektedir. Doktora eğitimi gören öğrencilerin sayısı ise 2012-2013 öğretim yılından 2022-2023 öğretim yılına kadar düzenli olarak artmıştır. Aynı şekilde doktora eğitimi gören kadınların sayısı on yıllık süreç içinde iki kattan fazla artış göstermiştir. Buna ek olarak başlangıçta doktora eğitimi gören erkek öğrencilerin sayısı kadınlara göre %30'dan fazla iken son yıllarda doktora eğitimi gören öğrencilerin cinsiyetleri arasında dengeli bir dağılım görülmeye başlanmıştır. Bu veriler, Türkiye'de lisansüstü eğitiminin cinsiyet eşitliği açısından gelişme kaydettiği şeklinde yorumlanabilir.

**Şekil 8**

*Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

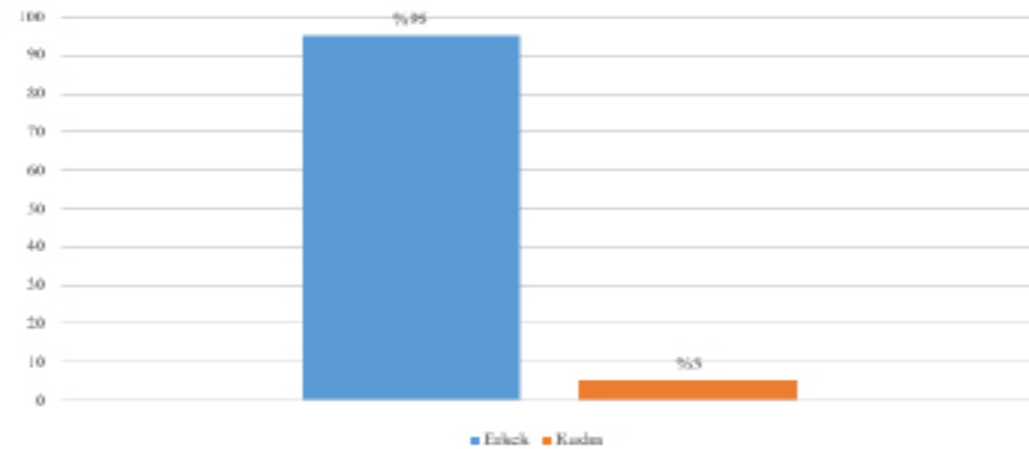
Yıllar	Profesör		Doçent		Doktor Öğretim Üyesi		Öğretim Görevlisi		Araştırma Görevlisi	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
2013-2014	14 265	5 740	8 449	4 360	19 157	12 188	11 588	8 883	22 306	21 768
2014-2015	14 751	6 128	9 292	4 848	20 152	13 171	11 957	9 161	22 790	22 609
2015-2016	15 790	6 626	9 738	5 285	21 087	14 214	12 278	9 574	23 759	23 617
2016-2017	15 602	6 933	8 921	5 282	20 185	14 467	12 056	9 367	22 607	22 714
2017-2018	16 944	7 696	8 845	5 611	21 588	15 932	17 678	17 806	22 808	23 190
2018-2019	18 097	8 356	9 349	6 102	22 352	17 112	18 170	18 291	23 866	24 530
2019-2020	19 407	9 107	9 996	6 668	22 892	18 106	18 692	18 959	24 820	25 847
2020-2021	20 648	9 914	10 643	7 135	22 867	18 641	18 933	19 356	25 127	26 421
2021-2022	21 490	10 695	12 047	8 097	22 545	18 939	18 893	19 499	25 172	27 325
2022-2023	22 664	11 616	13 302	9 160	23 591	20 625	17 998	19 041	21 791	24 778

Kaynak: (YÖK, 2023d)

Şekil 8, son on yılın öğretim elemanlarının akademik görevlerine ve cinsiyetlerine göre sayılarını vermektedir. Buna göre kadın profesör sayısı, sürekli olarak artmış ancak erkek profesör sayısının yarısına ulaşamamıştır. Doçent ve doktor öğretim görevlisi kadın sayısı da artış göstermiş ancak aradaki fark daha az olmuştur. Öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadın sayısı ise başlangıçta erkek sayısından az iken son yıllarda erkek sayısını geçmiştir. Bu veriler, Türkiye'de akademik kariyerde kadınların erkeklere göre dezavantajlı olduğunu ancak son yıllarda bu durumun değişmeye başladığını göstermektedir.

**Şekil 9**

*Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Üst Yönetiminde Kadın Temsili*

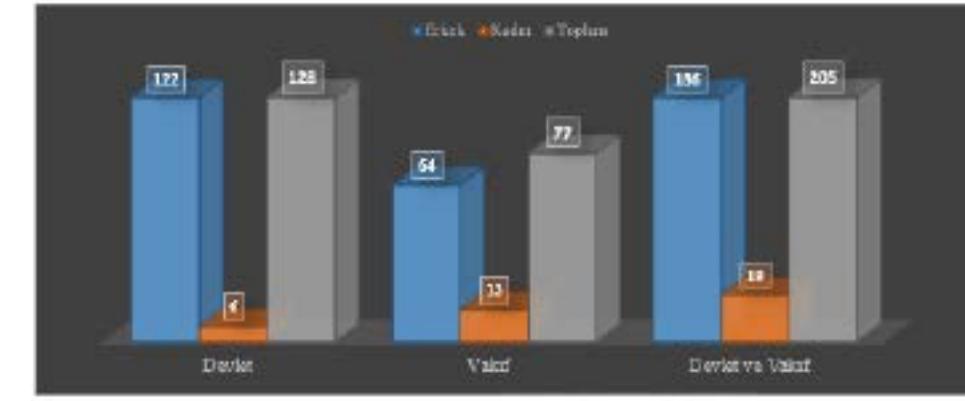


Kaynak: (Taşar, 2022)

Taşar'ın (2022) çalışmasına göre Şekil 9'da görüldüğü gibi MEB merkez teşkilatındaki üst yönetim kadrosunun cinsiyet dağılımı verilmiştir. Buna göre 3 bakan yardımcısının hepsi ve 21 ana hizmet biriminin başındaki 20 kişi (%95) erkektir. Ana hizmet birimlerinin sadece birinin (%5) başında kadın vardır. Başka bir deyişle MEB merkez teşkilatında erkek temsili kadın temsiline 19 katıdır. Buna göre Türkiye'de MEB merkez teşkilatında kadınların üst yönetimde erkeklere göre çok az yer aldığı ve cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığı söylenebilir.

**Şekil 10**

*Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Rektör Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı*



Kaynak: (YÖK, 2023b, 2023c)

YÖK'ün son verilerine göre 129'u devlet, 78'i vakıf olmak üzere toplam 207 üniversite bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinden Uluslararası İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, vakıf üniversitelerinden ise Anka Teknoloji Üniversitesi rektörlükleri için atama yapılmadığı bilgisine ulaşılmış ve bu nedenle söz konusu üniversiteler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Şekil 8'e göre devlet üniversitelerinde erkek rektör sayısı 122 (%95.31), kadın rektör sayısı ise 6 (%4.69)'dur. Vakıf üniversitelerinde ise erkek rektör sayısı 64 (%83.12) iken kadın rektör sayısı 13 (%16.88)'tür. Devlet ve vakıf üniversitelerinin toplamına bakıldığında ise erkek rektörlerin sayısının 186 (%90.74) buna karşılık kadın rektörlerin sayısının yalnızca 19 (%9.26) olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de üniversitelerde kadınların üst yönetimde erkeklere göre temsiliyetlerinin yetersiz olduğu ve cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığı şeklinde açıklanabilir.

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

Son yüzyılda, Atatürk'ün kadın eğitiminde attığı temeller sayesinde Türkiye'de her yıl ilerleme kaydedilmiş ve yüz yıllık Cumhuriyet Dönemi boyunca büyük gelişmeler yaşanmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından on iki sene sonra okuryazar-yazar olmayan kadınların oranı %90.2'den bugün %4.1'e kadar in-

miştir. Ancak 1928-1929 döneminde Millet Mekteplerinde öğretmen, kitap, bina, araç gereç yokluğuna rağmen yaklaşık 200.000'i kadın, 400.000'i erkek olmak üzere toplamda 600.000 yetişkine okuma yazma öğretilmiştir (MEB, 2023b). Bu olay, eğitim tarihimizde örnek teşkil edecek bir durumdur. Bugün sahip olduğumuz 1 milyon 200 bini aşkın öğretmen ve ileri teknolojiyi göz önüne aldığımızda, okuryazar oranının beklenenden daha düşük olduğu görülmektedir. Nitekim kalkınma planlarımızda okuma yazma oranının %100 hedeflendiği, ancak bu hedefe henüz ulaşamadığı açıktır (Acuner, 1990). Dahası okuryazar olmayan kadın oranı erkeklere göre 6 kat fazladır.

Okul öncesi 5 yaş net okullaşma oranı son yıllık dönem içinde iki katına ulaşılmış olmasına rağmen 2020 yılında yaşanan belirgin düşüşte COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulanan kısıtlamaların etkisi olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bir sonraki öğretim yılında net okullaşma oranı yükselmeye devam etmiştir. Türkiye'deki mevzuata göre okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak böylesi toplumsal tabakalar arası eğitim eşitsizliklerinin derinleştiği dönemlerde devlet eğitim kurumlarının, hassas/kırılgan ve dezavantajlı öğrencileri kapsayıcı nitelikli, kamusal, eşit ve ücretsiz eğitim olanaklarına ulaşmasını temin etmesi gerekmektedir (Yıldız ve Vural, 2020). Dolayısıyla pandemi deneyimi okul öncesi eğitiminin de zorunlu eğitim dâhiline alınması gerekliliğini açıkça göstermiştir.

İlkokul ve ortaokul net okullaşma oranında ise cinsiyet bakımından genel olarak orantılı bir dağılım görülse de azalma dikkat çekmektedir. Ancak 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademe zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte son on öğretim yılının ortaöğretim net okullaşma oranları sürekli artmış ve 2021-2022 öğretim yılında %89.67'ye ulaşmıştır. Cinsiyet bakımından, ortaöğretim net okullaşma oranında erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerden daha fazla olmakla birlikte, genel olarak cinsiyet dağılımı dengeli olduğu tespit edilmiştir.

Cumhuriyet dönemimizin kadınların eğitimi açısından en önemli gelişmesini ise son yıllardaki yükseköğretim net okullaşma oranında görmek mümkündür. Nitekim kadınların yükseköğretim net okullaşma oranında genel bir artışla birlikte, kadınların erkeklere göre daha fazla okullaştığı bir eğilim göze çarpmaktadır. Ayrıca kadınların yüksek lisans ve doktora eğitimi gören öğrenciler arasındaki oranı, erkeklerin oranından düşük olsa da bu fark yıllar içinde azalmıştır.

Son on yılda kadın profesörlerin sayısında önemli bir artış yaşanmıştır. Ancak kadın profesörlerin oranı zamanla artmış olsa da hâlâ erkek profesörlere kıyasla düşüktür. Doçent ve doktor öğretim görevlileri arasındaki cinsiyet farkı profesörlere kıyasla daha azdır. Bu durum, kadınların akademik kariyerlerinde ilerleme kaydettiklerini ve üst düzey pozisyonlara yükseldiklerini göstermektedir. Öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri arasında kadınların sayısı erkekleri geçmiştir. Bu veriler, kadınların akademik alanda daha fazla temsil edilmelerini sağlamak için cinsiyet eşitliği politikalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Genel olarak geliştirilen politikalar ve projelerle yıllar içinde kadınların eğitim sistemindeki erkeklerle aralarındaki büyük fark kapanmaya başlasa da hem MEB hem de YÖK üst yönetim pozisyonlarında kadın temsiliyeti çok düşüktür.

Araştırma sonuçlarına göre kadınların eğitimdeki durumunu iyileştirmek ve eşitliği sağlamak için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Birinci öneri, kadınların okuryazarlık oranının artırılmasıdır. Okuryazar olmayan kadın oranının düşürülmesi için devlet ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliği içinde, kadınlara yönelik okuryazarlık seferberliği başlatılması ve erişilebilirlik için çeşitli yaş gruplarına uygun dijital araçlardan da yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

İkinci öneri, okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesidir. Pandemi deneyimi özellikle okul öncesi öğrenci grubunu etkilemiştir. Okul öncesi eğitimde öncelikle 5 yaş grubunun ücretsiz ve zorunlu eğitime dâhil edilmesi, eğitimde eşitlik sağlamak konusunda önerilmektedir.

Üçüncü öneri, ilkokul ve ortaokul net okullaşma oranlarının artırılmasıdır. Pandemi sürecinde bu okul düzeylerinde net okullaşma oranlarında ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Bu durumun sebeplerinin araştırılması ve bu okul düzeylerinde hedeflenen %100 net okullaşma için gerekli politika ve faaliyetlerin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Son öneri ise kadınların üst yönetim pozisyonlarındaki oranlarının artırılmasıdır. Kadınların üst yönetim pozisyonlarında adil temsili için MEB ve YÖK, kontenjanlar ayırabilir ayrıca kadınların kariyerlerinde ilerlemeleri ve üst düzey pozisyonlara yükselmeleri için teşvik edici ve destekleyici önlemler olarak burs, araştırma fonu, mentorluk, ağ oluşturma gibi fırsatlar sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, H. (2019). Türk kültür ve devlet geleneğinde kadın. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 395-411.
- Acuner, A. M. (1990). Türkiye Cumhuriyetinde okur-yazarlık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 5(2), 161-167.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Bin yıl hedefleri ve toplumda fırsat eşitliği. (2005). *Ulusal ve yerel sivil izleme grupları 2005 yılı değerlendirme raporu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği.
- Gelişli, Y. (2014). Türkiye'de kadın eğitiminin bugünkü durumu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 1-20.
- Kaymaz, İ. Ş. (2010). Çağdaş uygarlığın mihenk taşı: Türkiye'de kadının toplumsal konumu. *Atatürk Yolu Dergisi*, 12(46), 333-366.
- MEB. (2022). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022*.
- MEB. (2023a). *Millî eğitim istatistikleri-eğitim yıllarına göre okullaşma oranı*.

MEB. (2023b). *Yeni harflerin kabulünden sonra yetişkin okuma yazma faaliyetleri.*

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları.*

Taşar, H. H. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı üst yönetiminde kadın temsili. *Mülkiye Dergisi*, 46(3), 794-815.

TÜİK. (2022). *Nüfus ve konut sayımı, 2021.*

TÜİK. (2023). *Ulusal eğitim istatistikleri, 2022.*

Türk Tarih Kurumu. (1961). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Yaşar, O. (2007). Türkiye'de kadın eğitimi, kadınlara ait diğer göstergeler ve Çanakkale ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-15.

Yıldız, A., Vural, R. A. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri.* Türk Tabipleri Birliği Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu, 556-565.

YÖK. (2023a). *34 yaş üstü kadınlara devlet üniversitelerinde özel kontenjan.*

YÖK. (2023b). *Devlet üniversitelerimizin rektörleri.*

YÖK. (2023c). *Vakıf üniversitelerimizin rektörleri.*

YÖK. (2023d). *Yükseköğretim istatistikleri.*

## 2018 DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) PROGRAMLARININ GENEL AMAÇLARI VE İLKELERİNDE ÇOĞULCULUK

Yusuf OKUMUŞ

Veyselendi Ortaokulu

[selimiye.696153@gmail.com](mailto:selimiye.696153@gmail.com)

### ÖZET

Son yıllarda hız kazanan küreselleşme, yaygınlaşan kitle iletişim araçları ve göçler gibi evrensel gelişmeler neticesinde çoğulculuk ve kapsayıcılık olgusu etkisini her geçen gün daha çok göstermeye başlamıştır. Bütün bu gelişmeler kültür ve medeniyetler arasındaki etkileşimi hızlandırarak sosyal yapının homojenlikten çoğulculuğa doğru bir değişim sergilemesine ön ayak olmaktadır. Bu nedenle çağdaş toplumların etnik, kültürel, dinsel ve dünya görüşü bakımından içerdiği farklılıkların genelde eğitim özelde ise din öğretimi programlarının kapsayıcılığını artırması söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda ortaya konulan çalışma; din, dil, etnik, ırksal ve diğer kültürel farklılıkların olduğu toplumlarda birlikte yaşama olgusunu güçlendirmek için din öğretimi programının amaçları ve ilkelerinde çoğulculuğa ne kadar yer verildiğini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu noktadan hareketle doküman incelemesi yöntemiyle ilk olarak çoğulculuk kavramı açıklanmıştır. Daha sonra 2018 yılında yayımlanan DKAB Öğretim Programlarının, genel amaçları ile programların uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar çoğulculuk açısından değerlendirilmiştir. Nitekim din öğretimi programlarının söz konusu hususlardaki farklılıkları ve ötekini kapsayıcı bir şekilde anlamayı ve tanımayı gerektirecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Zira yapılan çalışmanın ardından farklılıkları zenginlik olarak gören kapsayıcı bir din öğretimi programının daha fazla ilgi göreceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoğulculuk, çoğulcu din eğitimi, din öğretimi programı, kapsayıcılık.

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

Kapsayıcı Eğitim

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Günümüz toplumlarında farklı kültürlere ait bireyler daha yakın ilişkiler içinde yaşamaktadır. Bu çeşitlilik ırk, dinsel yönelim, engelli olma, etnisite, dil, sosyal sınıf ve eğitim gibi açılardan farklı öz geçmişleri kuşatan oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bundan dolayı farklılıkların bir karşıtlık üzerinden değil, birlikte yaşamayı mümkün kılmayı sağlayacak şekilde ele alınmasına odaklanılmalıdır. Dolayısıyla ötekine ilişkin peşin hükümler ve kesin kabullerin izale edilmesi için karşılıklı anlamayı gerçekleştirmek üzere kapsayıcı eğitim süreci işletilmelidir. Bu süreçte aileler kadar okulların da büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Nitekim öğretim programları ve ders kitaplarının bu konuda önde gelen araçlar olduğu görülmektedir. Çünkü öğretim programları ve kitaplarda bulunan yanlı bilgiler ve peşin hükümlü yargılar öğrencilerin birbirlerine karşı problemleri ön yargılar taşımasına neden olmaktadır (Zengin, 2017). Neticede bu problematiği gidermek için kapsayıcı programların hazırlanması önemli görülmektedir.

Günümüzün çoğulcu toplumlarında politik fikirleri, dili, dini, ideolojisi ve hayat tarzı farklı olan bireylerin karşılaşma ve iletişim kurma ihtimali yükselmiştir. Bu durum hem insan hakları hem de sosyal barış açısından bazı potansiyel tehlikeleri de beraberinde getirmiştir (Bayrakdar ve Aksu, 2021). Doğacak riskleri gidermek için herkesi kapsayan çoğulcu eğitim süreçlerinin sisteme hâkim olması mecburiyeti hasıl olmuştur. Bu bağlamda çoğulcu bir toplumda herkesi kuşatan devlet okullarındaki din eğitimi programlarının, kapsayıcılığı kabul edip ona değer vermesinin temel özelliklerinden biri kabul edilmesi gerektiğinden (Kaya, 2018) hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 DKAB Öğretim Programlarının genel amaçlarında çoğulculuk konusu dikkate alınmış mıdır?
2. 2018 DKAB Öğretim Programlarının uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalarda çoğulculuk göz önünde bulundurulmuş mudur?

## YÖNTEM

Araştırma doküman incelemesi yöntemine göre hareket etmektedir. Doküman incelemesi, üzerinde çalışma yapılması düşünülen olgular ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı kaynakların analizini amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem ekseninde ilk olarak "Çoğulculuk" kavramı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Ardından, 2018 DKAB Öğretim Programları incelenerek "DKAB Programlarının Genel Amaçlarında Çoğulculuk" olgusuna yönelik ibareler açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra 2018 yılında yayımlanan "DKAB Programlarının Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda Çoğulculuk" ile ilişkili unsurlara temas edilmiştir. Son olarak programın çoğulcu niteliğini ve kapsayıcılığını artırmak adına önerilere yer verilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

### Çoğulculuk

Çoğulculuk; ırk, dinsel yönelim, engelli olma, etnisite, dil, toplumsal tabaka, eğitim ve çok sayıda farklı kültürün ötekileştirilmediği bir sisteme karşılık gelmektedir. Bu bağlamda çoğulcu eğitim ise çeşitli ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen bütün öğrenciler için eşit eğitim imkânları oluşturulması demektir. Bunu gerçekleştirmek için ise dezavantajlı gruplar başta olmak üzere farklılıkları dikkate alarak okul ortamını değiştirmeye ve yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır (Çetinel, 2023; Cırık, 2008). Çoğulculuğun, birtakım yerel ve evrensel etkenlerden beslenerek ortaya çıktığı söylenebilir. Modernitenin çıkmazları, postmodernitenin doğuşu, iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve ulus devlet politikalarının açmazları bunlardan bazılarıdır. Yine egemen kültür tarafından bastırılarak yok sayılan alt inanç ve kültürlerin araştırılması bunların küresel bir olgu olarak gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır. Diğer yandan 1960'dan itibaren kırsal bölgelerde yaşayan kitlelerin şehirlere göç etmeleri nedeniyle toplumun tüm kesimlerinin temasının kolaylaşması (Ayhan, 2001; Aydın ve Osmanoğlu, 2016; Coşkun, 2014) çoğulcu ve kapsayıcı eğitim politikalarını gündeme getirmiştir.

Bu bağlamda çoğulcu toplumlarda farklılıkları kapsayıcı bir nitelik taşıması beklenen öğretim programı ise okulun içinde veya dışında öğrencilere kazandırılması istenilen bir dersin öğretilmesiyle alakalı bütün faaliyetleri taşıyan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2021). Bir programın felsefesi bireyleri ve toplumu ele alırken neye önem verileceğinin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Dolayısıyla kapsayıcı bir anlayış çerçevesinde din, dil, ırk, sosyal sınıf ve diğer açılardan farklılık gösteren bireylere yönelik olumlu bir bakış açısı kazandırılmasında programlardan faydalanılabilir. Çünkü ötekine karşı adaletli olmayı, empatiyi, saygıyı ve hoşgörüyü temel alan programların pratik karşılığı olan öğrenci davranışlarının da aynı çizgide olması muhtemeldir.

### 2018 DKAB Programlarının Genel Amaçlarında Çoğulculuk

DKAB dersi programları açısından kapsayıcılığın en önemli delillerinin başında diğer dinlere ve İslam içi yorum farklılıklarına yönelik bakış açısı gelmektedir. Bu çerçevede DKAB programları, İslam ile birlikte tüm dinleri betimleyici paradigmayla öğretim konusu yapmayı hedeflemektedir. Bu noktada İslam'ın, Kur'an ve sünnetin açıkladığı ana prensipler perspektifinde, İslam düşüncesinde teşekkül eden yorumların ise bilimsel bir yöntem ve mezhepler üstü bir anlayışla ele alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Zira mezhepler üstü din öğretiminin önceliği, aynı dinin farklı yorum ve pratiklerine sahip bireylerin temel kaynaklarda uzlaştığı konuların okul ortamında sağlıklı bir biçimde öğrenmelerini sağlamaktır. Böylece birbirlerinin alternatifi olmayan farklı görüş ve uygulamaların zenginlik olduğu görülecektir (Tosun, 2012). Bu anlayış, bütün dinleri, mezhepleri ve ahlaki yaklaşımları öğretim konusu yaparak kapsayıcı bir felsefe ile toplumun bir aynası olmayı hedeflemektedir. Yine bu noktada devlet okullarındaki din öğretiminin, öğrencilerin tamamına cevap verecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Böylece tarafsızlığın sağlanacağı düşünülerek dinin özü üzerinde

ayrılık bulunmayan prensiplerin okutulması ve mezheplerle ilgili detaylara girilmemesi vurgulanmaktadır (Bilgin, 1988).

Bununla birlikte programda yaşayan diğer dinlerin ise bilimsel bir anlayışla, dinler açılımlı ve olgusal bir felsefe ile öğretime konu edileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Çoğulcu toplum yaklaşımları üzerine inşa edilen bu model, toplumların homojenlikten uzaklaşarak çok kültürlü-çok inançlı bir hâle dönüşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Birden fazla dinin yoğun olarak yaşandığı bazı ülkeler ve kamu okulundaki mezhebe bağlı din öğretiminden memnun olmayan bazı ülkeler yeni arayışlara girişmiştir. Bu arayışlar sonucunda dinler arası olarak nitelenebilecek din öğretimi yaklaşım ve pratiklerine ulaşımlardır (Tosun, 2012). Dolayısıyla bu modelin temelinde, aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin okullarda gördükleri din derslerinden dolayı birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek yatmaktadır. Bundan dolayı dinlerdeki ortak konuların aynı derste işlenerek çocukların birbirlerini anlamalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Nitekim burada farklılıkların ötekileştirilmesinin önüne geçilmek istenmektedir.

Çoğulcu ve kapsayıcı eğitimle ilgili hedefler bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını sağlama, insan haklarına saygı ve kültürel farklılıkları hoş karşılama öğelerinin ortak paydaşlar olduğu görülmektedir (Cırık, 2008). Yine eğitimde kapsayıcılığın en önemli işaretlerinden birisi de öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasından geçmektedir. Nitekim programlarda her bir öğrencinin gelişim düzeyinin göz önünde bulundurulmasına ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarının sağlanmasına yönelik hedefler (MEB, 2018a; MEB, 2018b) bireysel farklılıklar bağlamında kapsayıcılığa verilen önemin göstergelerindedir. Yine kapsayıcılık çerçevesinde programın hedeflerinde dikkat çeken diğer bir nokta ise farklı inanç ve yorumlara saygının amaçlanmasına ve çevredeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olunmasına (MEB, 2018a; MEB, 2018b) yönelik ifadelerdir. Zira bu anlayış, ülkede ve dünyada yaşayan farklı dinsel yorumların tanıtılmasına ve insanların farklı düşünüp yaşayabileceğine ilişkin bilgi verilmesi konusunda programdaki olumlu özelliklerdir.

Çoğulcu pedagoji; dünyaya uyum sağlayabilecek, bireysel farkındalığa sahip, analitik düşünme kabiliyeti olan, sorgulayabilen ve kültürel etkileşimi önemseyen öğrencilerin yetiştirilmesinin üzerinde durmaktadır (Motamed vd., 2013). Aynı şekilde çoğulcu din eğitimi de eleştiri, sorgulama ve anlamlandırma gibi üst düzey kabiliyetleri gelişmiş öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Osmanoğlu, 2022). Nitekim programlarda da din ve ahlak konularıyla ilişkili temel kavramların öğretilmesi sürecinde öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamalarının yanı sıra problem çözme ve araştırma-sorgulama gibi temel becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Böylece çoğulcu din eğitiminin birlikte yaşamaya aktif katkı sağlayabilen ve bu yönde inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmeyi kendine prensip edindiği ortaya çıkmaktadır. Nitekim burada çocukların anlayışlarını derinleştirmek ve anlama ufuklarını geliştirmek için farklılıkları doğru anlamlandırmak değerli kabul edilmiştir. Ayrıca söz konusu çeşitlilikleri doğru anlamlandırmak suretiyle öğrencilerin kendi yaşamlarına zenginlik katmasına kılavuzluk etmek bütün din eğitimi etkinlikleri ve programlarının sorumluluğu olarak görülmüştür (Aydın, 2021).

### 2018 DKAB Programlarının Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda Çoğulculuk

Çoğulcu ve kapsayıcı yaklaşımın en önemli işaretlerinden biri olan birlikte yaşama tasavvuru, insanlık serüveninin başlangıcına kadar uzanmaktadır. Nitekim insanların çeşitli şekillerde kategorize edilmesini sağlayan din, dil, ırk ve toplumsal sınıf gibi etmenler kişilerin ve toplumların dünya görüşü ve hayatı anlamlandırma gibi temel konularda farklılaşmasına neden olmuştur. Ancak bu çeşitliliklerin bireylere katkı sunacak bir hikmet olduğu vurgulanarak söz konusu alanlarda ayrımcılık yapılmamasına dikkat çekilmiştir. Buna karşın insanoğlu gerek yapısal gerekse sonradan sahip olduğu özellikler aracılığıyla ötekileri dönüştürmeyi, kendine benzemeye zorlamayı ve kontrol etmeyi düşünebilmektedir. Bu nedenle paylaşılan çevre üzerinde kendinden olmayan inanç sahiplerini ve etnik unsurları biçimlendirmeye yönelik eğilimler bireysel, sosyal ve politik anlamda ötekileştirme, ayrımcılık ve şiddete dönüşebilmektedir (Güneş, 2018). İşte bu durumu göz önünde bulunduran DKAB programlarının vizyonu “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevî ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir.” (MEB, 2018a; MEB, 2018b) şeklinde açıklanmıştır. Zira her din eğitimi faaliyeti ve programı çoğulcu dünyada öğrencilerin kendisiyle birlikte ötekini tanımasına ve anlamasına destek olmalıdır (Aydın, 2017). Böylece zikredilen olumsuzlukların engellenmesi mümkün olabilir.

Kapsayıcı bir eğitim anlayışını daha etkin hâle getirebilmek için öğrencilerin diğer kültürlerin varlığından haberdar olması önemlidir. Bunun için farklı kültürlerin ortaya koyduğu mabetlerin, kültürel mekânların ve tarihî eserlerin öğrencilere tanıtılması son derece önemlidir. Zira böylece çocukların çoğulculuk açısından gözlemlenebilecek farklı kültür ve yaşayış tarzlarına yönelik bilinç seviyelerinin artması sağlanabilir. Bu bağlamda ülke topraklarında yaşayan medeniyetlerin insanlığın gelişimine katkıları ve genel anlamda uygarlığın farklı medeniyetlerin ortak gayretleri ile oluşması ile ilgili amaçlara programda yer verilmesinin öğrencilere kapsayıcılık bakımından müspet bir hassasiyet kazandırmaya hizmet edeceği söylenebilir. Nitekim programın ilkeleri arasında yer alan “çevre şartları ve imkânları elverdiği ölçüde öğrencilerin mabetleri, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımaları sağlanır.” (MEB, 2018a; MEB, 2018b) ifadeleri bu tutumun göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Böylece medeniyetin tüm insanlığın ortak katkılarıyla oluştuğu vurgulanarak çeşitli kültür ve yaşayış tarzlarına karşı bir farkındalık oluşturma hedefi taşıdığı söylenebilir.

DKAB Dersi Öğretim Programları, “Gerek farklı din ve inançların öğretiminde gerekse İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların öğretiminde olgusal bir yaklaşım benimsenir; bu bağlamda dinler, inançlar ve İslam düşüncesinde yer alan yorumlar, kendi metinleri, kaynakları ve kabulleri esas alınarak öğretime konu edilir.” (MEB, 2018a; MEB, 2018b) demektedir. Yine burada çoğulcu bir yaklaşım olan mezhepler üstü din öğretimi anlayışından hareket edildiği görülmektedir. Zira bu model, öğretimi yapılan dinin temel kaynaklarından hareket etmeyi prensip edinmektedir. Bu tür yaklaşım, belirli bir din hakkında propaganda yapmayı değil, bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla derslerde, öğretime konu edilen dinin farklı anlayış ve pratiklerinin eğitimini yapma söz konusu değildir (Kızılabdullah ve Yürük, 2010). Burada İslam içi yorumlar içerisinde değerlendirilen Aleviliğin ne şekilde öğretime konu edileceği tartışma konusu olmaktadır. Bu duru-

mu çözmek için ülkedeki temel Alevi yorumlarının herhangi birine taraf olmadan veya eleştirmeden programlarda yer verilmesi tavsiye edilmiştir. Yine Alevi İslam yorumlarına bu grupların kendilerini ifade şekillerinden yola çıkılarak DKAB programlarında yer verilebileceği ifade edilmiştir. Nitekim okullarda İslam'ın değişik yorumlarını benimseyen öğrencilerin birbirini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için Alevilik konularının işlenmesinde yaşayan Aleviliğin merkeze alınması değerlendirilebilir (Kaymakcan, 2006).

Bununla birlikte programda yer alan "Öğrenciler; konularda geçen ayet ve hadisler ile ünite sonlarında yer alan sure ve duaları ezberlemeye zorlanmaz." ve "Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmaz."(MEB, 2018a; MEB, 2018b) ifadeleri öğrencilerin inanç ve ibadetlerini herhangi bir baskı ve zorlamaya maruz kalmadan yapabilmelerine işaret etmektedir. Yine bu ifadeler bireylerin fikirleri, davranışları, tutumları ve farklı kültürel öğeleri temsil etmeleri sebebiyle dışlanmalarının önüne geçmektedir.

Kapsayıcı eğitimin işaretlerinden olan barış, adalet, saygı, empati ve hoşgörü gibi temel insani değerlerin bir türlü şiddet sarmalından kurtulamayan çağımızda toplumsal ilişkilerin olumlu seyretmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada söz konusu programlar da öğrencilerin zihninde sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk hukukunu kuvvetlendiren değerlerin güçlü bir şekilde yer etmesi gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Diğer yandan bu durum, karşılıklı farkındalık ve saygıyı geliştirmek, bütün insanları haklar ve saygınlık bakımından eşit kabul ederek ortak yaşam kültürünü özümsemek ve sivil katılım ve sosyal ahengin tesisi için önemlidir (Osmanoğlu, 2022).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumların kültür, din, dil ve etnik yapı bakımından zengin bir aroma oluşturmaya paralel olarak eğitim programlarının da bu çeşitliliği kapsayacak nitelikte yapılandırılması bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Zira okulların birlikte yaşama kültürüne katkı sağlayabilmesi için farklı kültürel değerleri ve normları bilen, bütünsel düşünebilen ve kendi kültüründen uzaklaşmadan evrensel kültüre katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmeye odaklanması önemlidir. Burada farklılıkların barışçıl bir zeminde ve kapsayıcı bir anlayışla ele alınmasında din öğretimi programlarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Nitekim incelenen programların amaç ve ilkelerinde farklı dinlere ve kültürlere yönelik bir alan açıldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte programların kapsayıcılığı bakımından toplumun dezavantajlı gruplarında yer alan engelliler, özel eğitime muhtaç bireyler, yaşlılar, çocuklar ve kadınlara verilen konum oldukça önemlidir. Bu bağlamda programların hedef ve ilkelerinde söz konusu öğrencilere ilişkin olarak olumlu bir tutum geliştirmeye yönelik amaçların dile getirilmesi düşünülmelidir. Zira herhangi bir niteliği sebebiyle hiçbir öğrencinin eğitim hakkının engellenemeyeceğinin vurgulanması ve bu tür öğrencilere yönelik eğitim fırsatı sunulmasının gerekliliğine değinilmesi çoğulcu ve kapsayıcı bir anlayışı yansıtmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Dinin temel kaynakları ve Hz. Peygamberin hayatında birçok örneği olmasına rağmen zikredilen dezavantajlı gruplara amaç ve ilkelerde değinilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bunu gidermek için programın amaç ve ilkelerinde söz konusu kesimlere ilişkin amaçlara yer verilebilir.
2. DKAB dersleri için İslam içi yorumların en öne çıkan konusu programlarda ve kitaplarda Aleviliğe verilen konumdur. Dolayısıyla buradaki tartışmaların azaltılmasına katkı sağlamak ve dersin kapsayıcılığını artırmak için programların amaç ve ilkelerinde Alevilik konusundan bahsedilebilir.
3. Din eğitimi faaliyetlerinin, taassuba yol açacak şekilde planlanmamasına dikkat edilebilir. Bunun yerine kendine ve farklı olanlara saygıyı geliştirecek etkinliklerden yararlanılması düşünülebilir.
4. Din öğretimi faaliyetleri eleştiren, öğrencilerin karar verme yetisini geliştirebilen ve sağlıklı vicdani tutumlar oluşturmaya yardım eden bir tarzda hazırlanmasının üzerinde durulabilir.
5. Din öğretimi etkinliklerinin bireysel farklılıkları ve kültürel zenginlikleri temele alan çok yönlü öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması değerlendirilebilir.
6. Programları kaleme alan kişilerin farklılıklar pedagojisine dikkat etmeleri vurgulanabilir. Zira bir sınıfta farklı kültür, din, yaşam tarzı, mezhep ve dünya görüşünü yansıtan öğrencilerin olabileceği göz önünde bulundurularak program yazarlarının duyarlılıkları artırılabilir.
7. Program hazırlayıcıların ve bunları değerlendiren kişi ve kuruluşların özellikle ifade ve üslup bakımından insan haklarına ve farklılıklara duyarlı bir dil ve anlatım geliştirmelerine yardımcı olunabilir.
8. Disiplinler arası yaklaşımın öneminden hareketle diğer programların içerisinde de farklı din ve kültürlere yönelik olumlu bakış açısı sunularak ortak bir tutum benimsenmesi sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Aydın, M.Ş., Osmanoğlu, C. (2016). *Kültürlerarası din eğitimi*. Nobel.
- Bayrakdar, N., Aksu, H. İ. (2021). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının kültürler arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11/2, 563-580.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Gün Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun, M. K. (2014, 3-4 Ekim). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eğitimde alevilik dersi tecrübesi*. Geçmişten Günümüze Alevilik I. Uluslararası Sempozyumu. Bingöl Üniversitesi Yayınları.
- Çetinel, H. (2023). *Çokkültürlülük, çokkültürcü politikalar ve din eğitimi*. İçinde A. F. Yıldırım (Ed.). Çokkültürlülük Fragmanları (ss. 115-149). Çizgi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Güneş, A. (2018). Din eğitiminin hedefleri bağlamında bir arada yaşama kültürü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11/57, 834-845.
- Kaya F. (2018). *DKAB derslerinde aleviliğin öğretimi ve sorunları*. İçinde M. Köylü (Ed.). Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları (ss. 83-130). DEM Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye’de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *Ekev Akademi Dergisi*, 10/27, 21-36.
- Kızılabdullah, Y., Yürük, T. Din eğitimi modelleri çerçevesinde Türkiye’deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11/32, 107-129.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018a). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (9-12. Sınıflar)*.
- Motamed, H. R., Yarmohammadian, M. Hossein., Yousefy, A. (2013). Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 831-835.
- Osmanoğlu, C. (2022). *Çoğulcu din eğitimi ve din kültürü ahlak bilgisi dersi*. Nobel Yayınları.
- Tosun, C. (2012). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2017). *Cumhuriyet dönemi din dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dinler, inançlar ve İslam düşüncesinde yorumlar*. DEM Yayınları.



## ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE ÖZ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

**Cansu EBREN OZAN**

Kamil Ortaokulu

[cnsozan@hotmail.com](mailto:cnsozan@hotmail.com)

### ÖZET

21. yüzyılda eğitimin her kesim ve her yaşta bireyler için vazgeçilmez bir hâle geldiği yadsınamaz bir gerçektir. Her geçen gün bütün bireylerin eğitim sistemine entegre edilmesi ve özellikle de dezavantajlı grupların eğitimi daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterliliklerinin araştırılması, gerekirse eğitime alınması bir gerekliliktir. Bu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ve öz yeterliliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin toplumla, akranlarıyla iletişim içinde olabilmesine, kendi kendine yeterli hâle gelerek bilgi ve beceri kazanmasına destek sağlayacak eğitim tekniklerinin normal sınıf ortamlarında kullanılmasını ifade eden bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada verilen bir durumu aydınlatmak ve olası ilişkileri ortaya koymak için uygun olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli okullarda, farklı kıdem seviyelerinde bulunan 104 öğretmenden veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği’ ve ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öz Yeterlilik Algı Ölçeği’ kullanılmıştır. Toplanan veriler öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alma durumları, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu, çalıştıkları okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik durumu ve çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan öğrenci olma durumu açısından analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde öğretmenlerin sayılan değişkenler açısından hem tutum hem de öz yeterlilik durumlarında benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum literatürde yer alan birçok çalışma ile de benzerlik göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin deneyimine göre kapsayıcı eğitime ilişkin ne tutum ne de öz yeterliliklerinin farklılaşmaması

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

### Kapsayıcı Eğitim

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durumun başka çalışmalarda tekrar incelenmesi önerilmektedir. Çalışmada elde edilen başka bir sonuca göre kapsayıcı eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin sayısının katılmayanlara oranının çok yakın olduğu görülmekte ancak buna rağmen bu iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve daha iyi planlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı öğrenciler, tutum, öz yeterlilik.

## GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, herkesin hak ettiği eğitimi alması demektir. Nitelikli eğitimin temel göstergelerinden biri hiçbir ayırım yapmaksızın tüm çocukları kapsayarak onlar için uygun şartların sağlanmasıdır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim çağındaki tüm bireyler için çok boyutlu stratejiler ve aktivitelerin işe koşulduğu süreçleri ifade eder.

Başlangıçta sadece özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi olarak düşünülen kapsayıcı eğitim zamanla çeşitli nedenlerle dezavantajlı duruma gelmiş bütün bireylerin eğitim hakkını sağlamaya çalışan geniş kapsamlı bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (UNICEF, 2014). Kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda çalışan öğretmenler ve bu okullardaki çocukların ebeveynleri kapsayıcı eğitimin hem dezavantajlı öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir (Rafferty ve Griffin, 2005).

Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullarda hem normal gelişimini sürdüren hem de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, motivasyonlarının artırılması, ilgilerinin belirlenmesi ve becerilerinin geliştirilmesi için farklı yöntemler, teknikler ve uygun stratejiler kullanılmalıdır (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017). Dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerinin olumlu devam edebilmesinde önemli görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Bu durum da öğretmenlerin uygun yöntem, teknik ve stratejileri seçip uygulayabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Banks, 2009). Avrupa Kalkınma Ajansı (2012), kapsayıcı eğitim uygulanan ortamlarda öğretmenlerin sadece akademik donanımlarının yüksek seviyede olmasının yeterli olmadığı aynı zamanda onları bu konuda gerekli inanç ve değerlere de sahip olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Kapsayıcı eğitimin sağlıklı devam edebilmesi için öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğu alan yazınındaki birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin incelenmesinin de gerekli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, kıdem, kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alma durumları, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu, çalıştıkları okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik durumu ve çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan öğrenci olma durumu değişkenleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

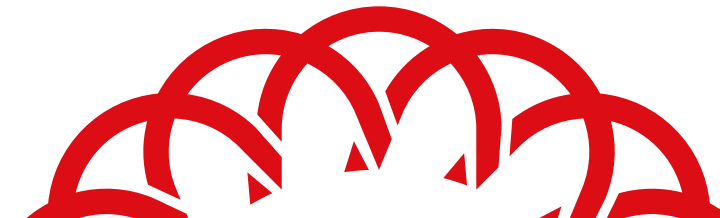
1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilikleri cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilikleri kıdemlerine göre değişiklik göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bir eğitim almış olmaları bu konudaki tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde etkili midir?
5. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilikleri sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre değişiklik göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik durumu kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde etkili midir?
7. Öğretmenlerin çevrelerinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireyler bulunması kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde etkili midir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada var olan bir durumu aydınlatmak ve olası ilişkileri ortaya koymak için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi çok sayıda obje ya da denek kullanılarak durumu ortaya koymaya yarayan ve belli bir süreçte yapılan bir yöntemdir (Kaptan, 1998).

### Örneklem

Çalışmanın örneklemini çeşitli okullarda, farklı kıdem seviyelerinde bulunan 104 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1***Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımları*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	67	64,4
	Erkek	37	35,6
Mesleki kıdem	1- 5 yıl	15	14,4
	6- 10 yıl	24	23,1
	11-15 yıl	33	31,7
	16-21 yıl	17	16,3
	21 yıl üstü	15	14,4
Kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alma durumu	Evet	54	51,9
	Hayır	50	48,1
Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu	Var	90	86,5
	Yok	14	13,5
Okulun bulunduğu yerin Sosyoekonomik durumu	Düşük	31	29,8
	Orta	66	63,5
	Yüksek	7	6,7
Çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey bulunma durumu	Var	75	72,1
	Yok	29	27,9

Çalışmada örneklem yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde çalışmaya hız kazandırmak amaçlanır. Bu yöntem çoğu zaman diğer yöntemler kullanılmadığında işe koşulur (Dawson, 2001). Bu çalışmada ulaşım kolaylığı, zaman ve maliyet açısından ekonomikliği nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öz Yeterlilik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan her iki ölçek de (Şimşek, 2019) tarafından hazırlanmıştır. Bu ölçeklerden "Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" 5'li Likert tipinde 22 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısının 0,91 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan diğer ölçek olan "Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algı Ölçeği" de 5'li Likert tipinde maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçek 27 madde içermekte olup Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izin alındıktan sonra ölçekler araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere ulaştırılmıştır. Toplanan veriler öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alma durumları, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu, çalıştıkları okulun bu-

lunduğu yerin sosyoekonomik durumu ve çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan öğrenci olma durumu değişkenlerini içermektedir. Verilerin toplanması tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin SPSS veri analizi programında analizleri yapılmıştır.

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerine ait betimsel istatistikler verilmiştir.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 2***Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Öz Yeterliliklerine Ait Betimsel İstatistikler*

	N	X	S.S
Tutum	104	38,72	7,69
Öz Yeterlilik	104	61,17	9,02

Çalışmada kullanılan ölçeklerden tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 110, öz yeterlilik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan ise 135'tir. Tablodaki veriler öğretmenlerin hem kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının hem de öz yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 3***Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum ve Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçüm	Cinsiyet	N	X	S.S	sd	T	P
Tutum	Kadın	67	38,17	7,74	102	-0,96	0,33
	Erkek	37	39,70	7,60			
Öz Yeterlilik	Kadın	67	61,20	8,88	102	0,05	0,95
	Erkek	37	61,10	9,40			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kapsayıcı eğitime ilişkin kadın ve erkek katılımcıların tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde araştırmaya katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin öz yeterlilik puanları açısından da istatistiksel olarak farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ( $p>0,05$ ). Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilik açısından benzer

düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonucun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Alan yazınında birçok çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Kazu ve Deniz (2019), kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan gruplardan biri olan mülteci öğrenciler ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin bu öğrencilerin kapsayıcı eğitimlerine ilişkin tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığını belirtmiştir. Şimşek ve Kılcan (2023), yaptıkları bir çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Söz konusu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin benzer olduğu görülmüştür.

#### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum ve Özyeterliliklerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçüm	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Tutum	Gruplar arası	348,79	4	87,19	1,50	0,20
	Gruplar içi	5958,51	99	58,08		
	Toplam	6098,91	103			
Öz Yeterlilik	Gruplar arası	450,61	4	112,65	1,40	0,23
	Gruplar içi	7940,27	99	80,20		
	Toplam	8390,88	103			

Tablodaki veriler göz önüne alındığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ( $P>0,05$ ) ve öz yeterlilik ( $p>0,05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı görülmektedir. Bu bulgunun beklenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterliliklerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kıdemlerine bakılmaksızın kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç ilk bakışta beklenmeyen bir sonuç gibi görünse de alan yazını incelendiğinde bu çalışmadakine benzer sonuçların elde edildiği çalışmaların olduğu (Kazu ve Deniz, 2019; Aksungur, 2022) göze çarpmaktadır.

#### Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum ve Öz Yeterliliklerinin Kapsayıcı Eğitimle İlgili Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması*

Ölçüm	Eğitim	N	X	S.S	sd	t	P
Tutum	Evet	54	38,38	7,26	102	-0,45	0,65
	Hayır	50	39,08	8,19			
Öz Yeterlilik	Evet	54	60,59	9,36	102	-0,68	0,45
	Hayır	50	61,80	8,68			

Tablo 5'te yer alan bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alıp almamaları hem tutum hem de öz yeterlilik puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Ayrıca katılımcıların tutum ve öz yeterlilik puan ortalamaları dikkate alındığında bu puanların düşük düzeyde (Tablo 2) olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin eğitim almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre hem tutum hem de özyeterlilik puanları açısından anlamlı şekilde farklılaşmamasının çarpıcı bir sonuç olduğu değerlendirilebilir. Alan yazınında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını ifade eden çalışmalar yer almaktadır. Öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda çok fazla bilgiye sahip değildir (Hankebo, 2018). Bal ve Pamuk-Kahriman (2019), yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi düzeylerinin standartın altında olduğunu belirtmişlerdir.

#### Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumlarına İlişkin Bulguların Tutum ve Öz Yeterlilik Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması*

Ölçüm	Bulunma	N	X	S.S	sd	t	P
Tutum	Evet	90	38,32	7,80	102	-0,34	0,18
	Hayır	14	41,28	6,66			
Öz Yeterlilik	Evet	90	61,18	9,18	102	0,04	0,96
	Hayır	14	61,07	8,23			

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı bireyler bulunması durumuna göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilik puanlarının analizi yer almaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı bireyler bulunup bulunmama durumunun tutum ya da öz yeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Şimşek (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerini araştırdığı bir çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim alma durumuna göre eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin benzer puanlar aldığını tespit etmiştir.

#### Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 7**

*Katılımcıların Çalıştığı Okulun Bulunduğu Yerin Sosyoekonomik Durumunun Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum ve Öz Yeterlilik Puanları*

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Tutum	Gruplar arası	327,84	2	163,92	2,86	0,06
	Gruplar içi	5771,06	101	57,13		
	Toplam	6098,91	103			
Öz Yeterlilik	Gruplar arası	51,17	2	25,58	0,31	0,73
	Gruplar içi	8339,71	101	82,57		
	Toplam	8390,88	103			

Tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik durumunun kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerine etkisini gösteren veriler yer almaktadır. Tablodaki veriler göstermektedir ki öğretmenlerin çalıştığı yerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ya da öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılığı tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ). Sağlam ve Kanbur (2017), yaptıkları bir araştırmada dezavantajlı gruplardan biri olan mülteci öğrenciler konusunda çalışmışlardır, bu çalışmada okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik olarak hem tutum hem de öz yeterlilik açısından farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

#### Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 8**

*Katılımcıların Çevrelerinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenci Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Öz Yeterlilik Puanları*

Ölçüm	Bulunma	N	X	S.S	sd	t	P
Tutum	Evet	75	38,66	7,74	102	-0,11	0,90
	Hayır	29	38,86	7,68			
Öz Yeterlilik	Evet	75	61,05	9,06	102	-0,21	0,82
	Hayır	29	61,48	9,09			

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrelerinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrenci olup olmasının kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterliliğine etkisini gösteren veriler yer almaktadır. Tablodaki veriler öğretmenlerin çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireyler bulunup bulunmamasının tutum ya da öz yeterliliklerine anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Şimşek (2019), sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan çocuklar olan öğretmenler ile olmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını gösteren sonuçlara ulaşmıştır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlar ve bazı öneriler sunulmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri düşük düzeydedir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almaları kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.
- Öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunması durumu kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.

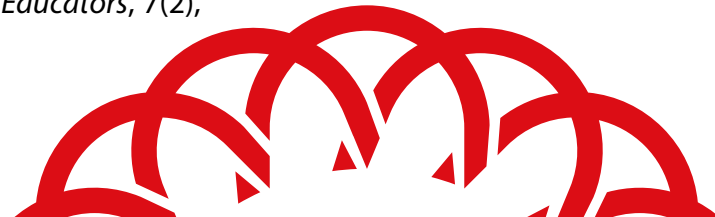
- Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik durumu kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan çocuklar olması onların kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.

Bu çalışmada elde edilen bir sonuca göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliliklerine etkisi olmadığı ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin tutum ve özyeterlilik puanlarının da düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin tecrübelerinin artmasına rağmen kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum geliştiremediklerini ve yeterli öz yeterliliğe sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitimlerin artırılması tavsiye edilebilir. Elde edilen başka bir sonuca göre kapsayıcı eğitim ile ilgili bir eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yine burada da öğretmenlerin tutum ve özyeterlilik ölçeklerinden aldıkları puanların düşük düzeyde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sonuç öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin niceliğinin artırılmasının tek başına anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden öğretmenlere verilecek eğitimlerin hem nicelik hem de nitelik olarak yeniden planlanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bal, M. ve Pamuk-Kahriman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 737-754.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883- 910.
- Dawson, B. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. Dawson B. ve Trapp RG (Eds.) *Basic & Clinical Biostatistics*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion: profile of inclusive teachers*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Hankebo, T. (2018). Inclusive education as an approach to reduce inequitable access to education: Exploring the practices of Jegnoch Metasebiya primary school in Harar Town, Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(2), 123-138.

- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Tekişik Web Ofset.
- Kazu, H., ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Rafferty, Y., Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Sağlam, H. İ., Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2) , 310-323 .
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, Ü., Kılcan, B. (2023). Investigation of social studies teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education and their perceptions of classroom practices. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 192-213.
- UNICEF (2014). Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity.





## ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN KAPSAYICI EĞİTİMDE YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLER

**Hatice ŞAYAK**

Ataşehir Şehit Cengiz Hasbal Ortaokulu

[htc.gndz1@gmail.com](mailto:htc.gndz1@gmail.com)

### ÖZET

İnsanlar; dünya var olduğundan itibaren ekonomik, toplumsal, siyasal, sosyal veya bireysel sebeplerle buldukları yerlerden farklı yerlere göç etmişlerdir. Bu göç hareketlerinden en çok etkilenen ülkelerden biri Türkiye'dir. Türkiye'nin bulunduğu coğrafi ve stratejik konum, özellikle komşu ülkelerinde yaşanan savaşlardan dolayı göç hareketliliğine maruz kalmasına sebep olmuştur. Türkiye'ye yapılan göçler barınma, güvenlik, çalışma, dil, uyum, sağlık, psikolojik sorunlar ve eğitim sorunları başta olmak üzere pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan eğitimin Türkiye'deki payı yadsınamaz. Türkiye'ye göç eden ailelerin çocukları hem uluslararası hem de ulusal antlaşmalarla güvence altına alınmış eğitim hakkına sahiptir. Bu yüzden Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili pek çok önemli adım atılmıştır. Atılan adımların sahadaki işlerliğini en yakından gözlemleyebilecek grubun öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin eğitim öğretim süreci içerisinde edindikleri deneyimleri aktarmaktır. Araştırmada öğretmenlerin deneyimleri ve bu deneyimleri kendi bilinçlerinde nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amaçlandığından araştırmanın deseni olarak fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki ölçüt sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin katılımını sağlamaktır. Bu bağlamda sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan 12 öğretmenle görüşmeler sağlanmıştır. Bu görüşmeler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin içerik analizi tekniği ile çözümlenmesiyle sonuçlandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde "İlk temas", "Öğretmen motivasyonu", "Öğretim süreci", "Fırsatlar ve tehditler" ile "Çözüm arayışı" olmak üzere

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

**Kapsayıcı Eğitim**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



5 tema oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında yabancı uyruklu öğrenciler sınıflara yerleştirilirken yaşları ve hazır bulunuşluklarının dikkate alınması, Türkçeye hâkimiyetlerinin ölçülmesi, psikolojik destek almalarının sağlanması; öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimine yönelik bir eğitim alması, öğretmenlerin bu öğrencilerin velileriyle iletişim sağlayabilmesi için yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı uyruklu öğrenci, öğretmen, fenomenolojik desen, deneyim.

## GİRİŞ

Yeryüzünde insanlık tarihini etkileyen önemli olgulardan biri “göç” kavramıdır. Göç eden insanlar, sadece ikamet değişimi değil aynı zamanda kültürel bir değişim süreci içerisine girmektedirler. Kurt (2006), bu durumu destekler şekilde göç kavramını; kişilerin ya da toplumların yaşadıkları coğrafi mekân ve sosyokültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi mekân ve sosyokültürel çevreye girmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda göçün bir mekân değişikliğinden ibaret olmayıp sosyokültürel bir değişikliği de beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Göç olgusunun farklı kültürleri bir araya getirmesiyle gerçekleşen sosyokültürel değişimler, beraberinde birtakım problemler ortaya çıkarmaktadır (Karataş ve Baloğlu, 2018). Bu problemlerin başlıcası ekonomik problemler olmakla birlikte barınma, uyum, dil, sağlık, psikolojik, aile içi problemler ve eğitim göçle birlikte ortaya çıkan problemleri oluşturmaktadır. Bu problemlerden önemli ölçüde etkilenen ülkelerden biri Türkiye’dir. Çünkü Türkiye göç hareketlerinin yoğunlaştığı bir ülke konumundadır. Bunun başlıca nedenlerinden ilki Türkiye’nin bulunduğu coğrafi ve stratejik konumdur. Türkiye’nin batı sınırında gelişmişlik seviyesi yüksek ülkelerin bulunması, doğu ve güney sınırlarında ise savaşların hüküm sürdüğü bir coğrafyanın olması hem göç almasında hem de geçiş ülkesi olarak kullanılmasında etkilidir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2013). Göç hareketliliğinin Türkiye’de yoğunlaşmasının bir diğer sebebi üç kıtada hüküm sürmüş Osmanlı Devleti’nin bu topraklarda kurulmuş olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla beraber yurt dışında kalmış Müslüman ve Türkler, Türkiye’ye göç etmeye başlamışlardır (Naldan, 2019). Son yıllarda Türkiye’ye yapılan göçlerin artmasının sebebi ise 2011 yılından sonra Ortadoğu’da yaşanan savaşlardan dolayı uygulanan “Açık Kapı Politikasıdır” (Delen ve Ercoşkun, 2020).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Kasım 2023 verilerine göre Suriye’den Türkiye’ye göç eden kişi sayısı 3 milyon 250 bin 510’a ulaşmıştır. Bu sayı Türkiye’nin tarihsel süreç içerisinde göçlerden en çok etkilenen ülke konumuna gelmesine neden olmuştur (Güçer vd., 2013). Türkiye’de yabancı uyruklu ailelerin nüfuslarının artan hızı bu ailelerin çocuklarının eğitim sistemine her geçen gün daha fazla dâhil olmasına neden olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBOGM, 2023) verilerine göre Temmuz 2023 tarihi itibarıyla Türkiye’de 5-17 yaş zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı 993.336’dır. Bu sayı, Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemi içindeki payının yadsınamaz şekilde önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum Türkiye’nin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik

birtakım eğitim politikaları geliştirmesini zorunlu kılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi hem kendileri hem göç ettikleri ülke hem de kendi ülkelerinin geleceğinin inşası bakımından oldukça önemlidir (Collier, 2007). Bu yüzden yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine ne şekilde dâhil oldukları, eğitim süreçleri, eğitim içerikleri araştırılmalıdır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu araştırmalar için deneyimlerinden yararlanılacak en önemli eğitim paydaşlarının öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları deneyimlerinden yararlanılması bu öğrencilerin eğitim sürecine yeni bir soluk kazandıracaktır. Bu deneyimlerin sunduğu katkılar yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu kolaylaştırırken öğretmenlerin ise mesleki doyumunu artıracaktır. Buradan hareketle sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin deneyimlerinin keşfedilmesi, eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin saptanması, sınıf içerisinde olası problemlerin belirlenmesi, bunların çözüme kavuşması için öneriler sunulması, uygun eğitim politikalarının geliştirilmesi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içerisindeki deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ilk izlenimleri nelerdir?
2. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunması öğretmenlerin motivasyonunu ne yönde etkilemektedir?
3. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler eğitim-öğretim sürecini ne şekilde planlamaktadır?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfta bulunmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir?
5. Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

### Araştırmanın Önemi

Yabancı uyruklu öğrenci nüfusunun hızlı artışı bu öğrencilerin eğitiminin güncel bir sorun olarak gündemde kalmasına neden olmaktadır. Bu problemlerin çözümünde en büyük sorumluluklardan biri öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri araştırmak, yaşanan problemlerle ilgili dikkat çekici ipuçları sunacaktır. Bu yüzden bu araştırmanın öğretmen deneyimlerini incelemesi alan yazınına sağladığı katkılar bakımından önemlidir. Araştırmada öğretmen deneyimlerinden elde edilen bulgular hem bu öğretmenlerin meslektaşları hem okul yöneticileri hem de Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yürütülen eğitim politikaları ve öğretim programlarına yol gösterici olacaktır. Araştırmanın bir başka önemli noktası, Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunda çalışma grubunu Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Bu çalışmayı farklı



ve önemli kılan husus, çalışma grubunun göçle gelen ve zorunlu eğitim çağında olan tüm yabancı uyruklu öğrencileri kapsamıdır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik desen, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına ve anlamlandırdıkları deneyimleri bilince dönüştürmelerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada, sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin deneyimlerini irdelemek, öğretmenlerin olaylara yükledikleri anlamları araştırmak istendiğinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın fenomeni "sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimleri" olarak ele alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Fenomenolojik desen kullanılan araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesinde en önemli faktör; fenomeni deneyimleyen, fenomeni kendi bilincinde anlamlandıran katılımcıların olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bundan yola çıkılarak bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmadaki ölçüt; sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan ve yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma deneyimi yaşamış öğretmenlerin olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinin Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenler; farklı branşlara sahip, farklı cinsiyetlerde, yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma süreleri farklı olan ve farklı kıdem yıllarına sahiptir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

### Çalışma Grubu Özellikleri

Öğretmen Kodları	Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Kıdem Yılı	Öğretmenin Branşı	Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışma Süreleri
Öğretmen 1	Erkek	14	Türkçe	9 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 2	Erkek	16	Matematik	6 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 3	Erkek	15	Beden Eğitimi	2 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 4	Kadın	25	Fen Bilimleri	8 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 5	Kadın	10	Türkçe	9 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 6	Kadın	15	Türkçe	5 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 7	Kadın	16	Sosyal Bilgiler	10 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 8	Kadın	13	İngilizce	9 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 9	Kadın	20	Fen Bilimleri	13 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 10	Erkek	22	Türkçe	19 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 11	Kadın	10	İngilizce	10 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 12	Kadın	4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3 yıldır yabancı öğrencilerle

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmak istediği fenomene uygun olarak önceden hazırladığı soruları katılımcılara yöneltilmektedir (Kılınc vd., 2018). Bunun yanı sıra görüşmenin ayrıntılı bir şekilde devam edebilmesi için sondaj sorulardan yararlanılmaktadır (Glesne, 2012). Bu çalışmada, alan yazınından elde edilen bilgiler doğrultusunda taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, öğretmenlerin deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda bulunan soruların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla gönüllü iki öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonrasında alan uzmanlarının da eleştirileri ve önerileri doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. Daha sonra her öğretmenle görüşme tarihi ayarlanıp randevular oluşturulmuştur. Görüşmeler, öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir ve daha sonra yazıya aktarılmıştır. Elde edilen verilere son halini vermek amacıyla görüşmeler öğretmenlere gönderilmiştir ve onayları alınarak değerlendirmeye alınmıştır.

### Geçerlik

Bu araştırmanın geçerliğini artırmak için veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve araştırmacı tarafsızlığı ile ilgili stratejiler izlenmiştir. Veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla farklı ortaokullarda çalışan gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak bir ortamda ve onların rutinlerini bozmayacak şekilde planlanmıştır. Araştırmacı; öğretmenlerin sorulara samimi cevaplar vermesini sağlamak amacıyla araştırmanın hangi amaçla yapıldığını, verilerin nerede yer alacağını, ses kaydına müsaade edip etmeyeceklerini ve kişisel bilgilerinin çalışmada yer almayacağını açıklamıştır. Katılımcı teyidini sağlamak için ses kaydına alınan görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler, katılımcılara gönderilerek onayları alındıktan sonra değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacı tarafsızlığını sağlamak için görüşme sırasında araştırmacı hiçbir yönlendirmede bulunmamıştır.

### Güvenirlilik

Bu çalışmada güvenirliliği sağlamak için araştırmanın deseni, veri toplama aracı, veri analizi açıkça belirtilmiştir. Ayrıca bulguları sunarken yorum yapmamaya dikkat edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada ortaya çıkan verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, aynı başlık altında toplanabilecek veriler belirli temalar altında birleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı, görüşme sonucunda elde ettiği verileri okuyarak anahtar kelimeler oluşturmuştur. Bu anahtar kelimelerin ortak noktaları birleştirilerek kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlar sonrasında alt temalar belirlenmiş ve bu temalardan ana temaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada, 5 tema ve 16 alt tema yer almaktadır.

### BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırmanın bulgular bölümünde sınıfta yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin deneyimleri değerlendirilmiştir. Buna göre "İlk temas", "Öğretmen motivasyonu", "Öğretim süreci", "Fırsatlar ve tehditler" ve "Çözüm arayışı" temaları belirlenmiştir. Tema ve alt temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Bulgulara İlişkin Temalar ve Alt Temalar*

Temalar	Alt Temalar
İlk temas	Her çocuk eşittir
	Uçurum var!
	Tahterevalli gibi
Öğretmen motivasyonu	Zenginlik olarak görme
	Zorunda kalmışlık
	Acaba mı?
Öğretim süreci	Sınıfı koklamak
	Çocuk kalbi
	Olumsuz sınıf iklimi
Fırsatlar ve Tehditler	Farklılıklar zenginliklerimiz
	En önemli problem: Dil
	Acaba ben mi başarısızım?
	Aile etkisi
Çözüm arayışı	Ebeveynleşmiş çocuk
	Karma okula hayır
	Psikososyal destek

Çalışma kapsamında öncelikli olarak öğretmenlere sınıflarında ilk kez bir yabancı uyruklu öğrenci gördüklerinde neler hissettikleri sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda elde edilen görüşme notları üç alt tema etrafında birleştirilmiştir. Hiçbir öğrencinin diğerinden bir farkı olmadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden "Her çocuk eşittir", yabancı uyruklu öğrencileriyle iletişim problemi yaşayan öğretmenlerin görüşlerinden "Uçurum var!", yabancı uyruklu öğrenciye karşı hislerinde öğrencinin geldiği ülke, aynı dilin konuşuluyor olması, çevresel faktörler, aile desteği, akranlarının tutumu gibi faktörlerin önemli olduğunu vurgulayan öğretmenlerin görüşlerinden "Tahterevalli gibi" alt temaları oluşturulmuştur.

Çalışmanın devamında öğretmenlere yabancı uyruklu bir öğrencinin onların sınıfında bulunuyor olmasının iş motivasyonlarını ne yönde etkilediği sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler üç alt tema etrafında birleştirilmiştir. Sınıfında bir yabancı uyruklu öğrenci bulunmasının kendilerine katkı sağladığını düşünen öğretmenlerin görüşleri “Zenginlik olarak görme”, Yabancı uyruklu öğrencilere destek sağlayamadığını ve bu yüzden motivasyonunun olumsuz yönde etkilendiğini dile getiren öğretmenlerin görüşleri “Zorunda kalmışlık”, motivasyonunun yabancı uyruklu öğrencinin eğitsel performansına göre değişiklik gösterdiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri “Acaba mı?” alt temaları altında birleştirilmiştir.

Çalışma bağlamında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşadıkları öğretim deneyimlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu sorudan hareketle üç alt tema oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıflarda mevcut planlarında değişiklik gerçekleştiren öğretmenlerin görüşleri “Sınıfı koklamak”, öğretmenin yabancı uyruklu öğrenciye karşı olumlu tutumlarını gören öğrenci akranlarının da yabancı uyruklu öğrenciyi koşulsuz sahiplendiğini belirten öğretmen görüşleri “Çocuk kalbi”, yabancı uyruklu öğrencinin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetiminin olumsuz etkilendiğini belirten öğretmen görüşleri “Olumsuz sınıf iklimi” alt temaları etrafında toplanmıştır.

Çalışma kapsamında öğretmenlere, deneyimlerinden yola çıkarak yabancı uyruklu bir öğrencinin sınıfta bulunmasının avantajları ve dezavantajları sorulmuştur. Bu sorudan hareketle dört alt tema oluşturulmuştur. Sınıfında bir yabancı uyruklu öğrencinin bulunmasını farklı bir kültürün tanınması, deneyimlenmesi, aktarılması olarak gören öğretmenlerin düşünceleri “Farklılık zenginliklerimiz”, sınıfta yabancı uyruklu bir öğrencinin bulunmasını farklı diller konuşuluyor olmasından dolayı bir dezavantaj olarak gören öğretmenlerin görüşleri “En önemli problem: Dil”, yabancı uyruklu öğrencinin öğrenme kayıplarından kendisini sorumlu tutan öğretmenlerin fikirleri “Acaba ben mi başarısızım?”, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde önemli bir role sahip olan kişilerin öncelikle bu öğrencilerin aileleri olduğunu düşünen öğretmenlerin deneyimleri ise “Aile etkisi” teması altında irdelenmiştir.

Çalışma sonunda öğretmenlere, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları problemlere hangi çözüm önerilerini getirebilecekleri sorusu yöneltilmiştir. Burada elde edilen deneyimler üç alt tema altında toplanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlere çözüm bulabilmek için öğrencinin ailesinden destek alınması gerektiğini vurgulayan öğretmenlerin görüşleri “Ebeveynleşmiş çocuk”, yaşanan problemlerin yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerine ait bir okulda bulunması veya Türkçeyi öğrendikten sonra okullara alınması yoluyla çözülebileceğini belirten öğretmenlerin düşünceleri “Karma okula hayır”, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çözümü için en önemli durumun onlara psikolojik destek sağlamak olduğunu ifade eden öğretmenlerin düşünceleri ise “Psiko-sosyal destek” başlıkları altında ifade edilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında yer alan ilk tema değerlendirildiğinde öğretmenlerden bazılarının sınıfındaki tüm öğrencileri eşit şekilde kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınında da öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencileri ve mevcut öğrencileri arasında fark gözetmeksizin iletişim kurmaya çalıştığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Banks vd., 2001; Bohn & Sleeter, 2000; Cırık, 2008; Çelikten vd., 2005). Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin ve kapsayıcı eğitimin yaygınlaştığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine önem verdiklerinden bahsedilebilir. Bazı öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrenci ve mevcut öğrencileriyle olan iletişimi arasında büyük fark vardır. Alan yazınına bakıldığında dil eğitimi almadan sınıflara yerleşimi yapılan yabancı uyruklu öğrencilerin hem kendileri hem de öğretmenler açısından problem oluşturduğundan bahseden çalışmalar bulunmaktadır (Aykırı, 2017; Bulut vd., 2014; Güven ve İşleyen, 2018; Kandemir ve Aydın, 2020). Bu noktada özellikle aynı dilin konuşulmamasından kaynaklı olarak iletişim problemlerinin ortaya çıktığı ve bunun öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Öte yandan öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencileriyle olan iletişimlerinde bu öğrencilerin bireysel özelliklerinin, aile içi iletişimlerinin, sosyal uyum becerilerinin önemini vurgulamışlardır. Alan yazınında yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel özelliklerinin onların adapte olmasını olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalara ulaşılmıştır (Antonova, 1998; Arslan vd., 2016; Işık vd., 2021; Konate, 2018). Sonuç olarak öğretmenlerin iletişim dili kadar yabancı uyruklu öğrencilerin de iletişime açık ve hazır olmaları gerekmektedir.

Çalışmanın ikinci temasında öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki motivasyonları sorulmuştur. Bazı öğretmenler, sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunmasını zenginlik olarak gördüklerini ve bu sayede motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Alan yazınında da başka kültürlerin kaynaştığını görmeyen öğretmen motivasyonunu artırdığını belirten çalışmalar vardır (Altunbaş, 2020; Demir, 2020; Memduhoğlu, 2007). Toplumların amacı farklı olanların bir arada huzur içinde yaşamasını olanaklı kılmaktır. Okullar da toplumun küçük bir yansıması olduğundan bu fikrin uygulayıcısı konumunda bulunmaktadır. Bazı öğretmenlere göre sınıflarında yabancı uyruklu bir öğrencinin bulunması kendilerini olumsuz etkilemektedir. Alan yazınında da öğretmenlerin eğitim almadan zorunda bırakıldıkları bir durumla karşı karşıya gelmelerinin motivasyon düşüşlerine sebep olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Keskin ve Okçu, 2021; Nar, 2008; Saklan, 2018; Şensin, 2016). Bazı öğretmenlerse yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarda bulunmasının hem olumlu hem olumsuz yönlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bir yanda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla bu öğrencilere ön yargısız şekilde davranırken bir yandan da bu öğrencilerin gelmesiyle değişen sınıf ve okul düzenine adapte olmaya çalışmaktadır. Çalışmanın bulguları ve alan yazını değerlendirildiğinde öğretmenlerin farklılıklara açık oldukları fakat bu farklılıkları nasıl yöneteceklerini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2019; İlbars-Hanta, 2019; Thompson, 2012).

Çalışmanın üçüncü temasında öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama yöntemleri hakkında görüşülmüştür. Bu bağlamda bazı öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflarda değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında da bu öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla eğitim planlamasında değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirten çalışmalar vardır (Buckner vd., 2004; Karam vd., 2017; Turan ve Polat, 2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde görünür olması için öğretmenlerin yaptıkları değişikliklerin önemli olduğu söylenebilir. Bazı öğretmenlere göreyse yabancı uyruklu öğrencinin sınıf içerisindeki kabulü öğretmenin onu ne düzeyde kabul ettiğine bağlıdır. Alanyazında da bunu destekleyen düşünceler mevcuttur (Duman, 2016; Emin, 2016). Öğretmen deneyimlerinden bazıları da yabancı uyruklu öğrencilerin olumsuz davranışlar sergileyerek sınıf uyumunu bozduğu yönündedir. Alanyazında bu durum bu öğrencilerin akademik başarılarının daha alt düzeyde kalmasından kaynaklanması şeklinde açıklanmıştır (Arslan ve Ergül, 2022, Ertekin, 2019).

Çalışmanın dördüncü temasında sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin olmasının avantajları ve dezavantajları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden bazıları kültürel zenginlik olarak gördükleri yabancı uyruklu öğrencileri bir avantaj olarak düşünmektedir. Zaman ilerledikçe küreselleşen dünyada farklı kültürlerin bir arada olması eğitim kurumları için fırsat olarak değerlendirilebilir (Kocabaş ve Alpaydın, 2021; Tosun vd., 2018). Öte yandan bu öğrencilerin sınıfta bulunması Türkçe bilmemelerinden dolayı bir dezavantajdır. Alanyazındaki çalışmalarda da iletişimin önündeki en büyük engelin dil olduğunu savunan çalışmalar mevcuttur (İçöz, 2019; Sarıtış vd., 2016). Aynı dili konuşamayan öğrencilerin akademik başarı sağlayamaması öğretmenlerin kendi yeterliliklerini sorgulamasına neden olmaktadır (Kardeş ve Akman, 2018; Polat ve Rengi, 2014). Var olan akademik başarısızlıkla velilerin ilgisizliği birleşince öğretmenlerin süreci yönetmesi zorlaşmaktadır (Günlü vd., 2020; Şahin ve Doğan, 2018).

Çalışmanın son temasında yaşanan problemlere öğretmenlerin çözüm önerisi getirmesi beklenmiştir. Öğretmenlerin sunduğu çözüm önerilerinin ilki yabancı uyruklu öğrenci velilerinin desteğini sağlamaktır. Alanyazında ulaşılan çalışmalara göre de veli desteği yabancı uyruklu öğrencilerin başarısını artıracaktır (Nacar ve Ünsal, 2022; Sevinç, 2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin velilerine yönelik yapılacak oryantasyon çalışmaları ve destek eğitimler, öğrencilerin uyum sürecine yardımcı olacaktır. Çözüm önerilerinden diğeri, karma okullara alınan yabancı uyruklu öğrencilerin öncelikle kendilerine ait bir okulda eğitim görmesini sağlamaktır. Alanyazında çalışma bulgularıyla örtüşen pek çok araştırma vardır (Gültutan ve Kan, 2019; Karasu, 2022; Palaz vd., 2019). Çözüm önerilerinde vurgulanan bir başka nokta öğrencilerin psikolojik destek almaları gerektiğidir. Alanyazındaki çalışmalar da benzer şekilde bu öğrencilerin göç etme sürecinde ruhsal olarak yıprandıklarını ve bir destek görmeleri gerektiğini vurgulamışlardır (Gez, 2018; Gökyer, 2017; Usta vd., 2018).

### Öneriler

Yabancı uyruklu öğrenciler Türk eğitim sistemine dâhil olduklarında ilk yapılması gereken hazır bulunuşluklarını ölçmektir. Daha sonra yaşları ve Türkçeye hâkimiyetleri ölçüsünde yönlendirme yapılmalıdır. Öğretmenler, kendi eğitimleri sırasında bu öğrencilere yaklaşımları için herhangi bir eğitim görmemektedirler. Bu yüzden öğretmenlerin lisans eği-

timleri sırasında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitim dersleri almaları sağlanabilir. Şu an meslekte olanların bu konudaki açıkları ise hizmet içi eğitimlerle kapatılabilir. Ayrıca öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kurmada zorlandıkları belirlenmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin farklı bir dil öğrenmesi teşvik edilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarının sağlanması için okul psikolojik danışmanlarından destek alınabilir. Danışmanlar, yeterince yardımcı olamadıklarını düşündükleri durumlarda öğrencileri ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirebilir.

Çalışma, Karaman'da bulunan dört farklı ortaokulda çalışan farklı branşlara mensup öğretmenlerle yürütülmüştür. Farklı bölge ve okul türlerinde gerçekleştirilecek benzer bir çalışmanın bulguları kıyaslama yapılmasına olanak sağlayabilir. Farklı araştırmalarda çalışma grubu değiştirilerek yabancı uyruklu öğrencilerle diğer eğitim paydaşlarının yaşadıkları deneyimler irdelenebilir. Araştırmada kullanılan nitel araştırma yöntemi yerine nicel araştırma yöntemlerinden biri tercih edilebilir. Böylelikle araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

### KAYNAKÇA

- Altunbaş, A. (2020). Türkiye'de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya'daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74.
- Antonova, W. B. (1998). Yabancı öğrencilerin Moskova'da yaşam ve eğitim koşullarına psikolojik uyumları. Uluslararası Eğitim Merkezi, MV Lomonosov adına Moskova Devlet Üniversitesi.
- Arslan, İ., Bozgeyik, Y., ve Alanyacıoğlu, E. (2016). Göçün ekonomik ve toplumsal yansımaları: Gaziantep'teki Suriyeli göçmenler örneği. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 129-148.
- Arslan, Ü., ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). Diversitywithinunity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society.
- Bohn, A. P., Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-161.
- Buckner, E., Spencer, D., Cha, J. (2017). Between policy and practice: the education of Syrian refugees in Lebanon. *Journal*

of Refugee Studies, 30(4), 1-28.

Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

Collier, P. (2007). *The bottom billion: Why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Delen, A., ve Ercoşkun, M. H. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nicel açıdan incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 572-599.

Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. H. M. Paksoy, K. Sarıçoban, E. Yıldırımçı, Ö. Özkan (Ed.), II. Ortadoğu konferansları: Ortadoğu'daki çatışmalar bağlamında göç sorunu bildiri kitabı (s. 46-54).

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*.

[http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyelicocukların-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyelicocukların-egitimi-pdf.pdf)

Ertekin, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Mülteci Hakları Derneği*, 4(2), 5-23.

Gez, A. (2018). *Suriyeli çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Anı Yayınları.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2013). *Türkiye ve göç*. [http://www.goc.gov.tr/files/files/goc\\_tasar%C4%B1m\\_icler.pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_tasar%C4%B1m_icler.pdf)

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Gökkyer, N. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 98-108.

Güçer, M., Karaca, S., ve Dinçer, B. (2013). Sınırlar arasında yaşam savaşı Suriyeli mülteciler alan araştırması. *Uşak Araştırmalar Merkezi*, 15.

Gültutan, S., ve Kan, M. O. (2019). Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğret-

men görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86.

Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C., ve Uz-Baş, A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 168-205.

Güven, S., ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2022). [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/18104635\\_Mart\\_internet\\_bulteni\\_.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf)

Işık, M., Bahat, İ., Öncüler, İ., ve Özdemir, A. (2021). İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yaşayan göçmen öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(1), 925-950.

İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

İlbar-Hanta, N. D. (2019). *Bir göç ülkesi olarak Türkiye'de çokkültürlüleşen okullarda eğitim: Polatlı örneği*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kandemir, A., ve Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(2), 497-521.

Karam, F. J., Monaghan, C., Yoder, P. J. (2017). The students do not know why they are here: Education decision-making for Syrian refugees. *Küreselisation, Societies and Education*, 15(4), 448-463.

Karasu, Ö. (2022). *Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu: Sultangazi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, K., ve Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kısırcındaki Suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies*, 13(27), 971-990.

Kardeş, S., ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.

Keskin, A., ve Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332.

Kılınç, A. Ç., Çepni, O., ve Kılcan, B. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulamaları deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-131.

Kocabaş, C., ve Alpaydın, Y. (2021). Göç olgusu ve Türk eğitim paradigması. *Göç Araştırmaları Vakfı*.

Konate, T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Kurt, H. (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 148-178.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Nacar, D., ve Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar, sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1243-1256.

Naldan, Ö. (2019). *Türkiye ve Almanya'daki mülteci eğitiminin karşılıklı olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Binali Yıldırım Üniversitesi.

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Palaz, T., Çepni, O., ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1661-1684.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Pegem Akademi Yayını.

Polat, S., ve Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.

Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Sevinç, E. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci veliler ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.

Şahin, M., ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.

Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions to ward culturally responsive teaching of African American high school students* [Doctoral Dissertation]. University of Phoenix.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.

Turan, M., ve Polat, F. (2017). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12(4), 31-60.

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

**Ali KADEMLİ**

Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[alikademli2834@gmail.com](mailto:alikademli2834@gmail.com)

**Yasin CAN**

Bakü Türk Anadolu Lisesi

[yasincan@hotmail.com](mailto:yasincan@hotmail.com)

**Ayşe YAZICI**

Öğretmen Harun Reşit İlkokulu

[yzcayse81@gmail.com](mailto:yzcayse81@gmail.com)

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde okul öncesi eğitime devam eden çocuk ebeveynlerinin özel gereksinimli bireylere dair farkındalıklarını, çocuklarının sınıflarında herhangi bir kaynaştırma öğrencisi olup olmadığına dair farkındalıklarını, özel gereksinimli bireyleri nasıl algıladıklarını, kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini ve çocuklarına özel gereksinimli bireyleri nasıl anlattıklarını incelemek ve özel gereksinimli birey ebeveynleri ile empati kurduklarında düşüncelerini saptamaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel fenomenoloji deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen çocukları normal gelişim gösterip içerisinde kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 10 ebeveyn (5 anne- 5 baba) oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yöntemi ile toplanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim almalarına olumlu baktıkları, çocuklarının erken yaşta böyle bir deneyim kazanmalarını farkındalık gelişimi aç-

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

Kapsayıcı Eğitim

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



sından da avantaj olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Bazı ebeveynlerin ise kaynaştırma eğitimine sıcak bakmadığı, hem özel gereksinimli çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar açısından ayrı sınıflarda eğitim almalarının daha uygun olacağını belirttikleri sonucuna varılmıştır. Annelerin kaynaştırma uygulamasına daha sıcak bakarken babaların bu konuda daha az istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin kaynaştırma konusunda daha çok bilgiye sahip oldukları ancak kaynaştırma uygulaması konusunda düşünce farklılıkları olduğu saptanmıştır. Ayrıca bazı ebeveynler kaynaştırma uygulamasının erken yaşta uygulanmasının hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimli çocuklar açısından daha faydalı olacağını, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almasının kendisini farklı ve dışlanmış gibi hissetmemesine önemli katkı sağlayacağını belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, özel gereksinimli çocuk, kaynaştırma.

## GİRİŞ

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu kadar özel gereksinimli çocuklarda da okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumları, özel gereksinimli çocukların bütün gelişim alanlarındaki gelişimini hızlandırmak, akranlarına yetişmesi için desteklemek, okuma yazmaya hazır hâle gelmesini sağlama noktasında önem taşımaktadır (Akçamete, 1998). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarını gözleme, onları model alma, onlarla iş birliği kurma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme imkânlarından yararlanmalarını sağlayan eğitim modelidir (Çifci Tekinarslan vd., 2018). Özel gereksinimli çocukların bireysel gelişim ve toplumsal bütünleşmelerini sağlamak amacıyla yaşlılarıyla beraber aynı eğitim ortamında eğitimlerine devam etmeleri yani kaynaştırma eğitimi uygulama ortamında bulunmaları önerilmektedir (Kargın vd, 2003; Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma eğitimi, sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya çıkmasına ve tüm öğrencilerin kendisini değerli hissettiği eğitim ortamının oluşmasına fırsat vermektedir. Kaynaştırma eğitiminin olması gerektiği gibi uygulandığı sınıflarda tüm öğrenciler kendilerinde ders ve etkinliklere katkıda bulunma hakkını görebilmekte ve tüm görüşlere saygı göstermektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, kendilerini buldukları sınıfın bir parçası olarak görebiliyorlarsa, bu durum öğretmenlerince kabul görüyorsa ve sınıf arkadaşları, sınıf arkadaşlarının ebeveynleri tarafından da sosyal kabul görüyorlarsa, bu öğrencilerin gerçekten "kaynaştırıldıklarından" söz edilebilmektedir (Batu, 2008).

Kaynaştırma uygulamalarının yasal temelleri ülkemizde; Ocak 2000 tarihinde yayınlanan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre ilköğretim okullarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilere destek hizmeti sağlamak amacıyla eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi kurulması, böylece öğrencilerinin gelişiminin izlenmesi öngörülmüştür. Kaynaştırma eğitimi tüm eğitim kademelerinde yasal olarak desteklenmekle birlikte kaynaştırma eğitiminin uygulamasında çeşitli güçlükler yaşanmaktadır. Yaşanılan güçlüklerin başında kurumlara kabul

edilmeme, yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, gösterilebilmektedir (Tuşve Çifci Tekinarslan, 2013). Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve anne-babaların kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu, program ve içeriğe dair bilgilerinin yeterli olmadığına dair görüşleri olduğu belirtilmiştir (Kargın vd., 2003). Kaynaştırma eğitiminde ebeveynler, öğretmen, sınıf arkadaşları ve okul idaresinin koordinasyonu çok önemlidir. Bu koordinasyonun uygun ve etkin bir şekilde sağlanması kaynaştırma eğitiminin hedefine ulaşması açısından da önemli görülmektedir (Öncül, 2003; Sucuoğlu, 2004).

Özbaba (2020) tarafından yapılan araştırmada normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun çocuğunun özel gereksinimli çocuklarla beraber eğitim almasından rahatsız olduklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri özel gereksinimli çocukların özel gereksinime sahip olan çocuklarla daha mutlu olabileceklerini belirtirken, özel gereksinimli çocuk ebeveynleri ise özel gereksinimli çocukların da akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim alabileceklerini belirtmiştir.

Öncül ve Batu (2005) sekiz anne ile yaptıkları nitel araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ancak kaynaştırma uygulamasına dair bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Özbaba (2000)'nin yaptığı araştırmada ise normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime dair tutumlarının olumsuz olduğu ancak özel gereksinimi olmayan çocuğu uzun süreli kaynaştırma programına katılan annelerin-babaların kaynaştırmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir.

Alan yazınında bazı çalışmalar normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum sergilediğini belirtirken (Gündüz, 2015; Öncül ve Batu, 2005) bazı çalışmalar ise kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergileyen ebeveynler olduğunu belirtmiştir (Düşünür, 2018; Ünal, 2010).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamasına dair yapılan araştırmalar oldukça fazla olmakla birlikte bu çalışmalarda ağırlık öğretmen görüşleri ve özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere verilmiştir. Bazı çalışmalarda ise kaynaştırma uygulama sürecinde yer alan birey ve grupların tutum ve görüşlerinin yer aldığı çalışmalar incelenmiştir (Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Çiftçi-Tekinarslan vd., 2018). Okul öncesi eğitime devam eden normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada bu durum irdelenmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin kaynaştırma uygulaması algılarına yönelik çalışmalar göz önüne alındığında bu alanda araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocuk ebeveynlerinin özel gereksinimli bireylere dair farkındalıkları, özel gereksinimli bireyleri nasıl algıladıkları, kaynaştırma hakkındaki düşünceleri, çocuklarına özel gereksinimli bireyleri nasıl anlattıkları incelenmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ebeveynlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli bireyler hakkındaki algıları nelerdir?
2. Ebeveynler kaynaştırma uygulaması ve özel gereksinimli bireyler hakkında ki düşüncelerini çocuklarına nasıl ve ne



şekilde aktarmaktadır?

- Ebeveynlere göre kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklara yönelik avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Kendinizi özel gereksinimli birey ebeveynlerinin yerine koysanız çocuğunuz için beklentileriniz neler olurdu?

## YÖNTEM

Okul öncesi eğitime devam eden çocuk ebeveynlerinin özel gereksinimli bireylere dair algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ebeveynlerin algılarını belirleme amacı taşımasından dolayı nitel araştırma desenlerinden betimsel fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma, insanların yaşadıkları şeylere ve yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan araştırma türüdür. Fenomenolojik çalışmanın asıl hedefi bir kimsenin aklındaki, yani yaşanmış deneyimlere ilişkin algısının özünü ortaya çıkarmaktır (Cresswell, 1998; Patton, 1990).

### Katılımcılar

Araştırma, Kocaeli ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 4 farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitimine devam eden 10 öğrencinin ebeveyni (5 anne, 5 baba) ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcıların seçimindeki temel ölçüt, çocuğunun kaynaştırma öğrencisi bulunan bir okul öncesi eğitim sınıfına devam etmesidir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim durumunun çeşitlilik göstermesi amacıyla her eğitim kademesinden (ilkokul, ortaokul, lise, önlisans ve lisans) mezun birer anne ve birer baba çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 27-43 arasında değişmektedir. Araştırma tamamen gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilmiş olup araştırma öncesi bütün katılımcılar süreç ve yapılacaklar hakkında bilgilendirilmiştir. Kişisel bilgilerin korunması ve araştırmanın tarafsız gerçekleştirilebilmesi için katılımcılardan annelere A, babalara B şeklinde kodlar verilmiştir.

**Tablo 1**

### Katılımcı Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Katılımcı Kodu
K1	Kadın	32	Ön lisans	A1
K2	Kadın	27	İlkokul	A2
K3	Kadın	38	Lise	A3
K4	Kadın	43	Lisans	A4
K5	Kadın	30	Ortaokul	A5
K6	Erkek	35	Lise	B1
K7	Erkek	43	Lisans	B2
K8	Erkek	37	Ön lisans	B3
K9	Erkek	27	İlkokul	B4
K10	Erkek	32	Ortaokul	B5

### Verilerin Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilerek uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme formu "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Ebeveynlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkında Görüşleri" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, eğitim durumuna yönelik sorulara yer verilirken ebeveynlerin kaynaştırma hakkındaki görüşleri açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde ebeveynler görüşme süreci hakkında bilgilendirilmiş, görüşme sürecinde görüşmenin ses kaydı için izin alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler toplam 334 dakika sürmüştür ve analiz için yazıya dökülmüştür. Betimsel analiz yönteminde veriler, belirlenen temalar çerçevesinde özetlenerek yorumlanmaktadır. Betimsel analizde veriler hem araştırma sorularında cevap aranan temalara göre hem de görüşme sorularında kullanılan sorulara göre organize edilebilmektedir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analizde bir çerçeve oluşturma, çerçeve dâhilinde verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olarak dört aşamadan bahsetmiştir. Araştırmanın temaları araştırma sorularına göre belirlenmiş, ebeveynlerin görüşleri alan yazını çerçevesinde yorumlanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin kaynaştırma uygulaması ve özel gereksinimli bireyler hakkındaki algıları, çocuklarına bunu ne şekilde aktardıkları, ebeveynlere göre kaynaştırma uygulamalarının avantaj ve dezavantajları ve bir özel gereksinimli birey ebeveyni ile empati kurarak beklentilerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre ebeveynlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli bireylerle ilgili farklı düzeyde algılara sahip oldukları görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklara karşı yeterince bilgilerinin olmadığı görülürken ebeveynlerin okulda toplantılar yapıp bu konuda bilinçlendirilmeye ihtiyaç duydukları özeleştirisini yaptıkları görülmüştür. Ayrıca bu konu da bilgi yetersizliklerinin olduğu, kaynaştırma uygulamalarında üzerlerine düşen görevler hakkında gerekli bilgilendirme yapıldığında yardıma açık olduklarını belirtmişlerdir.

Çocukların özel gereksinimli bireylerden genellikle bedensel engellilerin dikkatlerini çektikleri ve bu konuda annelerine/babalarına sorular sorduğu elde edilen bulgular arasındadır. Birkaç çocuğun ise görme ve işitme engelliler ile ilgili soru sorduğu ifade edilmiştir. Ebeveynler, çocuklarının özel gereksinimli bireyler hakkında sordukları sorulara televizyonu çok yakından izlemiş o yüzden gözleri görmüyor, karşıdan karşıya geçerken dikkat etmemiş kaza geçirmiş, yemeğini bitirmemiş, sebze meyve tüketmemiş o yüzden ayağı hasta olmuş vb. açıklamalarla onların anlayacaklar dilde çok detaya girmeden anlattıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin kaynaştırma uygulamalarının kendi çocukları açısından avantajlarına dair düşünceleri ise iyi bir deneyim olacağını, küçük yaşta tecrübe edinmelerinin faydalı olacağını belirtirken çocukların ürkek, korkak tavırlar sergileyebileceği, yaşları küçük olduğu için soyut kavramları tam olarak idrak edemedikleri özellikle zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi ile alay ya da taklit edebileceklerini, öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye karşı daha korumacı yaklaşım sergilemesinin çocuk için öğretmenin ayrımcılık yaptığı, özel gereksinimli öğrenciyi çok sevip kendilerini sevmediği düşüncesine kapılacağı, özel gereksinimli öğrencinin engel türüne göre bazı etkinliklere katılmadığı için üzülebileceği ya da onu dışlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlere özel gereksinimli çocuğa sahip annenin/babanın yerinde olsa diğer velilerden beklentileri sorulduğunda özel gereksinimli bireyi dışlamamaları, kabul etmeleri, anlayışlı olmalarını bekledikleri görülmektedir. Okul yönetiminin beklentileri sorulduğunda yönetici ve öğretmenlerin, ebeveyn ile sürekli iş birliği içinde olunması için organize edilmesi gerektiği, verilen eğitimin etkililiğini, çocukta gelişim olup olmadığını, çocuğa verilen eğitimin sürekli denetlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca engel durumuna göre rampa, asansör yapılabileceği, kıyafet seçimi ve geç kalma durumu gibi durumlarda küçük toleranslar sağlanabileceği, işitme engelliler için özel sistemler, görme engelliler için ses sensörler vb. olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin görüşleri değerlendirildiğinde eğitim düzeyleri arttığında ebeveynlerin kaynaştırma ve özel gereksinimli bireyler konusunda bilgilerinin daha kapsamlı olduğu, çocuklarının sınıflarındaki özel gereksinimli bireyler konusunda eğitim düzeyi farkına bakılmaksızın annelerin bu konuda daha bilinçli oldukları görülmüştür. Bazı ebeveynlerin özel gereksinimli bireyler hakkında çocuklarına yanlış aktarımda bulunduğu ve bunu korku unsuru olarak kullandığı saptanmıştır. Diğer yandan bazı ebeveynler kaynaştırma uygulamasının erken yaşta uygulanmasının normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar için faydalı olacağını ifade etmiştir. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları arasında eğitim alarak onları yakalayabileceğini ve kendini farklı hissetmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu konuda en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü, ikinci bir öğretmen, yardımcı personel, stajyer vb. olmasının uygulamayı kolaylaştıracağını, normal gelişim gösteren ebeveynlerin özel gereksinimli bireyler konusunda bilgi eksikliği olduğu için bilinçlendirilmek amacıyla seminer, toplantı, panel vb. etkinlikler yapılmasının olumlu olarak yansıtacağını belirtmişlerdir. Bazı velilerin bu uygulamadan haberinin olmadığı ve bu tarz uygulamalardada iş birliğinin önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Bazı ebeveynlere aynı sorular farklı şekilde sorulduğunda çelişkili cevaplar verdiği, normal gelişim gösteren çocuğun ebeveyni gözüyle baktıklarında kaynaştırma uygulamasına ve özel gereksinimli bireylere daha olumsuz baktıkları, ancak özel gereksinimli çocuk ebeveyni bakış açısıyla cevap verdiklerinde kaynaştırma uygulamasına ve özel gereksinimli çocuklara karşı daha yapıcı, olumlu ifadeler kullandığı görülmüştür. Örneğin sorulan soruda öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ile daha fazla ilgilenmesi olumsuz olarak değerlendirilirken empati olarak sorulunca özel gereksinimli çocuğun annesi/babası yerinde oldukları varsayıldığında öğretmenin özel gereksinimli çocukla daha fazla ilgilenmesi gerektiğini belirten cevaplar alınmıştır. Bazı ebeveynler çocukların özel gereksinimli bireylerle ilgili yaşantılarının olmaması durumunda ilk karşılaştıklarında bilgilendirilmezlerse taklit edip alaycı yaklaşımda bulunabileceklerini, çocuklara küçük yaşta engellilerle ilgili animasyon, çizgi film izletilmesinin, masal/hikâye kitapları okunmasının engellilerle erken yaşta tanışması açısından fayda sağlayacağını ve gelecekte özel gereksinimli bireylere dair tutumlarının değişmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda ebeveynlerin çoğunun özel gereksinimli bireyler hakkında olumlu/olumsuz düşünceleri ve farklı düzeylerde farkındalıklarının olduğu ve çocuklarına da farkındalık kazandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Öncül ve Batu (2005) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklar ile kendi çocukları arasında karşılaştırmalar yaparak, farklılık ya da benzerlikler arasında çıkarım yaparak farkındalık düzeylerinin yükseldiği, bu farkındalığın bilinçlenmeyi de olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Ebeveynler kaynaştırma uygulamasında sadece öğretmen ve özel gereksinimli çocuğun ailesinin yer almaması gerektiğini, iş birliğinin önemli olduğunu, özel gereksinimli öğrenci ebeveynleri için ayrı normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri için ayrı eğitim, seminer, bilgilendirme toplantılarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı normal gelişim

gösteren çocuk ebeveynlerinin özel gereksinimli bireylere karşı kaygı ve korkularının olduğu saptanmıştır. Kaynaştırma uygulaması sırasında ailelerin kaynaşmasını sağlamak amacıyla normal gelişim gösteren çocuk aileleri ve özel gereksinimli birey ailelerine ayrı ayrı bilgilendirme yapılarak bir araya gelmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemek önem taşımaktadır (Batu ve Uysal, 2016). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler/babalar ile normal gelişim gösteren çocukların annelerinin/babalarının sinema, piknik gibi okul dışı etkinliklere ve sınıf içi kaynaştırma uygulamalarına etkin katılım gösterilmesi, birlikte daha fazla zaman geçirilmesi gerektiği belirtilen ifadeler arasındadır.

Normal gelişim gösteren çocukların sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin bulunmasının onların empati, yardımseverlik, merhamet duygularını geliştireceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak kaynaştırma öğrencileri ile birlikte aynı eğitim ortamını paylaşıp aynı eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin desteklendiği, tutum ve davranışlarının olumlu yönde ilerlediği ve özel gereksinimli öğrencilerin kabul süreçlerinin olumlu yönde değişim gösterdiği saptanmıştır (Demir, 2016).

Araştırmanın bir diğer sonucu ise normal gelişim gösteren ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip bazı anne ve babaların kaynaştırma konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadığı, bu konuda desteklenmeleri ve bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı ebeveynler uygulamanın verimliliğinin donanım, öğretmen yeterliliğine bağlı olduğunu, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının olması gerektiğini benimsedikleri, bazı ebeveynlerin ise çocukların yaşları itibari ile engel türü ve derecesi de göz önünde bulundurularak kaynaştırma uygulamasına sıcak bakmadıklarını, diğer normal gelişim gösteren çocukların dikkatlerinin dağılabileceğini, özel öğretmenlerle, özel sınıflarda özel bir eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Annelerin kaynaştırma uygulamasına daha sıcak bakarken babaların bu konuda daha az istekli oldukları görülmüştür. Eğitim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin kaynaştırma konusunda daha çok bilgiye sahip oldukları ancak kaynaştırma uygulaması konusunda düşüncelerinde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları özel gereksinimli bireyler kategorisinde belirtmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda ileride yapılacak çalışmalarda uygulayıcı ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler; bu araştırma seçilen evren ve örneklem ile sınırlıdır. Bu konuda farklı eğitim kademeleri ile daha geniş bir örneklem grubu ile çalışma yapılırsa daha genelleyici bir sonuca ulaşılabilir. Farklı desen ve farklı veri toplama yöntemleriyle benzer konuda araştırmalar yapılabilir.

Çalışma grubu sayısı arttırılabilir ya da derinlemesine görüşme yapıp çalışma grubu ile belirli zaman aralıklarında birkaç farklı görüşme yapılması hem detaylı bilgi elde edilmesini hem de süreç hâlinde bu durumun incelenmesini sağlayabilir.

Okullarda hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerine yönelik seminer, sunum vb. etkinlikler düzenlenerek hem ebeveynlerin kaynaşmaları hem de farkındalık gelişimleri desteklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). *Özel eğitim*. S. Eripek (Ed.), Türkiye'de özel eğitim içinde (ss. 197-201). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma desteği sağlama*. Eripek, S. Özel Eğitim (Ed.). s. 21- 41. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S., Uysal, A. (2016). *Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme*. G. Akçamete(ed.), Özel Eğitim (Ünite3,117-132) İçinde. Kök Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks.
- Çıfci Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17 (1) , 82-101 .
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Düşünür Duran, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarında ki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s. 17-26). Anadolu Üniversitesi.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Öncül, N., Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 37-54.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerinin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2),

15-23.

Sucuoğlu, B., Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretim- sel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 19-37.

Tuş, Ö., Çıfci, Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaş- tıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-166.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğ- renci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi

Yıldırım, A., şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KAYGI DÜZEYİNE ETKİSİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ

Buse METE

Malatya Mehmet Ali Aydınlar Fen Lisesi

[buse.mete@gmail.com](mailto:buse.mete@gmail.com)

### ÖZET

Sosyal duygusal öğrenme becerileri yetersizliği ergenlerin iletişim kurmada zor- lanma, şiddete eğilim gösterme, bağımlılığa yatkınlık gibi son derece olumsuz so- nuçlarla karşılaşmasına sebep olabilmektedir. İnsan, yaşamını devam ettirmek için iletişim kurmak, diğer bireylerle etkileşime girmek zorundadır. Sosyalleşmenin en belirgin olarak yaşandığı dönem ergenlik dönemidir. Sosyal kaygı bireyin içe dönük olması ve sosyal ortamlardan kaçınmasından dolayı çok geç tespit edilebilir. Bu yüz- den öğrencilere bilinçli farkındalık kazandırılması, daha fazla öğrenciye ulaşmak açı- sından oldukça önemlidir. Bu araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme be- cerilerini geliştirmelerine yönelik bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında hazırlanan programda duyguları fark etme, sorumlu karar alma, problem çözme ve kişiler arası ilişkileri düzenleme gibi beceri- lere odaklanılmıştır. Program planı hazırlanırken kültürel hassasiyetler ve çeşitlilik- ler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca program öğlen arasında ve teneffüslerde problem çözme becerilerini kullanmaya imkân sağlayan akran arabuluculuğu ve aile bileşenlerini de içerecek şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışmada deneysel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Malatya ilindeki öğrencilerdir. Ör- neklemi ise Battalgazi ilçesindeki fen lisesi öğrencileridir. Deneysel tarama modeli kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğ- renciler rastlantısal olarak seçilmişlerdir. Grupların mümkün olduğunca homojen bir şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla örneklemin tamamı 10. sınıf

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

Eğitimde Rehberlik ve  
Psikolojik  
Danışmanlık

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



öğrencilerinden oluşturulmuştur. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmıştır. Deney grubuna ön test yapıldıktan sonra son teste kadar geçen sürede sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bir aylık bir sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırırken sosyal kaygı düzeyini azalttığı görülmüştür. Bu araştırma doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak eğitim öğretim yılı boyunca sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi alabilirler. Liselerde ergenlik ve sosyal kaygı konulu konferanslar düzenlenebilir. Öğrencilere şiddetsiz iletişim ve empati konularında seminerler düzenlenerek akran zorbalığının azaltılması sağlanabilir. Sosyal duygusal öğrenme panoları oluşturulabilir. İlham veren insanlar okullarda söyleşilere davet edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal duygusal öğrenme, sosyal kaygı, ergen, lise öğrencileri.

## GİRİŞ

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, bireylerin duygularını tanımalarına, yönetmelerine ve olumlu ilişkiler geliştirmelerine, sorumlu kararlar almalarına ve sosyal etkileşimlerini etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olan bir dizi yetkinliği ifade eder. Sosyal duygusal öğrenme destekleyici ve iyi yapılandırılmış öğrenme ortamlarını öğrencilere sunarak öğrencilerin düşüncelerini rafine edebilen, duygularını tanıyan, zorluklarla mücadele edebilen bireyler olarak yetiştirmelerine olanak sağlamaktadır (Zins vd., 2007). Bu beceriler, özellikle sosyal dinamiklerin daha karmaşık ve zorlu hâle geldiği ergenlik döneminde, bireylerin sağlıklı sosyoduygusal gelişimi için çok önemlidir. SDÖ, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi çeşitli bileşenleri kapsar. Bu bileşenlerin her biri ergenlerde sosyal kaygının ele alınmasında önemli bir rol oynar. İlk olarak, öz farkındalık SDÖ'nün temelidir. Kişinin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini ve değerlerini anlamasını içerir. Ergenler, öz farkındalıklarını geliştirerek sosyal kaygıyla ilişkili tetikleyicileri ve bilişsel çarpıtmaları fark edebilir ve daha doğru benlik algıları geliştirebilirler. Ayrıca SDÖ, duygusal düzenleme becerilerini teşvik ederek ergenlerin duygularını etkili bir şekilde tanımlamalarını ve yönetmelerini sağlar. Bu sayede bireylerin sosyal, duygusal ve eğitim ihtiyaçları sağlıklı bir şekilde karşılanmaktadır (Elias, 2006). Akademik başarının artırılmasında önemli bir bileşen olan sosyal duygusal öğrenme bunun yanı sıra öğrencilerin olumlu davranışlar pekiştirmesini sağlayarak olumsuz davranışları azaltmaktadır. Yani sosyal duygusal öğrenme öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp onlardaki istenmeyen davranışların ortadan kalkmasına da olanak sağlamaktadır (Elias vd., 1997). Bu durumda sosyal, psikolojik ve akademik gelişimin birbiriyle yakından ilişkili olduğu açıkça görülmektedir.

SDÖ'nün bir diğer önemli yönü de empati becerilerinin geliştirilmesidir. Ergenler, başkalarının bakış açılarını ve duygularını anlayarak empati kurabilir ve bu da olumlu sosyal etkileşimleri kolaylaştırır. Bu da aidiyet ve kabul görme duygusunu teşvik ederek sosyal kaygıyı hafifletmeye yardımcı olabilir. Ayrıca SDÖ ergenleri temel ilişki kurma becerileriyle donatır. Bu beceriler arasında etkili iletişim, aktif dinleme, iş birliği ve çatışma çözme stratejileri yer alır. Bu becerilerin geliştirilme-

si, arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerini artırabilir, böylece sosyal izolasyon ve kaygı duygularını azaltabilir. Okullara SDÖ programlarının dâhil edilmesinin sosyal kaygıyı ele almada etkili bir yaklaşım olabileceği fikri bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Sonuç olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ergenler arasındaki sosyal kaygının ele alınmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. SDÖ programları, öz farkındalık, duygusal düzenleme, empati ve olumlu ilişki kurma stratejilerini teşvik ederek ergenlerin sosyal etkileşimlerde güvenle yol alma becerilerini geliştirir. SDÖ'nün okullara dâhil edilmesi, ergenlerin ruh sağlığı ve refahı üzerinde derin ve kalıcı bir etkiye sahip olabilir ve onlara sosyal kaygının üstesinden gelmek ve sosyal ortamlarında başarılı olmak için gerekli araçları sağlayabilir.

Ergenlikte sosyal anksiyete, hayatlarının bu geçiş döneminde birçok genç bireyi etkileyen yaygın bir psikolojik bozukluktur. Sosyal durumlara karşı yoğun bir korku ve aşırı öz-bilinç ile karakterize olup sosyal ortamlardan kaçınmaya ve çeşitli ortamlara sınırlı katılıma yol açar. Ergenlik, bireylerin akran baskısı, kimlik oluşumu ve artan akademik talepler gibi sosyal zorluklarla mücadele ettiği bir dönemdir. Bunlar, sosyal kaygının gelişmesine yol açan kendine güvensizlik duygularını şiddetlendirebilir. Ergenlik döneminde sosyal kaygının yaygın olmasının ana nedenlerinden biri, uyum sağlamaya ve akranlar tarafından kabul görmeye verilen önemin artmasıdır. Sosyal onaylanma ihtiyacı çok önemli hâle gelir ve algılanan herhangi bir sosyal reddedilme, bir ergenin benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Ek olarak ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel ve hormonal değişiklikler, öz bilinç duygularına ve başkaları tarafından olası olumsuz değerlendirmelere karşı artan duyarlılığa katkıda bulunabilir. Bu artan öz farkındalık, sosyal durumlarda kendini utandırma veya yargılanma korkusuna yol açabilir. Ayrıca, ergenlik döneminde sosyal etkileşimlerin artan karmaşıklığı, sosyal kaygı yaşayanlar için bunaltıcı olabilir.

Ergenler utanç verici bir şey söyleyeceklerinden veya yapacaklarından korkarak sohbet başlatmakta, göz teması kurmakta veya toplum içinde konuşmakta zorlanabilirler. Ergenlik döneminde sosyal kaygının sonuçları geniş kapsamlıdır. Akademik performansı engelleyebilir, kişisel ilişkileri aksatabilir ve genel sosyal katılımı sınırlayabilir. Sosyal kaygısı olan ergenler izolasyon, yalnızlık ve düşük öz güven duyguları yaşayabilir, bu da kaygılarını daha da kalıcı hâle getirebilir ve kaçınma döngüsüne katkıda bulunabilir. Ergenlik döneminde sosyal kaygının ele alınması, ebeveynlerin ve eğitimcilerin desteğini ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesini birleştiren kapsamlı bir yaklaşım gerektirir.

Öz farkındalık, duygusal düzenleme, empati, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinin geliştirilmesine odaklanan SDÖ programları, ergenlerde sosyal kaygı belirtilerinin azaltılmasında umut verici sonuçlar ortaya koyabilir.

İnsan, yaşamını devam ettirmek için iletişim kurmak, diğer bireylerle etkileşime girmek zorundadır. Sosyal bir varlık olarak insan bu etkileşimden değişik şekillerde etkilenmektedir. Sosyalleşmenin en belirgin olarak yaşandığı dönem ergenlik dönemidir. Çünkü bu dönemde birey kendini ispatlamaya ihtiyaç duymaktadır. Önemli olan, birçok fizyolojik ve duygusal gelişime ayak uydurmaya çalışan ergenin bu süreçte zarar görmeden sosyalleşmesinin sağlanmasıdır. Ergenlik dönemi çocuğun embriyo ve ilk iki yılından sonra gelişim hızının en fazla olduğu ve en önemli üçüncü dönemdir (Gander ve Gardiner, 2004). Ergenlik dönemindeki aşırı sosyal kaygı bireylerde kalıcı bir yapıya dönüşebilmektedir (Mash ve

Wolf, 2002). Sosyal kaygı özellikle genç bireylerde ciddi iletişim sorunlarına, akademik başarının düşmesine ve hatta depresyona sebep olmaktadır. Ergenlerin sosyalleşmekten kaçınması da problemin geç fark edilmesine neden olmaktadır (Gümü, 2006). Sosyal kaygı bireyin içe dönük olması ve sosyal ortamlardan kaçınmasından dolayı çok geç tespit edilmektedir. Bu da sosyal kaygıya müdahaleyi geciktirmektedir. Sosyal kaygının okul rehberlik servislerinde tespiti de oldukça zordur. Çünkü genellikle uyum ve davranış sorunları gösteren öğrenciler okul rehberlik servislerine yönlendirilmektedir (Kepçeoğlu, 1999).

SDÖ, genç bireyleri sosyal etkileşimleri yönlendirmek ve duygularını etkili bir şekilde yönetmek için gerekli becerilerle donatarak korkularının üstesinden gelmelerini ve akranlarıyla sağlıklı bağlantılar kurmalarını sağlayabilir. Sonuç olarak ergenlik döneminde sosyal kaygı, bireyin sosyal ve duygusal refahını önemli ölçüde etkileyebilecek yaygın bir sorundur. Sosyal kaygıya katkıda bulunan faktörleri anlamak ve SDÖ programları gibi stratejileri uygulamak, ergenlerin korkularının üstesinden gelmelerine, öz güven oluşturmalarına ve bu kritik gelişim aşamasında başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirerek sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir sosyal duygusal öğrenme programı geliştirilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili araştırmalar hızla ilerlerken araştırmacılar birtakım sosyal duygusal öğrenme programları hazırlayarak deneylerde elde ettikleri bulguları eğitim sisteminin içine yerleştirmeye başlamışlardır (Bruno vd., 2002). Bu sosyal duygusal öğrenme programlarının amacı öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişki geliştirme, günlük problemleri çözmeye, büyüme ve gelişmeyle giderek artan karmaşık ihtiyaçları anlama gibi becerilerini geliştirmektir. Bu sayede öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini anlamaları ve yönetmeleri amaçlanmıştır (Elias vd., 1997). Sosyal duygusal öğrenme programlarının okul müfredatı ile beraber ilerlemesi, öğrencilerin hem sosyal-duygusal öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta hem de onların sorumluluk sahibi ve başkalarının ihtiyaçlarına da duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Elias ve Weissberg, 2000). Bu araştırma kapsamında hazırlanan programda duyguları fark etme, sorumlu karar alma, problem çözme ve kişiler arası ilişkileri düzenleme gibi becerilere odaklanılmıştır. Program planı hazırlanırken kültürel hassasiyetler ve çeşitlilikler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca program öğlen arasında ve teneffüslerde problem çözme becerilerini kullanmaya imkân sağlayan akran arabuluculuğu ve aile bileşenlerini de içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme ve sosyal kaygı ile ilgili birçok çalışma bulunduğu görülmektedir. Özellikle sosyal duygusal öğrenmenin akademik başarıya olan etkisi ile ilgili çalışmaların sıklığı dikkat çekmektedir. Sosyal kaygı konusunda ise çeşitli programlarla sosyal kaygının azaltılması veya sosyal anksiyete bozukluğunun tedavi edilmesine yönelik çalışmalar mevcuttur. Örneğin Melyani ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan bir çalışmada bilişsel davranışçı grup terapisiyle sosyal anksiyete bozukluğu yaşayan kız öğrencilere yönelik bir çalışma yapılmıştır. İzgiç ve arkadaşları (2000) öğrencilerdeki sosyal kaygı yaygınlığının sosyodemografik değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Palancı (2004) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygısını açıklamaya yönelik bir destek modeli geliştirmiştir. Mercan (2007) or-

taokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir program hazırlamıştır. Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışından yapılan çalışmalar incelendiğinde ise üç çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki Olivares ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan “Sosyal Kaygı Bozukluğu Yaşayan Ergenlerde Sosyal Beceri Eğitiminin Rolü”, diğeri Dam-Baggen ve Kraaimaat’in (2000) yaptıkları “Sosyal Kaygının Klinik Tedavisinde Bilişsel Grup Terapisi mi Yoksa Sosyal Beceriler Eğitimi mi?” adlı çalışmadır. Üçüncü çalışma ise Spence ve arkadaşlarının (2000) 7-12 yaş arasındaki çocukların sosyal kaygı tedavisi üzerine yaptıkları bir çalışmadır. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın alandaki bir boşluğu doldurarak kendinden sonraki çalışmalara ışık tutacağı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. “Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sosyal kaygı arasındaki ilişki ne şekilde etkileşim gösterir?” sorusu araştırmanın incelediği ana problemdir. Alt problemleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Sosyal duygusal öğrenme becerileri nasıl tanımlanır ve ölçülür?
2. Sosyal kaygı nasıl tanımlanır ve ölçülür?
3. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi sosyal kaygıyı nasıl etkiler?

## YÖNTEM

Deneysel ilişkisel tarama modeli, bir deneyde bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisini incelemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Bu model, araştırmacıların bir değişkenin nedensel etkisini belirlemek için kontrol grupları ve deney grupları kullanmasına olanak tanır. Bu çalışmada deneysel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Malatya ilindeki öğrencilerdir. Örnekleme ise Battalgazi ilçesindeki fen lisesi öğrencileridir. Deneysel tarama modeli kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğrenciler rastlantısal olarak seçilmişlerdir. Grupların mümkün olduğunca homojen bir şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Bu amaçla örneklemin tamamı 10. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmıştır. Deney grubuna ön test yapıldıktan sonra son teste kadar geçen sürede sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi verilmiştir. SDÖ becerileri eğitimi Malatya Battalgazi RAM’da görev yapan psikolojik danışman Ferat Dalaman tarafından verilmiştir. Eğitimden sonra her iki gruba da son test yapılmıştır. Böylece sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal kaygıya etkisi incelenmiştir. Tarık Totan (2018) tarafından geliştirilen Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Arzu Aydın ve Serap Tekinsav Sütcü (2007) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ön çalışma olarak ölçekler 5 öğrenci tarafından doldurulmuş ve ölçeklerde anlaşılmayan herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri programının yüz yüze ve interaktif bir şekilde ilerlemesinden dolayı, sağlıklı ve işlevsel bir eğitim programı olması için deney grubundaki öğrenci sayısı 12 ile sınırlı tutulmuştur. Dağılımın anlamlı

olabilmesi için kontrol grubu da aynı şekilde 12 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Cinsiyet dağılımında da dengeli bir örneklem tablosu oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı kız diğer yarısı da erkektir. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal kaygı düzeyi üzerindeki etkinliğinin sınanması, araştırma sonucunda elde edilen bulguların ancak benzer gruplara genellenebilmesi ve araştırmanın ölçtüğü düşünülen niteliklerle sınırlıdır.

## BULGU VE YORUMLAR

**Tablo 1**

*Örneklem Dağılımı*

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kız	12	%50
Erkek	12	%50
Toplam	24	%100

**Tablo 2**

*Sınıf Dağılımı*

Eğitim grubu	Sayı	Yüzde
10. Sınıf	24	%100
Toplam	24	%100

**Tablo 3**

*Anne Eğitim Düzeyi Dağılımı*

Anne eğitim düzeyi	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	0	%0
İlköğretim mezunu	1	%4,1
Lise mezunu	5	%20,83
Üniversite mezunu	16	%66,6
Yüksek lisans-doktora mezunu	2	%8,47
Toplam	24	%100

**Tablo 4**

*Baba Eğitim Düzeyi*

Baba eğitim düzeyi	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	0	%0
İlköğretim mezunu	0	%0
Lise mezunu	0	%0
Üniversite mezunu	12	%50
Yüksek lisans-doktora mezunu	12	%50
Toplam	24	%100

**Tablo 5**

*Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test Sosyal Kaygı Düzeyi*

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	X	SS	T	SD	P
Deney Grubu Sosyal Kaygı Düzeyi	Kız ve Erkek	12	4,9167	1,24011	2,068	22	0,040
Kontrol Grubu Sosyal Kaygı Düzeyi	Kız ve Erkek	12	10,4167	25,64959	2,068	11,051	0,043

**Tablo 6**

*Kontrol ve Deney Grupları Ön Test-Son Test Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyi*

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	X	SS	T	SD	P
Deney Grubu SDÖ	Kız ve Erkek	12	10,1667	6,61724	3,595	22	0,002
Kontrol Grubu SDÖ	Kız ve Erkek	12	3,0833	1,67649	3,595	12,406	0,004

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol grubunun ön test- son test fark ortalamaları sırasıyla 4,9167 ve 10,4167'dir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.  $t=2,068$   $p<,05$ . Bu durum kontrol ve deney grubu ön test- son test fark ortalamaları istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Bu fark deney grubu lehinedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark ortalamaları sırasıyla 10,1667 ve 3,0833'dir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.  $t=3,595$   $p<,05$ . Bu durum kontrol ve deney grubu ön test-son test fark ortalamaları istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Bu fark deney grubu lehinedir.

Araştırmada, deneysel ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak fen lisesi öğrencileri üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal kaygı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada, öğrencilere sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programı verilmiştir. Eğitim programı, grup çalışmaları, rol oyunları ve duygusal deneyimlerin paylaşılmasını içermektedir. Öğrencilere, sosyal etkileşimleri artırmak, duygusal farkındalığı geliştirmek ve problem çözme becerilerini güçlendirmek için çeşitli aktiviteler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerini artıran öğrencilerde sosyal kaygı düzeyinin düştüğü gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda bir aylık bir sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırırken sosyal kaygı düzeyini azalttığı görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin empati becerilerini arttırdığı, problemlere yaklaşım tarzlarını değiştirdiği ve stresi değerlendirme ve yönetme becerilerini güçlendirdiği için sosyal kaygının bu öğrencilerde azaldığı düşünülmektedir. Ergenlik dönemi insan hayatının en önemli evrelerinden biridir. Kişilik gelişiminin şekillenmesi, insan hayatındaki bazı çok önemli kararların temellerinin bu dönemde atılması sebebiyle de ehemmiyeti artmaktadır. Ayrıca fizyolojik ve duygusal birçok yenilik-zorlukla mücadele eden ergenler zor durumlarla başa edemediklerinde ve bir yardım alma imkânları da yoksa veya dışarıdan bir yardımı reddetmeleri durumunda sonradan dönüşü çok zor hatalara düşebilmektedirler. Sosyal kaygı düzeyi arttıkça içine kapanan ergenlerde sorunların fark edilmesi de oldukça zorlaşmaktadır. Bu sebeple sorunlar oluşmadan veya büyümeden olası önlem ya da çözümlere yönelmek en iyisi olacaktır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gençlere kazandırılması bunun en kolay ve en iyi yöntemlerinden biri olabilir. Gençlerin bu kazanımlarla hem kendinin hem de çevresinin farkında olan öz güvenli kişiler olarak yetişmeleri sağlanabilir. Günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan sosyal duygusal öğrenme becerileri gençlerin hem sorunlara analitik çözümler getirmesini hem de çevresiyle nitelikli, şiddetsiz iletişim kurulabilmesini sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aydın, A., Tekinsav, S. S. (2007). *Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğin incelenmesi*.
- Bruno, K., England, E., Chambliss, C. (2002). *Social and emotional learning programs for elementary school students: a pilot study*.
- Elias, M. J., Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. Guilford Press.
- Elias, M. J., Weissberg, R. P. (2000). *Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning*.

*Journal of School Health*, 70(5), 186-190.

Elias, M. J. Bruene-Butler L. Blum L. ve Schuyler T.(1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educ Leadership*, 54(8), 15-19.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., Weissberg, R. P. (2006). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School psychology review*, 32(3), 303-319.

Gander, M. J. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. eronus books.

Gümü, A. E. (2006). A prediction of social anxiety based on self esteem and dysfunctional attitudes. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 63-75.

Izgiç, F., Akyüz, G., Dogan, O., Kugu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı/The prevalence of social phobia in university student population. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207.

Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım Yayınevi.

Mash, E. J., David, A. (2002). *Wolf Abnormal child psychology*. Thomson Learning, 424-426.

Mercan, Ç. S., Yavuzer, H. (2007). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202.

Olivares-Olivares, P. J., Ortiz-González, P. F., Olivares, J. (2019). Role of social skills training in adolescents with social anxiety disorder. *International journal of clinical and health psychology*, 19(1), 41-48.

Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Spence, S. H., Donovan, C., Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(6), 713-726.

Tavoli, A., Melyani, M., Bakhtiari, M., Ghaedi, G. H., Montazeri, A. (2009). The brief fear of negative evaluation scale (BFNE): translation and validation study of the Iranian version. *BMC psychiatry*, 9(1), 1-6.

Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).

Van Dam-Baggen, R., Kraaimaat, F. (2000). Group social skills training or cognitive group therapy as the clinical treatment of choice for generalized social phobia?. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(5), 437-451.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U. (2007). *Social and emotional learning for successful school performance*.





## ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİM KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

**Zeliha İNCEKARA**

Mehmet Akif Ersoy İlkokulu

[zelihadeke@gmail.com](mailto:zelihadeke@gmail.com)

### ÖZET

Metaforlar bireylerin olgu ve olaylara nasıl baktıklarının ve problemleri nasıl çözmeye çalıştıklarının düzene sokulmuş hâlidir. Bu bakımdan insanların dünyaya ilişkin görüşlerini ortaya koyarlar. Bu işlevleri nedeniyle eğitim alanındaki çalışmalarda metaforlara çok sık başvurulmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemek ve analiz etmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Katılımcıların “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir? Öğretmenler, kapsayıcı eğitim kavramıyla özdeşleştirdikleri kavramları nasıl tanımlamaktadır? Nitel araştırma deseni ile tasarlanan çalışmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığında hizmet veren, Burdur ili Ağlasun ilçesinde görev yapan 100 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan “Kapsayıcı eğitim.....gibidir. Çünkü.....” sorusunun yer aldığı yarı-yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak metaforlardan kategoriler oluşturulmuş ve metaforların frekansı ve yüzdeliği verilmiştir. Çalışmada öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin toplam 130 metafor oluşturmuştur. Söz konusu metaforlar farklı kategorilerde toplanmıştır. Bu metaforlar sayesinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bakış açılarının sadece özel gereksinimli öğrencilerden ibaret olmayıp göçmen öğrenciler, farklı sosyokültürel yapıdan gelenler, azınlıklar gibi dezavantajlı öğrencileri de içine almayı hedeflediği belirlenmiştir. Katılımcılar şöyle metaforlar kullanmıştır: Kapsayıcı eğitim, portakallı, üzümlü, kakaolu, tarçınlı kek gibidir çünkü farklı malzemelerle ortaya çıkan lezzetli bir üründür. Katılımcılar tarafından, olumsuz metaforlar az da olsa kullanılmıştır. Metaforlar sayesinde “eğitimde birliktelik, eşitlik, hoşgörü, sahiplenmek” gibi temalar ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, metafor, öğretmen.

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

**Kapsayıcı Eğitim**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

### Kapsayıcı Eğitim Kavramı

Kapsamak sözcüğü TDK Türkçe sözlüğünde; içine almak, sınırları içine almak, şamil olmak anlamlarını ihtiva etmektedir. Kavram olarak ise dışlamanın karşıtıdır ve dışarıda bırakmak yerine dâhil etmeyi gerektirir. Kapsayıcı eğitimde temel olan bütün çocukların eşit biçimde değer görecekları eğitsel bir ortam oluşturmaktır. Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların, sosyal, kültürel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde sahip olmaları ve çocukların diğer akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkını vurgulamaktadır (Aydın Güngör, T., Pehlivan, O., 2021). Kapsayıcı eğitim; cinsiyet, etnik yapı, sosyal sınıf, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi nedenlerle insanların eğitim alırken dışarıda bırakılmaması ve o insanlara sahip çıkılmasıdır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim anlayışında sosyal adalet ve eşitlik kavramları ön plandadır (UNESCO, 2017). Eğitim kurumlarının ayırım gözetmeksizin herkese açık olması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması Türk millî eğitiminin temel ilkelerindedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim sadece özel gereksinimli ya da mülteci öğrencileri içine alan bir kavram değil, farklı sosyokültürel yapıdan gelen öğrencileri, düşük gelirli, azınlıkları, dezavantajlı öğrencileri içine almayı hedeflemektedir.

Türkiye'deki kapsayıcı eğitim süreci iyi etüt edilmeli; mülteci, dezavantajlı, özel gereksinimli, farklı sosyokültürel yapıdan gelen öğrencisi bulunan okulların yaşadıkları sorunlar ve zorluklar tespit edilmelidir. Eğitimde tüm çocuklara aynı haklar verilmedikçe fırsat eşitliği sağlanamaz. O nedenle tüm çocuklara eşit haklar verilmeli ki eğitim o ölçüde başarılı olabilsin. Öğrenciler değerlendirilirken kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmelidir. Tüm öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları ve mutlu bireyler olarak topluma kazandırılmaları için yapılacak her türlü çalışmaya katkı sağlamanın önemli olduğu düşünülmelidir (Aydın Güngör, T. ve Pehlivan, O., 2021). Kapsayıcı eğitim ile kastedilen sadece fiziki imkânların düzenlenmesi değil, eğitimin tüm bileşenlerinin sürece uyum sağlaması, eğitim programlarının her çocuğun sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi için yeniden yapılandırılmasıdır (Ainscow, 2005). Sınıftaki tüm çocukların iyilik hâline hizmet eden kapsayıcı eğitim, özellikle risk altındaki ve dezavantajlı (özel gereksinim, etnik kimlik, dil, din vb.) çocukları desteklemekte ve topluma katılmaları için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemek ve analiz etmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Katılımcıların "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir? Öğretmenler, kapsayıcı eğitim kavramıyla özdeşleştirdikleri kavramları nasıl tanımlamaktadır?

### Metafor Kavramı

Metafor kelimesi, Yunancada yer alan "Metapherein" sözcüğünden türemiştir. Meta, bir şeyi değiştirmek anlamına, pherein ise taşımak anlamına gelmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde metaforlar, bilinen bir alandan az bilinen veya hiç bilinmeyen yeni bir alana bilgi transfer etme, taşımadır (Aydoğdu, 2008; Yapıcı, 2015). Bu bilgi taşımanın en temelinde

ise benzetme vardır. Metaforlar birbirinden farklı olan iki fenomeni, iki olguyu, bilinenden bilinmeyene ve somut olana soyut olana doğru benzetmeler kullanılarak anlaşılabilirliği daha kuvvetli hâle getirmede önemli rol oynarlar. Başka bir ifadeyle metaforlar yeni bilgilerin eski bilgilerle benzer yanlarını belirleyerek bu iki bilgi arasında ilişki kurulmasını sağlar. Böylece yeni bilginin somut bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur (Senemoğlu, 2007). Balcı (2006), bu yolla karmaşıklığı ve soyutu farklı bakış açılarından, (lenslerden) görmeye olanak sağlandığını belirtir. Metafor kullanmak, olguları ifade etmede çok uzun yıllardır başvurulan yöntemlerdendir. Örneğin M.S. 300 yılında yazıldığı sanılan Kelile ve Dimne (Beydeba, 2007) adlı eserde metaforlar sıklıkla kullanılmıştır. Morgan (1991) metaforları genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve dünyayı görme, algılama biçimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre metaforlar aracılığı ile çevremizi, daha önce düşünmediğimiz biçimde düzenleyebilir ve yönetebiliriz. Lakoff ve Johnson'a göre (2005) ise metaforlar soyut olarak tecrübe ettiğimiz deneyimleri somut ifadelerle kavramlaştırmamıza, daha kolay anlamlandır-mamıza yardımcı olur. Balcı'ya göre (1999) metaforik düşünme özne ve araç olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bir olgu durum ya da kavramı açıklanması istenen özne; terim ya da terimler vasıtasıyla kullanılan metaforlar da araçtır. Bu bağlamda metaforları kullanarak bireylerin kendilerini anlamalarına yardımcı olmak zihinsel ve kavramsal modeller oluşturmak araştırmacıların ilgisini çekmiş (Arslan ve Bayrakçı, 2006); eğitim uygulamalarının mevcut durumunu ve insanların okulu nasıl kavramlaştırdığını anlayabilmek için metaforlar geliştirilmiştir (Balcı, 1999). Metafor araştırmalarıyla öğretmenlerin, eğitim, öğrenci ve kendi rollerine yönelik inançlarını ve varsayımlarını öğrenebiliriz (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003). Bu bağlamda metaforlar kullanılarak birçok eğitim araştırması (Inbar, 1996; Oxford vd., 1998; Martinez, Saulea & Huber, 2001; Goldstein, 2005; Thomas & Beauchamp, 2011) gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de de 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren metafor çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Bu işlevi nedeniyle eğitim alanı çalışmalarında çok sık metafora başvurulmaktadır. Eğitimde metafora bazen bir öğretim tekniği olarak bazen de eğitim kavramlarıyla ilgili bilimsel bir araştırma konusu olarak başvurulmaktadır (İpek, 2017, s.141). Alan yazınına genel olarak bakıldığında kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan metafor çalışmalarında genel olarak "kapsayıcı eğitim" olgusunun ele alındığı, kapsayıcı eğitim ortamlarında da öğretmenlerin; çocukların yetenek, ilgi ve becerilerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve motivasyonlarını arttırıcı yöntem ve teknikleri kullanmaları bakımından çalışmalara yer verilmiştir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit 2017). Alanda yapılan çalışmalar da öğretmenin önemini vurgulamakta ve öğretmen yaklaşımlarının altını çizmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; Özdemir, 2010; Savolainen vd.2012).

## YÖNTEM

Bu çalışma öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini metaforlar ile ortaya çıkarmaya çalışan nitel bir çalışmadır. Araştırmada olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Araştırmada, bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme

formunun hazırlanma sürecinde, öncelikle alan yazını taraması yapılarak amaç belirlenmiş ve belirlenen amaca yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerinin yer aldığı sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için "Kapsayıcı eğitim.....gibidir çünkü....." şeklinde tasarlanmış yarı-yapılandırılmış bir ifade bulunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesidir. Bu bağlamda araştırmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Burdur ili Ağlasun ilçesinde çalışan 136 gönüllü öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada soru formuyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir, betimlemeler açıklanır ve neden sonuç ilişkisi kurulup incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin kodlanması aşamasında öncelikle boş bırakılan ve eksik veri girişi yapılan (metafor verilirken nedeni belirtilmeyen ya da üretilen metafora birden fazla anlam yüklenmesi gibi) formlar ayıklanmıştır. Bu nedenle 36 katılımcıdan dönen soru formu çalışma kapsamına alınmamıştır. Araştırmada sadece 100 öğretmenin ürettikleri metaforlar değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Eleme işleminden sonra her bir forma numara verilmiştir. Örneğin A25, soru formları arasında 25 numaralı öğretmeni göstermektedir.

Metaforlara yüklenen anlamlardaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak birbirleriyle ilişkili olabilecek metaforlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken her bir tema altında yer alan kavramların kendi içinde ve tema başlığıyla tutarlı olup olmadığına dikkat edilmiştir. İçerik analizi, yazılı veya sözlü verilerin daha derinlemesine bir biçimde çözümlenerek tema ve kavramlara ayrıntılı şekilde kodlanarak sayısallaştırılmasıdır (Krippendorff, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması; bu aşamada çalışmada veriler yorumlanmaz ve detaylı olarak sunulmuştur (Creswell, 1998). Geçerlilik açısından nitel araştırma çalışmaları bulunan uzmana danışılmış, söz konusu metaforların doğru kategorilere alınıp alınmadığının incelenmesi istenmiştir. Uzman görüşünden sonra kategoriler yeniden düzenlenerek son hâline ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına bağlı kalınarak isimleri verilmeden kodlanmıştır. "Öğretmen" kelimesini ifade etmesi açısından "A" şeklinde kodlamalar yapılmış olup çalışmanın içeriğinde bulunan soruya çalışmaya katılan 136 öğretmenin verdikleri yanıtlar "A1, A2, A3..." şeklinde ifade edilmiştir.

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamasında kavramsal kategoriler ve bunları temsil eden 100 metafor Microsoft excel programına aktarılmıştır, bu işlemden sonra metaforları ve kategorileri temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır ve tablo hâline getirilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

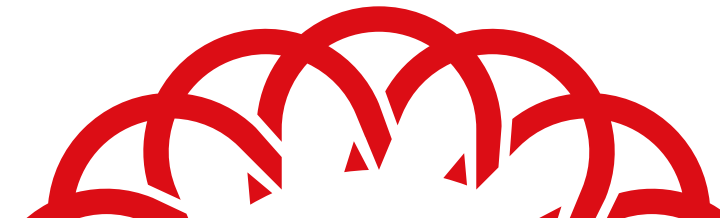
Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Kişisel Bilgiler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	69	69
	Erkek	31	31
	Toplam	100	100
Yaşı	21-30	10	10
	31-40	51	51
	41-50	29	29
	51 ve üstü	10	10
	Toplam	100	100
Öğrenim Durumu	Lisans	78	78
	Yüksek lisans	21	21
	Doktora	1	1
Toplam	100	100	
Kıdem	0-5 Yıl	5	5
	6-10 Yıl	23	23
	11-15 Yıl	18	18
	16-20 Yıl	15	15
	21-25 Yıl	13	13
	26 ve üstü	100	100
Toplam	100	100	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %69'unun kadın, %31'inin erkek, %10'u 21-30 yaş aralığında, %51'i 31-40 yaş aralığında, %29'u 41-50 yaş aralığında, %10'u 51 ve üstü yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %78'i lisans, %21'i lisansüstü, %1'i ise doktora eğitimi yaptığı görülmektedir. Bulgular dikkate alındığında %26'sının 11-15 yıl, %18'inin 16-20 yıl, %15'inin 21-25 yıl, %13'ünün 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2'de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik görüşlerine ve bu metaforların sıklığına yer verilmiştir.



**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Metaforik Görüşleri*

Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	f
1	Adalet	1	26	Göz	1	51	Pamuk	1
2	Ağaç	1	27	Güneş	3	52	Pasta	1
3	Ahtapot	1	28	Hatay İli	1	53	Pizza	1
4	Aile	2	29	Karışık Çerez	1	54	Sevgi	1
5	Anne	6	30	Karpuz	1	55	Su	2
6	Araba	1	31	Kek	1	56	Şemsiye	1
7	Aşure	2	32	Kilim Motifi	1	57	Tabiat	1
8	Baba	1	33	Kitap	2	58	Tarhana Çorbası	1
9	Bahçe	3	34	Kitap Sayfası	1	59	Tarla	1
10	Bina	1	35	Ksilofon	1	60	Tartı	1
11	Çiçek Buketi	1	36	Lego	1	61	Terazi	1
12	Çoban Çeşmesi	1	37	Lunapark	1	62	Tohum	1
13	Değerli Taş	1	38	Mahkeme	1	63	Tomurcuk	1
14	Din	1	39	Marangozluk	1	64	Toprak	3
15	Doğa	1	40	Matruşka Bebek	1	65	Ülke	1
16	Dünya	1	41	Mevlana	3	66	Üniforma	1
17	El	1	42	Mutfak	1	67	Yağmur	4
18	Endüstri	1	43	Müzik	2	68	Yemek	1
19	Ev	1	44	Müzik Aleti	1	69	Yeryüzü	1
20	Evin Odası	1	45	Nar	1	70	Yıldız	2
21	Evrensel Küme	1	46	Orkestra	1			
22	Formül	1	47	Orman	2			
23	Futbol Takımı	1	48	Otobüs	1			
24	Gökkuşığı	8	49	Oyun	1			
25	Gökyüzü	1	50	Oyun Hamuru	1			

Tablo 2'nin dağılımına bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin 56'sı farklı olmak üzere, geçerli toplam 100 metafor ortaya koydukları görülmektedir.

Tablo 2'ye göre aile (f=2), anne (f=6), aşure (f=2), bahçe (3), gökkuşığı (f=8), kitap (f=2), güneş (f=3), kitap(2), Mevlana (f=3), müzik (f=2), orman (f=2), su (f=2), toprak (f=3), yağmur (f=4), yıldız (f=2) tekrar eden metaforlar olarak yer almaktadır. Farklı branşlardaki öğretmenler tarafından geliştirilen geçerli 100 metafor 5 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bunlar: 1) Birliktelik unsuru olarak kapsayıcı eğitim 2) Eşitlik unsuru olarak kapsayıcı eğitim 3) Hoşgörü unsuru olarak

kapsayıcı eğitim 4) Zenginlik unsuru olarak kapsayıcı eğitim 5) Hayatilik unsuru olarak kapsayıcı eğitim.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik belirttikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Kapsayıcı Eğitime Yönelik Metaforların Yer Aldığı Kavramsal Kategoriler*

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Katılımcı	
		f	%
Birliktelik	Pasta (1), Müzik (1), Ksilofon (1), Lego (1), Kek (1), Gökkuşığı (4), Kilim Motifi (1), Orman (2), Orkestra (1), Aşure (2), Yıldız (1), Futbol Takımı (1), Doğa (1), Matruşka Bebek (1), Çiçek Bahçesi (1), Kitap Sayfası (1), Evrensel Küme (1), Tomurcuk (1), Kitap (1), Hatay İli (1)	25	25
Eşitlik	Üniforma (1), Anne (4), Değerli Taş (1), Otobüs (1), Tartı (1), Gökyüzü (1), Yağmur (3), Güneş (3), Mahkeme (1), Aile (1), Terazi (1), Oyun (1), Şemsiye (1), Adalet (1), Gökkuşığı (1)	22	22
Hoşgörü	Mevlana (3), Dünya (1), Gökkuşığı (2), Baba (1), Bahçe (1), Yıldız (1), Sevgi (1), Müzik (1), Pamuk (1), Anne (1), Çoban Çeşmesi (1), Gökyüzü (1)	15	15
Zenginlik	Bahçe (1), Müzik Aleti (1), Tabiat (1), El (1), Çiçek Buketi (1), Karışık Çerez (1), Kek (1), Karpuz (1), Marangozluk (1), Evin Odası (1), Gökkuşığı (1), Aşure (1), Formül (1), Yemek (1), Endüstri (1), Lunapark (1), Toprak (1), Din (1), Mutfak (1), Pizza (1), Tarhana Çorbası (1), Ahtapot (1), Nar (1), Ülke (1)	24	24
Hayatilik	Su (2), Toprak (2), Yağmur (1), Ağaç (1), Aile (1), Yeryüzü (1), Göz (1), Anne (1), Ev (1), Bina (1), Kitap (1), Tarla (1), Araba (1), Oyun Hamuru (1)	16	16
Toplam		100	100

### Kategori 1: Birliktelik Olarak Kapsayıcı Eğitim

Bu kategoride “pasta, müzik, ksilofon, lego, gökkuşağı, kilim motifi, orman, orkestra, aşure, yıldız, Hatay ili, futbol takımı, doğa, kitap, matruşka bebek, çiçek bahçesi, kitap sayfası, evrensel küme ve tomurcuk” metaforları yer almaktadır. Katılımcının bu konudaki metaforlarıyla ilgili bazı örnekler sunulmuştur:

Kapsayıcı eğitim, ksilofon gibidir çünkü tuşların tek tek bir anlamı yok fakat tuşların hepsinin birden uyumlu bir müziği vardır (A28).

Kapsayıcı eğitim, kilim motifi gibidir çünkü her motif farklılıklarıyla güzel, birleşip bütünü oluşturduğunda tüm farklılıkları kapsayan bir bütün oluşturur.

Kapsayıcı eğitim, Hatay gibidir çünkü farklı medeniyetler bir arada uyum içinde yaşamayı başarmışlardır. Hatay’a kattıkları değerler sayesinde Hatay medeniyetler şehri olmuştur (A130).

Kapsayıcı eğitim, matruşka bebeklere benzer; iç içe kapsama özelliği vardır. Bir bilgiye ulaşmak için başka bir bilgiye gereksinim duyarsın, tamamlayıcı özelliği vardır (A125).

Kapsayıcı eğitim, evrensel küme gibidir çünkü birbirinden farklı sayısız alt kümelerin her birini ayırt etmeksizin kapsar (A95).

### Kategori 2: Eşitlik Unsuru Olarak Kapsayıcı Eğitim

Bu kategoride yer alan metaforlar; üniforma, anne, değerli taş, otobüs, tartı, gökyüzü, yağmur, güneş, mahkeme, aile, terazi, oyun, şemsiye, adalet, gökkuşağıdır. Verilen bazı örnekler şu şekildedir:

Kapsayıcı eğitim, otobüs gibidir. Çünkü her duraktan yolcuyla alabilmelidir (A48).

Kapsayıcı eğitim, okul ortamında giyilen üniforma gibidir çünkü sınıfta bulunan bütün öğrenciler eşit konumdadır (A13).

Kapsayıcı eğitim, değerli bir taş gibidir çünkü her çocuk özeldir değerlidir (A46).

### Kategori 3: Hoşgörü Unsuru Olarak Kapsayıcı Eğitim

Bu temada; Mevlana, dünya, gökkuşağı, baba, bahçe, yıldız, sevgi, müzik, pamuk, anne, çoban çeşmesi gibi metaforlar kullanılmıştır. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlar şu şekildedir:

Kapsayıcı eğitim, pamuk gibidir çünkü bireyi yumuşacık bir sevgi ile sarar sarmalar (A65).

Kapsayıcı eğitim, çoban çeşmesi gibidir çünkü saf, duru, berraktır. Akar gönülden gönüle (A122).

Kapsayıcı eğitim, müzik gibidir çünkü evrenseldir herkese hitap eder (A50).

### Kategori 4: Zenginlik Unsuru Olarak Kapsayıcı Eğitim

Bu temadaki metaforlar; bahçe, müzik aleti, tabiat, çiçek buketi, karışık çerez, kek, karpuz, marangozluk, ev, gökkuşağı, aşure, formül, yemek, endüstri, lunapark, toprak, din, mutfak, pizza, tarhana çorbası, ahtapot, nar ve ülkedir.

Kapsayıcı eğitim, tarhana çorbası gibidir. İçinde sayısız tat veren katkı vardır (A124).

Kapsayıcı eğitim, ahtapota benzer, onun kolları ne kadar çok ve işe yarıyorsa kapsayıcı eğitim de o kadar yararlıdır (A121).

Kapsayıcı, nar gibidir, dışından bir görünür içinden bin dökülür (A132).

Kapsayıcı eğitim, dört mevsim yaşayan ülkemiz gibidir. Kayak yaparsın kışı güzeldir, yüzmeye gidersin yazı güzeldir, her meyvenin ve sebzenin tazesini tükettiğin ilkbahar güzeldir, yaprakların rengarenk hâl aldığı doğa gezilerini yaptığın sonbahar güzeldir(A134).

### Kategori 5: Hayati Unsur Olarak Kapsayıcı Eğitim

Bu temadaki metaforlar; su, toprak, yağmur, ağaç, aile, yeryüzü, göz, anne, ev, bina, kitap, tarla, araba, oyun hamuru, tohum.

Kapsayıcı eğitim, toprak gibidir, ekilen ürünler ihtiyacı olan besinleri aldıktan sonra mahsulü sabırla bekler ve verimli, bereketli sonuca ulaşabilirsiniz (A40).

Kapsayıcı eğitim, araba gibidir. Çünkü seni ulaşmak istediğin hedefe götürür (A118).

Kapsayıcı eğitim su gibidir. Çocukların çiçek açmasını sağlar (A1).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde çoğu öğretmen, her türlü öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli temel güvenin inşa edilmesinin öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir duygusal ilişkinin var olmasına bağlı olduğunu kabul etmektedir (Urquhart, 2009). Bu bakış açısı doğrultusunda araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri metaforlar aracılığıyla incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin 70’i farklı olmak üzere toplam 100 metafor ürettikleri ve bu metaforların tümünün olumlu algıları yansıttığı tespit edilmiştir. Üretilen metaforlarla ilgili elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının oldukça olumlu ve çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin metaforları oluştururken ortaya koydukları gerekçelerden yola çıkılarak kapsayıcı eğitime ilişkin 5 tema da ortaya çıkmış olup söz konusu bu temalar “Birliktelik, Eşitlik, Hoşgörü, Zenginlik, Hayatilik” şeklinde adlandırılmış olup temaların kapsayıcı eğitimin temel felsefesine ve amaçlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Ortaya çıkan sonuç bağlamında kapsayıcı eğitime ilişkin olarak şu öneriler sıralanabilir: Millî Eğitim Bakanlığınca kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalığı artırmak için eğitim sisteminin bütün paydaşlarına yönelik olarak çeşitli eğitimler düzenlenebilir. Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri

destekleyecek ve onların gelişimlerini sürekli ve planlı olarak takip edecek birimler eğitim kurumları tarafından oluşturulabilir. Benzer çalışmalar daha geniş gruplarda yürütülerek çalışmalar karşılaştırılabilir. Benzer çalışmalar üniversitede okuyan eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde yapıp algıları karşılaştırılabilir. Değişen ülke koşulları, eğitim sektörü, uygulama değişiklikleri gibi nedenlerle ilerleyen zamanlarda öğretmenlerin görüşleri de değişebilir. Bu sebeple aynı çalışma ileriki dönemde tekrar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005) Kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilmesi: Değişimin kaldıraçları nelerdir? *Eğitimde Değişim Dergisi*, 6, 109-124.
- Arslan, M.M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğiti-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi
- Beydaba. (2007). *Kelile ve Dimne*. Lacivert Yayıncılık.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (Çev: G.Y.Demir), Paradigma.
- Özdemir, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2007). Türkiye’de öğretmen eğitimindeki değişimler. *ISTE (Uluslararası Öğretmen Eğitimi Derneği) Bülteni*. Sayı 22.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. TDK.
- UNESCO. (2009). *Eğitime katılıma ilişkin politika yönergeleri*. Paris, Fransa: UNESCO.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.



## PARMAKLARA HECELEMENİN TAM ZAMANLI KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISI

**Fatih GÜMÜŞ**

19 Mayıs İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

[fatihgumus55@hotmail.com](mailto:fatihgumus55@hotmail.com)

### ÖZET

Kapsayıcı eğitim bağlamında okullarımızda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilerde görülen cümleye ulaşamama, kelimeyi yarım bırakma, harf ve hece atlayarak yazma gibi hataların bulunması çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur. Çalışmayla bu tür hataları gösteren öğrencilere, üstbilişsel düşüncelerini açık ederek yazma becerisi edinim süreçlerini hatasız şekilde ilerletebilecekleri somut kolaylaştırıcılar kazandırmak ve bu kazanımları işlevsel hâle getirerek yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma, durum desenine göre yürütülen nitel bir çalışmadır. Çalışma grubunu 2021-23 eğitim öğretim yılları arasında Samsun ili 19 Mayıs Kösedik İlk/Ortaokulu Destek Eğitim Odası’ndan eğitim alan ilk ve ortaokul düzeyindeki 5 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı gözlem notları, video kayıtları kullanılmıştır. Verilere içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından alan yazınındaki “Sesli Düşünme ve Kendini Düzenleme” stratejilerine somut ve işlevsel özellik katılarak geliştirilen Parmaklara Heceleme tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmanın hazırlık aşamasında öğrencilerle kolay ve hatasız heceleme egzersizleri yapılmış Türk alfabesinde yer alan ünlü seslerin hece oluşumunda anahtar görevinde olduğunu öğrencilerin fark etmesini sağlayacak oyunlar tasarlanarak oynatılmıştır. Çalışma sürecinde öğrencilerden duydukları kelimeyi öncelikle sesli olarak tekrar etmeleri sonrasında her parmağa bir hece düşecek şekilde sesli olarak hecelemeleri ve bu heceleri sırasıyla parmaklarına kodlamaları istenmiştir. Öğrencilerden parmaklarına kodladıkları heceleri sıralamaya uygun olarak aynı anda hem sesli söylemeleri hem de defterlerine yazmaları beklenmiştir. Cümle öğretiminde de aynı sıra takip

## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

**Kapsayıcı Eğitim**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cümleyi duyduklarında sesli olarak tekrarladıkları, kelime sayısını söyledikleri; kelimeleri sırasıyla heceledikleri, heceleri sırasıyla parmaklarına kodladıkları ve sıralamaya uygun olarak yazdıkları görülmüştür. Heceleri doğru yazarak hatasız kelime ve cümlelere ulaşmışlardır. Oyunla ve kolaylaştırıcı somut yöntem/tekniklerle gerçekleştirilen yazma eğitiminde öğrencilerin daha çok eğlendikleri ve yazmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Çalışmaya katılan 5 öğrenci çalışma sürecini farklı sürelerde tamamlayarak yazma becerilerini geliştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre eğitimcilerden yazma eğitimi sürecinde öğrencilerine sesli düşünme fırsatı sunmaları, heceleme becerisini etkin şekilde kullandırmaları ve parmaklara heceleme gibi parçadan bütüne sıralamayı kolaylaştıran somutlaştırmalardan faydalanmaları tavsiye edilir.

**Anahtar Kelimeler:** Parmaklara heceleme, yazma becerisinin gelişimi, harf veya hece atlama, örüntü ve sıralama hatası, oyunla yazma eğitimi.

## GİRİŞ

İnsanların birbiriyle iletişim kurup sosyal çevrelerini oluşturmalarında dilin dört temel becerisini etkin kullanmanın gerekliliğini ve önemini vurgulayabiliriz. İlk iki temel beceri (dinleme ve konuşma) anne karnından itibaren okul öncesi döneme kadar kazanılırken diğer iki temel beceri (okuma ve yazma) bireyin okula başladığı andan itibaren planlı ve programlı hâlde kazandırılmaktadır. İlk okuma yazma sürecinin başlamasıyla birlikte öğrenciler de bilişsel süreçlerini daha etkin bir şekilde kullanmaya başlamaktadır. Öğrencilerin bu süreci etkin bir şekilde yönetebilmelerine bağlı olarak da bireysel farklılıkları belirginleşmektedir. Bilişsel hazır bulunuşluluk düzeyleri ve potansiyellerinin gelişimine göre de arkadaşlarından akademik olarak ileride oldukları veya geride kaldıkları görülmektedir. Türkiye’de bu tür sorun ve durumla karşılaşan öğrencilere yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü (ORGM) tarafından okullarda ve yerinde eğitim anlayışıyla hayata geçirilen Destek Eğitim Odalarında (DEO) hizmet verilmektedir (MEB, 2015). Düzen ve işleyişleri genelge ve yönetmeliklerle sağlanmakta ve bireylerin hakları kanunlarla anayasal güvence altında bulunmaktadır (ÖHEY, 2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından tam zamanlı kaynaştırma eğitimi yönlendirmesiyle DEO’ya gelen öğrenciler buradan akademik ihtiyaçlarına bağlı olarak sınıflarında gördükleri toplam ders miktarının %40’ını geçmeyecek şekilde destek almaktadırlar (DEOK, 2015). DEO’dan akademik olarak akranlarından ilerde olan (üstün yetenekli) ve bazı derslerde geride kalan özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) veya ORGM tarafından belirlenen gereksinim türlerinden herhangi birinden tam zamanlı kaynaştırma eğitimi tanısı almış öğrenciler faydalanmaktadır (ORGM, 2021). DEO’ya yönlendirilen öğrencilerden özel öğrenme güçlüğü tanılı olanlarda sıklıkla okuma yaparken harf yutma, hece ve kelime atlayarak ilerleme gibi; yazma yaparken de harf atlama, heceyi ve kelimeyi yarım bırakarak ilerleme gibi hatalar yaptıkları görülmektedir. Alan yazınında yapılmış çalışmaların bulgu ve sonuçları da bu görüşü desteklemektedir (Akçin, 2009; Bender, 2020).

Okuma ve yazma becerisini edinmede zorluk yaşamaya başlayan öğrencinin bu iki beceriden en çok yazmada zorlandı-

ğı bunda da en önemli faktörün hem el göz koordinasyonu hem de zihinsel yapılandırma (üst biliş) gibi süreçlerin aynı anda işe koşulmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Uçar-Rasmussen, ve Cora-İnce, 2014; Brinkerhoff ve Keefe, 2009; akt. Akçin, 2009; Karadağ Yılmaz ve Yedaneh, 2021). Yazma becerisini, genel olarak alfabe oluşturulan harflerin belli bir amaç doğrultusunda örüntü ve bir sıra izleyerek yan yana gelmeleriyle oluşan konuşma seslerinin uygun sembollerle ifadesi olarak tanımlayabiliriz (Akyol, 2019). Yazma güçlüğü belirginleşip alan yazını incelemesi yapıldığında da bu tanımın özel öğrenme güçlüğü çatısı altında yer aldığı bilgisine ulaşırız. 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi özel öğrenme güçlüğü; “Okuma, yazma, dinleme, konuşma, akıl yürütme ve matematik becerilerinin kazanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk” şeklinde tanımlamıştır (Korkmazlar, 1992; akt. Uçgun, 2003). Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alan özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yazma becerisinin gelişim süreciyle ilgili alan yazınında yer alan çalışmalar Maki ve Vauras & Vainio (2002); Akçin (2009); Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017); Kuşdemir, Kurban ve Bulut (2018); Çıkılı, Deniz ve Kaya (2019); Öztürk ve Girli (2020); Taymaz Sarı ve Biçer (2020); Özbek ve Kılıç Tülü (2022) incelendiğinde strateji öğretiminden ve öğrencinin kendi özerkliğiyle (Göçer, 2016) öğrenmesinden (öğrenmeyi öğrenme) önemle bahsedilmektedir. Özbek ve Kılıç Tülü (2022) çalışmalarında strateji öğretiminin yazılı anlatımı desteklediğini belirttiği çalışmada kendini düzenleme stratejisinden (Maki ve Vauras and Vainio, 2002) etkililiğinden bahsetmektedir. Nitekim Maki ve Vauras and Vainio (2002) yazma güçlüğü tanılı 2 Fin öğrenciyle kendini düzenleme stratejisiyle yaptıkları çalışmalarında çözüme katkı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017) çalışmalarında bireylerin en iyi öğrenme şeklinin çevrelerindeki taklit etmek olduğundan ve sesli düşünme yoluyla üstbilişi açık edecek şekilde modelleyen eğitimcinin gizli olan üstbilişsel ve bilişsel süreçleri açık hâle getireceğinden bahsetmektedir. Çalışmada strateji öğretimiyle ilerlemek gerektiği sonucuna, bu çalışmaların tavsiyelerini dikkate alarak varılmıştır. Kendini düzenleme stratejisi ve sesli düşünme çalışmanın temelini oluşturmalıydı. Bu iki kolaylaştırıcıyı öğrencinin benimseyeceği ve her zorlandığında zorlukları açan kapının anahtarımış gibi ona özerklik sunmalıydı. Özerkliği Göçer (2016): “Birey, öz örgütlenme yapar, çalışmalarına ilişkin seçim yapma duygusunu tatmin eder, metabilşsel yeterlilik düzeyine ulaşarak öğrendiklerini yaşamına transfer eder ve kendi öğrenmelerini düzenler.” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bu iki kolaylaştırıcıyı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamak gereklidir. Onan (2009) çalışmada, Türkçe’nin eklemeli bir dil olması sebebiyle sözdizimsel yapısının kök ve gövdelere ayrılabilirliğini, sözcükleri oluşturan harflerin kümelenerek öğrenilmesine olanak verdiğini ve bir sözcük kök ve eklerine ayrılarak okuma öğretildiğinde sözcüğün kısa süreli bellekte daha kolay algılandığını vurgulamaktadır (Akçin, 2009). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2021) parmakla heceleme kavramı ve yeni sözcüklerin öğretiminde heceleme kullanılmasından bahsedilmektedir. Araştırmacı tarafından alan yazındaki tüm bu önerilerin bir arada, somut ve işlevsel boyutuyla yer alacağı “Parmaklara Heceleme” stratejisi tasarlanmıştır.

Çalışmayla araştırmacı tarafından alan yazınındaki etkililiği görülmüş stratejilerden hareketle üretilmiş ve yabancılara

Türkçe öğretiminde de etkililiğine bakılmış Parmaklara Heceleme stratejisinin yazma güçlüğü yaşayan kaynaştırma/



bütünleştirme öğrencilerinin yazma becerisi gelişimlerine katkısına bakmak amaçlanmıştır. Bu stratejiyle öğrencilerin süreci somutlaştırıp işlevsellik kazandırarak etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamayı ve kendi öğrenme özerklikleriyle süreç içerisinde karşılaştıkları yazma sorunlarının çözümünü sağlamaları hedeflenmiştir. Kapsayıcı eğitim bağlamında okullarımızda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitime tabi olan öğrencilerde görülen cümleye ulaşamama, kelimeyi yarım bırakma, harf ve hece atlayarak yazma gibi hataların bulunması çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur.

Bu çalışmada, "Parmaklara hecelemenin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkısı var mıdır?" ve "Eğitilmelerimize yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazım hatalarına çözüm yolları geliştirmede hangi stratejiler ve etkinlikler önerilebilir?" sorularına yanıt aranmıştır.

Alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde Türkiye'de yazma güçlüğünü gidermeye yönelik az sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmanın alan yazınındaki bir açığın kapatılmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmen ve velilere, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama boyutunda nasıl destek sağlanacağını önermesi açısından önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre yürütülen bir durum çalışmasıdır. İç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları bir olaya ya da bir olaydan bir kategoriye genellemeye olanak sağlar; elde edilen bulgular doğrudan yorumlanmaya ve kullanıma hazırdır. Bir birey, bir akademik kadro ya da bir kurum için yapılan çalışmalar bir "eğitim ortamı" geliştirmeye kadar gidebilir (Aytaçlı, 2012). Creswell (2007)'e göre araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017). İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabileceği ve bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacağından bahsetmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-23 eğitim öğretim yılları arasında Samsun ili 19 Mayıs Kösedik İlkokulu ve Ortaokulu'un Destek Eğitim Odası'nda öğrenim gören toplam 7 öğrenciden eğitsel performans düzeyleri belirlenerek benzer yazma hataları sergiledikleri tespit edilmiş özel öğrenme güçlüğü tanımlı 5 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur.

**Tablo 1**

#### Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci Kodu	Sınıfı	Cinsiyeti
Ö1	4. Sınıf	Erkek
Ö2	4. Sınıf	Erkek
Ö3	4. Sınıf	Erkek
Ö4	5. Sınıf	Kız
Ö5	6. Sınıf	Kız

Araştırma verilerine dâhil edilmeyen fakat çalışma sürecinden faydalanması amacıyla dâhil edilen iki öğrenci ise D1 (Kız, 4.sınıf) ve D2 (Erkek, 6. sınıf) olarak kodlanmıştır.

### Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı gözlem notları, video kayıtları kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından alan yazınındaki çalışmaların bulgularında etkililiği ve alana katkısı görülmüş Sesli Düşünme (Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017) ve Kendini Düzenleme Stratejisi'ne (Maki ve Vainio, 2002) somut ve işlevsel özellik katılarak geliştirilen Parmaklara Heceleme tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmacı tarafından çalışma eylem planı hazırlanmış ve plan doğrultusunda aşamalı bir süreç izlenmiştir. Çalışmanın hazırlık aşamasında öğrencilerle kolay ve hatasız heceleme egzersizleri yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel akademik seviye ve ilgileri de göz önünde bulundurularak içerisinde heceleme barındıran çocuk şarkılarından (örn. Onur Erol, Limonata şarkısı gibi) faydalanılmıştır. Türk alfabesinde yer alan ünlü seslerin hece oluşumunda anahtar görevinde olduğunu öğrencilerin fark etmesini sağlayacak oyunlar tasarlanarak oynatılmıştır. Araştırmacı, "Süper Bardaklar" adlı zekâ oyunundan esinlenerek çalışmanın amacına uygun bir şekilde tasarlanan eğitsel oyunu kullanmıştır. Bu oyun, büyük ve tek renkli karton bardakların eklenmesiyle özelleştirilmiş olup her hecenin içinde bir ünlü ses bulundurularak ayırt edilebilir hâle getirilmiştir. Oyunun içeriğinde yer alan renkli bardaklar, sessiz harfleri temsil ederken sonradan eklenen büyük karton bardaklar ise sesli harfler için kullanılmıştır. Oyunun kurgusunda yer alan seslerin belirlenmesinde öğrencilerin akademik seviyeleri, bildikleri ortak sesler, ilk okuma yazma kitaplarındaki etkinlik çeşitliliği, bilinenden bilmeyene ilkesi gibi bilgilerden hareket edilerek okuma yazma eğitiminde yer alan ilk iki ses grubundaki "elakin ve omutü" sesler tercih edilmiştir. Oyunun içeriğinde bulunan kartlardaki görsellerin renk sıralamasına benzer sıralamayla görseller yerine sesler yazılarak kelime kartları "Naile, Amine" gibi türetilmiştir. Daha sonra kelime kartları ilk okuma yazma sürecindeki hece gruplarından türetilmiş kelimeler olacak şekilde uyarlanmıştır. Öğrenciler Görsel 1'deki gibi kelimeleri bardaklar aracılığıyla hece grupları hâlinde yazmaya geçtiklerinde ön hazırlık sürecini tamamlamıştır.



**Görsel 1**

Çalışmanın, kelimelerin bardaklarla yazma ön hazırlık sürecinin ardından yazma sürecine parmaklara heceleme stratejisinin eşlik edeceği kısma geçilmiştir. Bu kısımda ise Görsel 2'deki gibi öğrencilerden duydukları kelimeyi öncelikle sesli olarak tekrar etmeleri sonrasında her parmağa bir hece düşecek şekilde sesli olarak hecelemeleri ve bu heceleri sırasıyla parmaklarına kodlamaları istenmiştir.

**Görsel 2**

Öğrencilerden parmaklarına kodladıkları heceleri sıralamaya uygun olarak sesli bir şekilde tekrar etmeleri aynı anda da bardakları kullanarak masa üzerinde hecelere uygun olarak gruplandırılmış bölümlere yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bu süreci başardıkları gözlemlenince de Görsel 3'teki gibi kurşun kalem ve kırmızı kalem kullanarak deftere yazdıkları sürece geçilmiştir.

**Görsel 3**

Çalışma planının sonu da şu sıralamayla gerçekleşmiştir:

1. "Kendini Düzenleme Stratejisi"- Öğrencilerin duydukları kelimeyi öncelikle duyulacak bir ses tonuyla veya içlerinden tekrar etmeleri beklenmiştir.
2. "Sesli Düşünme Stratejisi"- Duydukları kelimeyi sesli olarak heceleyerek her parmağına bir hece düşecek şekilde sırasıyla kodlamaları ve yine süreç aynı anda ilerleyecek şekilde hem sesli söylemeleri hem de defterlerine yazmaları beklenmiştir.
3. Kelimelerin hatasız yazma süreci tamamlandığında da kelime sayıları çoğaltılarak cümle yazma sürecine geçilmiştir.
4. Öğrencilerin bireysel gelişimi ve süreç basamaklarındaki ilerlemelerine bağlı olarak ayrıca çeşitli günlük yaşam senaryolarının olduğu eğitsel oyun destekleri (Market siparişi oluşturma, kutulardan çıkan cümleleri bakmadan yazma gibi) sağlanmıştır.

Çalışma bireysel eğitime giren çocukların destek eğitimden faydalanma saatleri ve eğitsel performans düzeyleriyle orantılı olacak şekilde haftada 4 ile 6 saat aralığında ve en fazla 9 hafta sürecek şekilde planlanmıştır.

**BULGU VE YORUMLAR**

Çalışmanın başlangıcında öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimindeki ilerlemeyi karşılaştırmak amacıyla dikte çalışmaları yapılmıştır. Dikte çalışmasında yararlanılan cümleler MEB'in 1. sınıf ders kitabındaki ilk okuma yazma kitaplarından her ses grubundan: Günlük hayatta sıklıkla kullandıkları kelimelerden, cümlelerden birkaç tane ve kısa okuma metinlerinden ise birer tane olmak üzere rast gele seçilmiştir. Eğitsel performansları alınan öğrencilerde Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 2***Öğrencilerin Eğitsel Performansları ve Yazma Hataları*

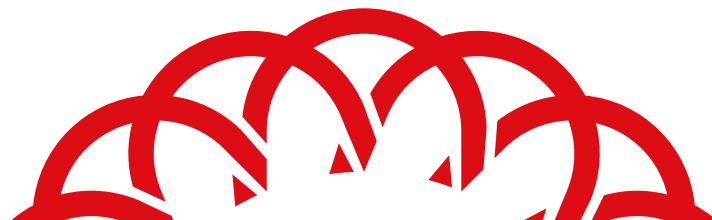
Öğrenci	Bildiği Sesler	Yazma Hataları	Diğer Tipik Hataları
Ö1	Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) Ünsüz seslerden bazıları (l, k, n, s)	Seslerden hecelere ve kelimelere ulaşamama	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.
Ö2	Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) Ünsüz seslerden bazıları (l, k, n)	Seslerden hecelere ve kelimelere ulaşamama	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.
Ö3	Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) Ünsüz seslerin çoğu (l, k, n, m, t, y, r, d, s, b, z, ç, g, ş, c, p)	Hecelere ve kelimelere ulaşamama Büyük ve küçük harflerin kullanıldığı yerleri ayırt edememe Yazıyı kılavuz çizgiyi takip ederek yazamama	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.
Ö4	Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) Ünsüz seslerden iki tanesi (l ve k)	Seslerden hecelere ve kelimelere ulaşamama	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.
Ö5	Tüm sesler	Kelimeleri eksik hece veya ses kullanarak yarım bırakma Cümleleri tamamlayamama	Çok nadir de olsa "b ve d ile m ve n" gibi bazı sesleri karıştırmaktadır.

Çalışmaların bulgularına bakıldığında hepsinin ortak özelliği heceye ve kelimeye ulaşmada zorluk yaşamaları ve kelimeyi yazarken yarım bırakma, hece veya harf atlayarak yazma gibi hatalar gösterdikleri görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 biçim yönünden birbirini andıran "b-d-p" seslerini karıştırmaktadırlar. Ö5 ise "b ve d ile m ve n" seslerini aralıklı olarak karıştırmaktadır.

"b-d-p" seslerinin karıştırılmasının giderilmesine katkı sunmak amacıyla abeslang ve bant çemberinden türetilen eğitsel aparat tasarlanıp kullanılmıştır. "b-d-p" seslerini oluşturacak yönlere hızlıca çevrilerek durdurulmuş ve öğrenciden oluşan sesi hızlıca isimlendirmesi istenmiştir. Ayrıca bu üç sesin karışık hâlde verildiği etkinlik kâğıdı hazırlanmış ve öğrenciden istenen sesi diğer seslerden ayırarak boyaması istenmiştir.

Çalışma planı, içerisinde heceleme becerisi barındıran şarkılar, tekerlemeler ve ritim etkinliklerini içermiştir. Öğrenciler, kelimeleri yavaş ve tonlayarak söylediklerinde heceleme sürecini doğal olarak gerçekleştirdiklerini fark etmişlerdir. Öğrenciler sesli olarak düşünürken çenelerinin hareketleriyle hecelerin aynı sırayı izlediğini ve hece sayısı ile çene hareketi sayısının orantılı ilerlediğini fark etmişlerdir.

Süper bardaklar adlı zekâ oyununu Ö4 kuralına uygun ve uyarlanmış oyunu da amacına uygun olarak sergilerken diğerlerinden daha fazla isteklilik göstermiştir. Oyun sürecindeki istekliliğin onun konuşmasındaki ve sesletim hatalarının olumsuz etkilerinden kurtulmasına ve başarı duygusunu yaşamasına fırsat tanımasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Süreç içerisinde kullanılan zekâ oyunu yöntem kısmında bahsedildiği üzere çalışma amacına uygun olarak sırayla bütüncül bir biçimde tasarımdan geçmiş ve her tasarım sürecinde öğrenciler oyuna etkin bir şekilde katılmışlardır. Öğrencilerin başarıma duygusunu daha çok yaşamaları için fırsat oluşturulmuştur. Rekabet havasının oluşmaması için süreç kontrol edilmiştir. Oyunun amaca uygun olarak tasarlanan son kısmında hazırlanan kelime kartlarında kelimeler hece grubu oluşturulmadan yazıldığından öğrencilerin kartlardan okuduğu kelimeleri öncelikle sesli olarak düşünmeleri ve yavaş tonda heceleyerek parmaklarına sırasıyla kodlamaları beklenmiştir. Bu aşamayı geçen öğrenci bir sonraki aşamada masa üzerine çizilmiş hece kutularına parmaklarına kodladığı heceleri sırasıyla ve sessiz/sesli bardaklarını kullanarak yazmışlardır. Bu süreç, öğrencinin sesli düşünme ve kendini düzenleme stratejisini etkin olarak kullanmasını gerektirmektedir. Öğrencinin süreci rutin hâle getirdiği görüldüğünde kırmızı ve kurşun kalemlerle hecelemede kullanacakları sürece geçilmiştir. Çalışma süresince temel strateji parmaklara heceleme olmuştur.



Tablo 3

## Çalışma Öncesi ve Sonrası Yazma Gelişim Durumları

	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası	
Öğrenci	Bildiği Sesler	Öğrendiği Sesler	Yazma Hataları	Parmaklara Heceme	Görülen Diğer Hatalar	Eğitsel Aparatla Çalışma	Çalışmayı Tamamlama Süresi
Ö1	*Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) *Ünsüz seslerden bazıları (l, k, n, s)	Tüm sesler	*Seslerden hecelere ve kelimelere ulaşamama	*Kelimeyi duyduğunda sesli olarak parmaklara heceleme becerisi edinmiş ve sıralamaya uygun olarak defterine yazmıştır.	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.	"b-d-p" seslerini ayırt etmektedir.	8 Hafta
Ö2	*Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) *Ünsüz seslerden bazıları (l, k, n)	"ğ" dışındaki 28 sesi tanımış ve ayırt etmiştir.	*Seslerden hecelere ve kelimelere ulaşamama	*Kelimeyi duyduğunda sesli olarak parmaklara heceleme becerisi edinmiş ve sıralamaya uygun olarak defterine yazmıştır. *Kırmızı kalem ve kurşun kalemle hecelemede çekingen davranmıştır.	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.	"b ve d" yi ara sırada olsa karıştırmaktadır. Bunun da okul devamsızlığının fazla olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.	27 Hafta
Ö3	*Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) *Ünsüz seslerin çoğu (l, k, n, m, t, y, r, d, s, b, z, ç, g, ş, c, p)	"ğ" dışındaki 28 sesi tanımış ve ayırt etmiştir.	*Hecelere ve kelimelere ulaşamama *Büyük ve küçük harflerin kullanıldığı yerleri ayırt edememe *Yazıyı kılavuz çizgiyi takip ederek yazamama	*Parmaklara heceleme becerisi edinmiştir ve DHEB tanısına ve ilacını kullanmak istememesine bağlı olarak belirli zamanlarda hem parmaklara heceleme sırasında karıştırma hem de kelime içinde büyük küçük harf karışık kullanma gibi hataları göstermiştir. *Kılavuz çizgiler belirginleştiğinde yazıyı bu çizgilerin arasında tutarak ilerlemiştir.	"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.	"b-d-p" seslerini ayırt etmektedir	9 Hafta

	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası		
Öğrenci	Bildiği Sesler	Öğrendiği Sesler	Yazma Hataları	Parmaklara Heceme	Görülen Diğer Hatalar	Eğitsel Aparatla Çalışma	Çalışmayı Tamamlama Süresi	
Ö4	*Ünlü sesler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) *Ünsüz seslerden iki tanesi (l ve k)		*Seslerden hecelere ve kelimelere ulaşamama	*Parmaklara heceleme becerisi edinmiştir. Fakat artikülasyon bozukluğu belirtileri ve dikkat dağınıklığı gibi belirtilere bağlı olarak bu beceriyi sergilemekten kaçınmaktadır.		"b-d-p" seslerini karıştırmaktadır.	"b-d-p" seslerini ayırt etmektedir.	36 Hafta
Ö5	*Tüm sesler		*Kelimeleri eksik hece veya ses kullanarak yarım bırakma *Cümleleri tamamlanamama	*Parmaklara heceleme becerisi edinmiştir. *Cümlelerden metin yazma sürecine hızlı geçişler sağlamıştır. *Okuduğunu anlama çalışmalarına ağırlık verilmiştir.	*Çok nadir de olsa "b ve d" ile "m ve n" gibi bazı sesleri karıştırmaktadır.	"b-d-p" seslerini ayırt etmektedir.	7 Hafta	

Tablo 3'teki bilgilere ek olarak Ö4 parmaklara kodlamanın, Ö2 ise kırmızı kalem kullanmanın yazma süreçlerini yavaşlattığı gerekçesiyle bunları kullanmaktan uzak durmaya çalışmışlardır. Her ikisinin de bu inanışları onların yazma sürecinde yavaş ilerlemelerine sebep olmuştur. Ö4, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye (DEHB) bağlı olarak verilen ilacını düzenli kullanmaması, ailesinin okuma yazma sürecinde yardımcı olmaması ve konuşurken kelimeyi anlamını bozacak şekilde hızlı söylemesi gibi nedenlere bağlı olarak 9 hafta olarak planlanan süreyi 36 haftada tamamlamıştır. Ö2, okula devamsızlığı belirgin düzeyde olduğu için süreci 27 haftada tamamlamıştır ve son grup seslerden "ğ" yi kelime içerisinde tam olarak da ayırt edememektedir. Sessizlerden "b ve d" leri ise başlangıçtaki kadar sık olmamakla birlikte bazen karıştırmaktadır. Ö1 ve Ö5 süreci vaktinden önce tamamlamışlardır. Ö1 ilk 2 hafta biraz zorlanmış fakat sestem heceye, heceden kelimeye varma sürecini ve oluşumunu kavradığında çok hızlı bir şekilde çalışma sürecini tamamlamıştır. Ö3 DEHB'ye bağlı olarak koordinasyon problemleri yaşadığından cümleleri defterine geçirirken sıkça yazım-ımla hataları göstermekteyken kılavuz çizgilerin farkındalığı ve güzel yazı örnekleri gibi çeşitli çalışmalarla bu olumsuz durum azaltılmıştır. Çalışmaya akran öğrenmesinden faydalanmaları düşüncesiyle dâhil edilen D2 süreci vaktinde tamamlamıştır. Okul müdürüne ve öğretmenlerine metin okumaları yapmış. Metinle ilgili sorulara cevap vererek okuma yazma becerisinin gelişimini sergilemiş ve onlardan gelen olumlu dönütlerden çok mutlu olmuştur.

D2 ise özel gereksinimlerinden dolayı sadece iki sesin bileşerek hece oluşturduğu bilgisine ulaşabilmiştir. Heceden kelimeye, kelimedenden de cümleye ulaşmaya doğru ilerleyen çalışma süreci öğrencilerin bireysel ilerlemelerine bağlı olarak tamamlanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonucuna göre yazma hataları gösteren tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerine alan yazınında etkililiği görülmüş "Kendini Düzenleme, Sesli Düşünme, Somutlaştırma ve Parmakla Heceleme" gibi stratejilerden faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen Parmaklara Heceleme'nin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkıların olduğu görülmektedir. Parmaklara Heceleme öğrencilerin kelimeleri hafızaya almasında, zihinsel süreçlerinde sıraya koyup yazarken heceleyerek (gruplayarak) yazmasında onlara kolaylaştırma sağladığından dolayı eğitimcilere örnek strateji olarak önerilebilir. Çalışmaya katılan 5 öğrencinin de düzeylerine uygun olarak verilen en fazla 5 kelimedenden oluşan cümleyi duyduklarında sesli olarak tekrarladıkları ve kelime sayısını söyledikleri; kelimeleri sırasıyla heceledikleri, heceleri sırasıyla parmaklarına kodladıkları ve sıralamaya uygun olarak da yazdıkları görülmüştür. Sesli (ünlü) ve sessiz (ünsüz) sesleri ayırt ettikleri ve her hecenin bir sesli harf barındırdığını öğrendikleri gözlenmiştir. Heceleri doğru yazarak hatasız kelime ve cümlelere ulaşmışlardır. Çalışma alan yazınındaki (Maki ve Vauras & Vainio (2002); Akçin (2009); Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017); Kuşdemir, Kurban ve Bulut (2018); Çıkılı, Deniz ve Kaya (2019); Öztürk ve Girli (2020); Taymaz Sarı ve Biçer (2020); Özbek ve Kılıç Tülü (2022)) çalışmaların bulgu ve sonuçlarıyla yazma hataları gösteren öğrencilere çözüm önerisi olarak değişik stratejiler, somutlaştırma ve üstbilişsel süreçleri destekleme gibi öneriler getirdiği ve sürece olumlu katkılar sunduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışma öğrencilerin üstbilişsel düşüncelerini açık edecek etkinliklere yer verdiği için onların yazma sürecini nasıl yapılandırdıklarını görme ve nerelerde organizasyon sorunları yaşadıklarını anlama fırsatı sunmuştur. Oyunla ve kolaylaştırıcı somut yöntem/tekniklerle gerçekleştirilen yazma eğitiminde öğrencilerin daha çok eğlendikleri ve yazmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre eğitimcilerden yazma eğitimi sürecinde öğrencilerine sesli düşünme fırsatı sunmaları, heceleme becerisini etkin şekilde kullandırmaları ve parmaklara heceleme gibi parçadan bütüne sıralamayı kolaylaştıran somutlaştırmalardan faydalanmaları tavsiye edilir. Araştırmacılara dilin diğer becerilerine yönelik çalışmalar yaparak alan yazınındaki ihtiyaca cevaplar arayıp sunmaları önerilir.

## KAYNAKÇA

Avrupa Konseyi (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme* (Çev. MEB TTKB). [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf)

Akçin, N. (2009). Öğrenme gücü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakül-*

*tesİ Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 5-18.

Akyol, H. (2019). *Türkçe okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Aydın Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi .

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.

Bender, W. N. (2020). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri; özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (Çev. Edit. Sarı, H. vd.). Nobel Akademi Yay.

Coşkun, M. V. (1999). Türkiye Türkçesinde ünlüler ve ünsüzler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, I-II* (42), 41-50.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları/Nitel ve nitel araştırma, araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (3 b)* (Çeviri Editörü: Ekşi, H.). EDAM.

Çıkılı, Y., Deniz, S. ve Kaya, H. B. (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18),501-529.

Demirci, N. ve Toptaş Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,1(1), 25-34.

Demirci, N. ve Toptaş Demirci, P. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaba ve İnce Motor Becerilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.

Destek Eğitim Odası Kurulması Genelgesi (2015).

Destek Eğitim Odası Klavuz (2016).

Doğanay Bilgi, A. (2017). *Okuma yazmada öğretimsel stratejiler 3* (Edit. Özmen, E. R). Eğitim Kitap.

Gerber, PJ, Ginsberg, R. ve Reiff, HB (1992). Identifying alterable patterns in employment. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi (Journal of Learning Disabilities)*, 25(8), 475-487.

Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.

Görgün, B.ve Melekoğlu, M.A. (2019). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Universty Journal of Education*, 9(1), 83-106.

Gümüş, F. (2023). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde parmakla hecelemenin telaffuz ve konuşma becerisine katkısı*. Türkçe Öğretiminde İyi Uygulamalar Bildiri Kitabı, 2.Tema (213-220).

Hanna S. M., Marja M. S. V. ve Seppo Vainio (2002). Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: A case study. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 189-207.



- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Yedaneh, E. (2021). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesi ve dik temel yazı çalışmaları*, 81-120.; Karadağ Yılmaz, R.(Edit.), Etkinlik Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017).
- Kuruyer, H. G ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(28), 539-555.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili Eylem Araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- Onur Erol (2020). Limonata, *karemala sepeti* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AYbA2x74Coc>
- Özbek, A.B ve Kılıç Tülü, B. (2022). Öğrenme güçlüğünde yazılı anlatımı desteklemek: Strateji öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 541-566.
- Özel Eğitim Kanun hükmünde Kararname (2012).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2021).
- Öztürk, H. ve Girli, A. (2020) Özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),35-47.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.
- Taymaz Sarı, O.ve Biçer, E. (2020) Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bireysel destek eğitim programı uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,1-17.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğilim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-220.
- Uçgun, D. (2003), Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR-XIII*, 203-216.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

## YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA REKREASYON ÇALIŞMASI KAPSAMINDA AKIL-ZEKÂ OYUNLARININ MATEMATİK DERSİ TUTUMLARINA ETKİSİ

**İlknur VURGUN**

Baykan Yatılı Bölge Ortaokulu  
[ilknurartan43@gmail.com](mailto:ilknurartan43@gmail.com)

**Ufuk VURGUN**

Baykan Yatılı Bölge Ortaokulu  
[ufukvurgunn@gmail.com](mailto:ufukvurgunn@gmail.com)

### ÖZET

Okullar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik açıdan gelişip sosyalleşerek topluma kazandırıldığı yerlerdir. Ülkemizde nüfusun az ve yerleşimin dağınık olduğu kırsal kesimlerde okullaşma oranı düşük olup eğitim ve öğretime erişim olanağı sınırlıdır. Bu kapsamda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yatılı bölge ortaokulları açılmıştır. Yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin okullarındaki ders saatlerinden sonra gelişimlerini tamamlamak amacıyla rekreasyon etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu etkinliklerden biri eğitsel oyunların içerisinde yer alan akıl ve zekâ oyunlarıdır. Bu çalışmanın amacı, yatılı bölge ortaokullarında rekreasyon etkinlikleri kapsamında öğrenci görüşleri alınarak akıl ve zekâ oyunlarının matematik dersi tutumlarına etkisini incelemektir. Nitel araştırma olan çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler kapsamında katılımcılar akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel gelişimlerine katkı sağladığını ve zekâ oyunları oynarken eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen öğrenci görüşlerine göre akıl ve zekâ oyunlarının, matematik dersi tutumuna ve okul başarısına olumlu katkı sağladığı, ders dışı zamanlarda öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek eğlenceli vakit geçirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yatılı bölge ortaokulları, rekreasyon, akıl ve zekâ oyunları, matematik dersi tutumu.



## EĞİTİMDE KAPSAYICILIK VE REHBERLİK

Ders Dışı  
Sosyal Etkinlikler

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Zorunlu eğitimin 12 yıl olmasıyla birlikte okullar taşınmalı, normal ve yatılı olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Demirel ve Kurt, 2021). Yerleşimin engebeli, nüfus yoğunluğunun az olduğu yerlerde eğitim öğretim olanakları sınırlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim gereksinimini karşılamak, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak amacıyla ülkemizin birçok yerinde Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO) açılmıştır. YBO'larla normal eğitim gören okullar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan biri, normal öğrenim gören okullarda öğrencilerin okulda bulunma süresi 6-8 saat iken YBO'larda okulda bulunma süresi 7 gün-24 saat olmasıdır (Gürbey, Ezberci Çevik ve Şahin, 2020). Bu sebeple YBO'larda ders saatleri yanında ders dışı zamanların da verimli geçirilmesi gerekmektedir.

Bireylerin boş zamanlarını değerlendirme amacıyla gönüllü olarak katıldıkları, fizyolojik ve psikolojik açıdan yenilenmeyi sağlayan faaliyetlerin tümüne rekreasyon denir (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç 2003, s.30). YBO'larda öğrencilerin ders dışı zamanlarını verimli ve eğlenceli geçirip sosyal gelişimlerini tamamlaması amacıyla rekreasyon etkinlikleri yapılabilir. Bu etkinliklerden biri, eğitsel oyunların içerisinde yer alan akıl ve zekâ oyunları olmaktadır. Akıl ve zekâ oyunları aynı zamanda zekâ oyunları olarak isimlendirilebilir.

Eğitsel oyunlar, belirli konular hakkında bilgi edinmeyi kolaylaştıran, kavramların genişletilmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan, bir beceriyi öğrenmeye yardımcı olmak için tasarlanmış oyunlardır. Eğitsel oyun türlerinden biri zekâ oyunlarıdır (Sadıkoğlu, 2017). Zekâ oyunları, başta gerçek hayat problemleri olmak üzere problemlerin oyunlaştırılmış hâli olup problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2013). Matematik, bireylere aritmetik beceriler, problem çözme, akıl yürütme ve çok boyutlu düşünme gibi üst düzey matematiksel becerileri kazandıran bilim dalıdır. Zekâ oyunları, bu matematiksel becerileri destekleyerek bireylerin bilişsel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır (Şanlıdağ ve Aykaç, 2021).

Literatür incelendiğinde YBO'larda ders dışı faaliyetlerin incelenmesine yönelik yapılan çalışma sayısı azınlıktadır (Çilgin, 2007; Kuzu ve Aşkın, 2011; Yavaş Karataş, 2006). YBO'larda ders dışı zamanların verimli şekilde değerlendirilmediği, ders dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Filiz ve Özçalıkuşu, 2001; Kuzu ve Aşkın, 2011). YBO öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik dersi tutumlarına ait çalışma sayısının yeterli olmadığı görülmektedir (Birgin ve Demirkan, 2017). YBO öğrencilerinin katılımını içeren zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür.

Rekreasyon etkinlikleri içeren çalışmalar en çok beden eğitimi ve spor bilimlerine yöneliktir (Yersüren ve Özel, 2020). Rekreasyon etkinlikleri kapsamında zekâ oyunları ile yapılan çalışma sayısı azdır (Türker, 2019). Bu kapsamda zekâ oyunları ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir. Zekâ oyunlarının, matematik dersi tutumlarına yönelik etkilerinin incelendiği çalışmalarda; matematiksel tutum-güdü gibi duyuşsal özelliklere olumlu katkılar sağladığı, öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimini desteklediği, odaklanmayı ve güdülenmeyi arttırdığı, öğrencilerde zaman kontro-

lü ve hızlı düşünmeyi geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Alkaş Ulusoy vd., 2017).

Bu çalışmanın temel amacı, YBO'larda rekreasyon etkinlikleri kapsamında öğrenci görüşleri alınarak zekâ oyunlarının matematik dersi tutumlarına etkisini incelemektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Zekâ oyunları öncesinde katılımcıların matematik dersine karşı tutumları nasıldır?
- Zekâ oyunları hakkında katılımcı görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların, zekâ oyunları oynadıktan sonra matematik dersi tutumunda ortaya çıkan değişiklikler nelerdir?

## YÖNTEM

Yapılan araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, ayrıntılı şekilde incelenmek istenilen bir konu hakkında "Nasıl?", "Niçin?", "Ne?" gibi sorulara cevap bulmayı amaç edinen bir yöntemdir (Çepni, 2018). Bu araştırmada durum çalışması yönteminin seçilmesinin nedeni genel bir duruma ulaşmaktan ziyade bir olayı derinlemesine incelemektir (Seggie ve Bayyurt, 2017).

### Çalışma Grubu

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir (Cohen, Manion & Morrision, 2000). Kolay örnekleme yöntemi, araştırmacılara istenilen verilere daha hızlı ulaşabilme imkânı sağlar (Cohen, Manion & Morrision, 2007). Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Siirt ili Baykan ilçesinde bulunan Baykan Yatılı Bölge Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri arasından 11 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların zekâ oyunlarından en az birini az seviyede biliyor olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmıştır.

### Veri Toplama

Araştırmacılar tarafından Kurupınar ve Aydoğan'ın (2020) nicel araştırmasında ortaya çıkan tutum ölçeği dikkate alınarak geliştirilen açık uçlu sorular hazırlanarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı, önceden hazırladığı araştırma sorularını detaylı şekilde sorarak gerektiğinde farklı sorular sorma imkânına sahiptir (Çepni, 2018). Rekreasyon etkinlikleri kapsamında öğrenci görüşleri alınarak zekâ oyunlarının matematik dersi tutumlarına etkisini belirlemek amaçlı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda "Zekâ oyunları hakkında bilgi verebilir misiniz?", "Zekâ oyunları oynamanın matematik dersinde size ne gibi etkileri olabilir?" gibi sorulara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, akıl ve zekâ oyunları eğitimi belgesine sahip ilköğretim matematik öğretmenin görüşüne sunulacak anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Katılımcılara çalışma hakkında genel bilgi verilip gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmanın yürütüleceği, kişisel bilgilerinin çalışma esnasında açığa çıkmayacağı ve kendilerine kodlar verileceği belirtilmiştir. Görüşmeler 20-40 dakika arasında sürmüştür.

Katılımcılarla belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır (Bk. Tablo 1). Veriler, Baykan YBO matematik sınıfında yapılan görüşmeler sonrasında toplanmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış olup not tutma tekniğiyle kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerin ses kaydı dinlenerek transkriptleri yapılmıştır.

**Tablo 1**

*Görüşme Sürecine Ait Bilgiler*

Katılımcılar (Öğrenciler)	Görüşme Zamanı	Görüşme Süresi
Ö1	03.05.2023	33 dakika
Ö2	05.05.2023	27 dakika
Ö3	09.05.2023	40 dakika
Ö4	11.05.2023	21 dakika
Ö5	16.05.2023	25 dakika
Ö6	18.05.2023	30 dakika
Ö7	23.05.2023	31 dakika
Ö8	24.05.2023	25 dakika
Ö9	26.05.2023	20 dakika
Ö10	30.05.2023	36 dakika
Ö11	31.05.2023	22 dakika

### Veri Analizi

Yapılan çalışmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbiriyle ilişkili kavramların belirli kodlar dâhilinde birleştirilip daha küçük içerik gruplarına ayrılarak anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla yapılan yöntemdir (Çepni, 2018). Bu çalışmada verileri ayrıntılı olarak açıklamak amacıyla içerik analizi tercih edilmiştir. Elde edilen veriler için her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar karşılaştırılarak kodların benzer oldukları sonucuna varılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplarda bazı katılımcıların birden çok kod içeren cevapları olmuştur. Bu nedenle bulgular kısmında frekanslar sunulurken birden fazla kod içeren cevapların olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen verileri desteklemek için katılımcıların vermiş oldukları cevaplar hiçbir değişikliğe uğramadan direkt olarak aktarılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların bilimsel kalitesi geçerlik ve güvenilirlik kullanılarak sağlanmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular uygulama öncesinde akıl ve zekâ oyunları eğitmenliği belgesine sahip ilköğretim matematik öğretmeni görüşüne sunularak soruların anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Not tutularak elde edilen veriler görüşme sonunda katılımcılara okunmuş, toplanan verilere ilişkin fikirleri alınıp katılımcı onayı gerçekleştirilmiştir. Uzman

görüşü ve katılımcı onayıyla çalışmanın geçerliği desteklenmiştir.

Çalışmada güvenirlüğün sağlanması amacıyla çalışmanın gerçekleştirildiği ortamda oluşan her şeyi veri olarak kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları dinlenerek transkriptleri yapılmış ve ortaya çıkan verilerde hiçbir değişiklik yapılmadan bulgular kısmında direkt aktarılmıştır. Ayrıca veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlar oluşturularak toplanmıştır. Elde edilen kodların benzer olduğu sonucuna ulaşılarak çalışmanın güvenirlüğü desteklenmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Çalışmadan elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Görüşme sorularındaki her soru için kodlar oluşturulup bu bölümde paylaşılmıştır.

### Zekâ Oyunları Öncesinde Matematik Dersine Ait Bulgular

Katılımcıların var olan matematik dersi tutumlarını belirlemek amacıyla yöneltilen "Matematik dersi hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ait bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Matematik Dersi Tutumlarına Ait Kodlar*

Kodlar	f (frekans)
Matematik dersini ilgi çekici bulurum.	4
Matematik dersinde başarılı olduğumu düşünürüm.	4
Matematik dersini eğlenceli bulurum.	5
Matematik öğretmeninin davranışlarını önemserim.	8
Matematik dersini severim.	4

Tablo 2 incelendiğinde frekansı en yüksek olan kodun "Matematik öğretmeninin davranışlarını önemserim." olduğu görülmektedir. İlgili görüşler şu şekildedir:

Ö3: "Matematik öğretmenimiz dersi heyecanlı ve neşeli anlatıyor. Matematik dersi geldiğinde çok seviniyorum."

Ö4: "Matematik dersinde öğretmenimiz akılda kalıcı ipuçları öğretiyor ve dersimiz eğlenceli geçiyor. Bu yüzden matematik dersinde kendimi başarılı buluyorum."

Tablo 2 incelendiğinde matematik dersini eğlenceli bulan katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö8: "Matematik öğretmenimiz eğlenceli şekilde dersi anlatır. Komik ve güzel hikâyeler anlattığı için matematik dersini severim."

Ö2: "Çok eğlenceli matematik hocam var ve başarılı olduğumu düşünüyorum."

Matematik dersinde başarılı olduğunu düşünen, derse karşı ilgilerinin olduğunu ve dersi sevdiğini belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır:

Ö11: "Matematik dersini çok severim, sevdiğim kadar başarılı olduğumu düşünüyorum. Matematiğe önem verir, ilgi duyarım."

Ö7: "Matematiği çok sevdiğimi belirtmek isterim. Matematik dersini anlayan ve çözebilen bir öğrenciyim. Matematiğe karşı meraklı ve ilgiliyim."

### Zekâ Oyunlarına Ait Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara zekâ oyunlarına yönelik fikirlerini belirlemek amacıyla ikinci soru yöneltilmiş olup öğrencilerden 2'sinin (Ö10, Ö5) reversi oyununa ait bilgilerini paylaştıkları görülmüştür. Zekâ oyunlarına yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde ulaşılan bulgular Tablo 3'teki gibidir.

**Tablo 3**

*Zekâ Oyunlarına Ait Katılımcı Görüşleri*

Kod	f (frekans)
Eğlenceli	2
Gelişimi destekleyici	7

Tablo 3'e göre zekâ oyunlarının "Gelişimi destekleyici" olduğuna yönelik alınan görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö2: "Bence insanın stratejilerini ve zekâsını geliştirir."

Ö11: "Zekâ oyunları bizi geliştirmek amacıyla vardır. Mesela dikkat ve becerimizi geliştirir."

Katılımcılar, zekâ oyunlarının; strateji, zekâ, dikkat ve becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Yapılan görüşme esnasında 2 katılımcının reversi oyunu hakkında bilgilerini paylaştığı görülmüştür (Ö10, Ö5).

Ö10: "Öncelikle zekâ oyunlarının birçok kuralı var. Örnek olarak reversinin kurallarından birini anlatabilirim. Bu kural şöyle: İki aynı renk taşın arasında kalan farklı renk taşlar rakibin taş rengine döner."

### Zekâ Oyunları Oynarken Katılımcı Duyguları

Zekâ oyunlarına yönelik fikirleri alınan katılımcılara, zekâ oyunlarını oynarken hissettiği duyguları belirlemek amacıyla yöneltilen soruya ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Katılımcıların Zekâ Oyunları Oynarken Hissettiği Duygular*

Kodlar	f (frekans)
Heyecanlı	7
Stresli	5
Eğlenceli	1
Başarılı	4
Mutlu	6

Tablo 4 incelendiğinde zekâ oyunları oynarken katılımcılar duygularını mutlu (6), stresli (5), heyecanlı (7), başarılı (4) ve eğlenceli (1) olarak ifade etmişlerdir. İlgili görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö9: "Heyecanlı hissediyorum. Çünkü karşımdaki kişi ile tanışmadığım için nasıl oyun oynadığını bilmiyorum."

Ö5: "Zekâ oyunları oynarken kendimi mutlu hissediyorum. Üzerimdeki korkuyu ve stresi atmama yardım ediyor."

Ö1: "Oyun oynarken arada stres yapıp yanlış hamle yapabiliyorum."

### Katılımcıların Zekâ Oyunları Dersi Alma İsteklerine Ait Görüşleri

Katılımcılara zekâ oyunları dersi alma istekleri sorulmuş olup katılımcılardan biri dışında hepsinin istekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili görüşler şöyledir:

Ö10: "Evet, zekâ oyunları dersi almak isterim. Çünkü çözdüğüm sorulara farklı bakış açısıyla bakmayı ve bunun için zekâ oyunları dersi almanın büyük bir faydasının dokunacağını düşünüyorum."

Ö8: "Almak isterim çünkü oynarken eğleniyorum ve yeni kişilerle oynadığımda sosyalleşiyorum."

Ö9: "Hayır, çünkü bazı şeyleri kendi kendime öğrenmeyi seviyorum."

Katılımcının zekâ oyunlarını bireysel olarak öğrenmeyi isteyip grup dâhilinde öğrenmek istemediği görülmektedir.

### Zekâ Oyunlarını Oynamayı Tavsiye Etmeye Yönelik Katılımcı Görüşleri

Zekâ oyunlarını oynamayı tavsiye etmeye yönelik katılımcı görüşleri alındığında bütün katılımcıların zekâ oyunları oynamayı çevresine tavsiye ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ö6: "Tabii ki, ailemle oynadığım zekâ oyunlarında çok eğleniyor ve zekâ oyunlarında ailemi bilinçlendiriyorum."





### Katılımcıların Zekâ Oyunlarını Oynadıktan Sonra Matematik Dersi Tutumlarına Ait Görüşleri

Zekâ oyunları oynandıktan sonra katılımcıların matematik dersine karşı tutumlarını öğrenmeye yönelik sorulan soruya ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Katılımcıların Zekâ Oyunlarını Oynadıktan Sonra Matematik Dersi Tutumlarına Ait Görüşleri*

Kodlar	f (frekans)
Zekâ oyunları oynamayı matematik dersi için faydalı bulurum.	2
Zekâ oyunları oynamayı matematik dersi için stratejik bulurum.	3
Zekâ oyunları oynamak matematik dersinde dikkatimi artırır.	4
Zekâ oyunları oynamak matematik dersinde odaklanmamı artırır.	2
Zekâ oyunları oynamak matematik dersinde hızlı ve akıllıca hareket etmemi sağlar.	6

Tablo 5'e göre zekâ oyunlarının matematik dersinde hızlı ve akıllıca hareket edebilmeyi arttırdığına yönelik katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

Ö5: "Oynadığımız oyunlar zihinlerimizi geliştirir ve matematikte hatamızı azaltır."

Tablo 5'e göre zekâ oyunlarının matematik dersinde, dikkat gelişimini arttırdığı yönünde belirtilen görüşlerden birisi şöyledir:

Ö4: "Matematik dersinde soruları çözerken sürekli basit hatalar yapıp soruyu yanlış yapardım, ta ki zekâ oyunlarını öğrenip oynayana kadar. Artık matematik dersinde basit hatalar yapmayıp soruları daha rahat çözebiliyorum."

Katılımcılar, zekâ oyunlarının dikkat gelişimini arttırdığı yönündeki görüşleriyle basit hatalarını fark edebildiklerini belirtmişlerdir. Tablo 5 incelendiğinde 3 katılımcı zekâ oyunlarının matematik dersinde stratejik olarak kendisini geliştirdiği yönünde görüş belirtmiştir.

Ö6: "Matematik dersinde daha iyi mantık yürütmemize yardımcı olur. Bu sayede zekâ oyunlarını matematikte bizi bir üst seviyeye taşır."

Ö9: "Bence stratejik olarak katkı sağlar. Çünkü hangi soruyu nasıl çözeceğimi daha iyi bilirim."

Katılımcılar, zekâ oyunlarının, kendilerini stratejik olarak geliştirdiği, matematik sorularının nasıl çözülmesi gerektiğini anlamalarına katkı sağladığını ve mantıksal düşünebilmeyi öğrenmelerine destek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö1 zekâ oyunları oynadıktan sonra diğer derslerde de başarısının arttığını belirtmiştir. İlgili görüş şu şekildedir:

Ö1: "Zekâ oyunları oynamadan önce dikkatsizlikten çok soru kaçırdım. Şimdi dikkatimi ve konsantrasyonumu arttırdığı için soru kaçırmıyorum. Deneme sınavlarında tüm derslerde netlerim artmaya başladı."

Araştırmacılar verilen bu cevap doğrultusunda "Zekâ oyunlarının okul derslerine olan etkisi nasıldır?" sorusunu ek olarak tüm katılımcılara sormuştur. İlgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

Zekâ Oyunlarının Okul Derslerine Etkisine Yönelik Katılımcı Görüşleri	f(frekans)
Mantıksal düşünmemi artırır.	3
Dikkat algımı geliştirir.	4
Görsel zekâmı geliştirir.	1
Konsantrasyonumu geliştirir.	3

Katılımcılar zekâ oyunlarının okul derslerinde, dikkat algısını, mantıksal düşünmeyi, konsantrasyonu arttırdığını, görsel zekâyı geliştirdiğini belirtmişlerdir. İlgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö9: "İnsanların dikkatini ve odaklanmasını artırır."

Ö4: "Zekâ oyunları oynadığımdan beri yüksek notlar almaya başladım. Türkçe dersinde sözel mantık sorularını daha iyi çözebiliyorum. Fen dersinde daha mantıklı karar verebiliyorum."

Ö7: "Zekâ oyunları, görsel zekâmızı ve becerilerimizi geliştirir. Böylece derslerdeki akademik başarılarımızı %100 artırır."

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Kırsal kesimlerde eğitim öğretim imkânına erişebilmekte zorlanan öğrenciler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Yatılı Bölge Ortaokulları açılmıştır. YBO'larda ders saatlerinin yanında ders dışı zamanların da verimli geçirilebilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda rekreasyon etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinliklerden biri ise eğitsel oyunların içerisinde yer alan zekâ oyunlarıdır. YBO öğrenci görüşleri alınarak rekreasyon etkinlikleri kapsamında akıl-zekâ oyunlarının matematik dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Zekâ oyunları öncesinde matematik dersi tutumlarını öğrenmek amacıyla yöneltilen soruya en fazla alınan cevap "Öğretmen davranışlarını önemsemek" olmuştur. Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların matematik öğretmenlerinin davranışlarına göre matematik dersi tutumlarının değiştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin demokratik ve destekleyici davranışları öğrencilerin akademik başarısını artırarak yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2006; Kızıldağ, 2009).

Literatürde yapılan çalışmayı destekleyici araştırmalar var olup öğretmen davranışlarının öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör olduğu belirtilmiştir (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Elde edilen veriler doğrultusunda matematik dersinin eğlenceli olmasında yine öğretmen tutumunun etkili olduğu görülmektedir. Matematik dersinde başarılı olduğunu düşünen katılımcılar, derse karşı ilgilerinin olduğunu ve dersi sevdiğini belirtmiştir. Aşkar (1986)'ın yapmış olduğu çalışma

bu çalışmayı destekler nitelikte olup matematik dersinin hedeflerinden birini öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesidir.

Katılımcıların zekâ oyunlarına yönelik görüşlerini öğrenme amacıyla zekâ oyunu oynarken hissettiği duygular, zekâ oyunları dersi alma istekleri, zekâ oyunlarını oynamayı çevresine tavsiye etme isteklerine ait sorular yöneltmiştir. Katılımcılar, zekâ oyunlarının, zekâ, dikkat strateji becerilerini geliştirdiğini düşünerek zekâ oyunlarının geliştirici olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, zekâ oyunlarının bilişsel gelişimlerine katkı sağladığını, zekâ oyunları oynarken eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde zekâ oyunlarının stratejik ve mantıksal düşünme alanlarına katkı sağladığı (Bottino & Ott, 2006), pozitif öğrenme ortamı oluşturduğu (Lou, Abrami, & D'Apollonia, 2001) belirtilmiş olup yapılan çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcıların zekâ oyunları hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Katılımcılar; oyunun başında, rakibi ile tanışmadığı için heyecanlandığını belirtmiş, oyunu kazandıktan sonra kendilerini başarılı olarak nitelendirmişlerdir. Aynı zamanda zekâ oyunlarının stres, korku gibi duyguları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara göre zekâ oyunları, sosyalleşmeyi ve bütünsel gelişimi desteklemektedir. Katılımcılar, bu sebeple zekâ oyunları dersini eğitim öğretim yılında seçmeli ders olarak almak istemişlerdir. Zekâ oyunları dersi 2012-2013 yılında seçmeli ders olarak ortaokullarda, lisans ve yüksek lisans seviyelerinde yer almaya başlamıştır. Zekâ oyunları dersinde öğrencilerden farklı bakış açıları geliştirmeleri, problem çözebilmeleri, matematiksel problem çözebilmeye karşı pozitif tutum geliştirmeleri beklenmektedir (Şanlıdağ ve Aykaç, 2021). Bu çalışmayı destekleyici çalışmalardan biri olan Batar (2021) yapmış olduğu çalışmada zekâ oyunlarının motivasyonu artırarak öğrenmeye karşı pozitif tutum gerçekleştirdiği sonuçları elde edilmiştir. Katılımcılar, ailesiyle güzel vakit geçirmek istemeleri, zekâ oyunlarını eğlenceli bulmaları sebebiyle zekâ oyunlarını çevresine tavsiye etmişlerdir.

Katılımcı görüşlerine göre matematik ders başarısına, zekâ oyunlarının olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, zekâ oyunlarının, matematik dersinde hızlı ve akıllıca hareket edebilmeyi sağlamayı arttırdığına yönelik görüş bildirmiştir. Elde edilen verilere göre zekâ oyunlarının matematik dersinde dikkat gelişimini, mantıksal düşünebilme-yi ve odaklanmayı arttırdığına ulaşılmıştır. Çetin ve Özbuğutu (2020) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak zekâ oyunlarının matematik dersine katkı sağladığı belirtilmiştir. Literatürde yapılan benzer çalışmalarda aynı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır (Bottino, Ott, & Tavella, 2013a, 2013b). Katılımcılar, zekâ oyunlarının okul başarısına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Zekâ oyunlarının okul derslerine etkisi incelendiğinde dikkat algısını, mantıksal düşünmeyi, konsantrasyonu artırdığı, görsel zekâyı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple katılımcılar zekâ oyunlarının okul başarısına da olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde oyunların dikkat ve konsantrasyonu arttırdığı görülmektedir (Garris, Ahlers, Driskell, 2002).

YBO öğrenci görüşlerine göre zekâ oyunları, matematik dersi için faydalı ve stratejik olmakta, matematik dersinde dikkat gelişimini destekleyerek odaklanmayı arttırmakta, matematik soruları çözümünde hızlı ve akıllı hareket etmeyi sağla-

maktadır. Aynı zamanda öğrenci görüşlerine göre zekâ oyunlarının; mantıksal ve analitik düşünmeyi geliştirebileceği, konsantrasyon yeteneğini arttırabileceği, sosyalleşmeyi sağlayabileceği, görsel zekâyı arttırabileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Rekreasyon faaliyetleri kapsamında zekâ oyunları, ders dışı zamanlarda öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek eğlenceli vakit geçirmelerine yardımcı olabilir. Katılımcılar, zekâ oyunlarının farklı disiplinlerdeki ders başarılarını da arttırdığını belirtmiş olup zekâ oyunlarının okul başarısına da katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre zekâ oyunlarının her okul ve sınıf düzeyinde seçmeli ders olarak okutulması, sivil toplum kuruluşlarında ve halk eğitim merkezlerinde ailelerin katılım göstereceği zekâ oyunları kursları açılması, rekreasyon etkinlikleri kapsamında zekâ oyunları etkinlikleri gerçekleştirilmesi, okullarda zekâ oyunları oynanabilecek alanların olması önerilerinde bulunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E., Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(2), 280-294.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutum ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62).
- Birgin, O., Demirkan, H. (2017). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-15
- Bottino, R., Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology*, 31(4), 359-375.
- Bottino, R. M., Ott, M., Tavella, M. (2013a). Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. *Information Systems, Elearning, and Knowledge Management Research* (pp. 235-243) Springer Berlin Heidelberg.
- Bottino, R. M., Ott, M., Tavella, M. (2013b). Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games. Paper presented at the European Conference on Games Based Learning.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in ducation*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Çetin, A. ve Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl-zekâ oyunları ile ilgili görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 93-99.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çilgın, Ö. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrenciler ile velilerinin beden eğitimi ve ders dışı etkinliklere yaklaşımları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demirel, T. ve Kurt, T. (2021). Eğitim eşitliği açısından yatılı bölge ortaokullarının değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Resarch in Education*, 26, 53-87.

Erdoğdu, Y., M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

Filiz, K. ve Özçalıkıuşu, O. (2001). Hatay ili yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zaman alışkanlıkları. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 82-87.

Garris, R., Ahlers, R., ve Driskell, J.E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

Gürbey, S., Ezberci Çevik E. ve Şahin, A. (2020). İlköğretimde yerleşik, taşınabilir ve yatılı bölge okullarında eğitim ve bu eğitimin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerine etkisi: Yahyalı ilçesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 445-459.

Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2003). *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi örnek animasyon uygulamaları*. Detay Yayıncılık.

Kazu, İ. Y. ve Aşkın, Z. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatleri ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 39-46.

Kızıldağ, S. (2009). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kurupınar, A., Aydoğan, Y. (2020). Zekâ oyunlarına yönelik tutum ölçeğinin (ZOTÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4383-4400.

Lou, Y., Abrami, P., D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521.

MEB (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Saygı, E. ve Alkaş Ulusoy, Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331- 345.

Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma*. Anı Yayıncılık.

Şanlıdağ, M., Aykaç, N. (2021). Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 597-611.

Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Üniversitesi.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Yayıncılık.

Türker, M. (2019). *Rekreasyona katılımın problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Yavaş Karataş, N. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Yersüren, S., Özel, Çağıl H. (2020). Boş zaman ve rekreasyon konulu tezler üzerine bibliyometrik bir çalışma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1139-1159.

# EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

1. Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimine İlişkin Metamorfik Algılarının İncelenmesi, Dr. Dilek ÇAPAR
2. Pozitif Bilimlerde Altın Çağ'ı Yaşayan Bir Medeniyete Dair Farkındalık Çalışması "Altın Çağ'a Yolculuk", Gülizar IŞIK
3. Kültürel Miras Taşıyıcısı: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri, B. Beste KEÇECİ
4. Değerler Eğitimi Konusunda Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma, Özlem GÖÇER
5. Değerler Eğitiminde P4C Tekniklerinin Katkısı, Özgü ÖZTÜRK
6. Tarih Eğitiminde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımına Bir Örnek: Yozgat İli Ocaklı Geleneğinde Türkistan İzleri, Mehmet DOĞAN
7. Eğitimde Şahsiyet Eğitimi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma, Orhan Bayram YALAZA
8. Kültürel Mirasın Kodları: Erasmus Ka 220 Projesi ve Geleceğe Yönelik İlerlemeler, Gülden BAYRAK
9. Mülteci Kardeşlerimizle Teknoloji Üzerinden Kurulan Gönül Bağları, Esra KAHYA
10. Değerler Eğitimi Açısından Türkçe Ders Kitapları, Dr. Tuğba EMİRHAN
11. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin İçerdiği Kök Değerler Bakımından İncelenmesi, Nisanur CAN
12. Türkiye'de Değerler Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Metodolojik ve Tematik Açısından İncelenmesi, Havva Nur İPEKOĞLU YETGİN
13. Karakter ve Değerler Eğitimi Bağlamında Osmanlı Dönemi Ahlak Kitapları, Dr. Mehmet Fatih ÇAVUŞ
14. Bizim Değerli Masallarımız, Sakine RÜZGAR
15. V.E.F.A (Vefakâr-Emektar-Fedakâr-Aktif) Gençlik, Aydan KARER
16. Mustafa Kutlu Hikâyelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi, Asuman ŞİT
17. Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Seviye ARSLAN
18. Türkiye Maarif Vakfı Türkçe Ders Kitap Setlerinde Türk Kültürüne Ait Figürlerin Kullanımı, Şerife KAFALİ
19. Öğrencilerin Gözünden ÇEDES: Bir Metafor Analizi Araştırması, Dr. Ensar GÖÇMEZ
20. Çocuk Dostu Kitap Listesi'ndeki Kitapların Millî ve Manevi Değerler Bakımından İncelenmesi, Emre DURMUŞ

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ŞAHSIYET EĞİTİMİNE İLİŞKİN METAMORFİK ALGILARININ İNCELENMESİ

**Dr. Dilek ÇAPAR**

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[dilekcapar07@gmail.com](mailto:dilekcapar07@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerimizin geleceklerinin temellerini atan, mihenk taşları olma özelliği gösteren sınıf öğretmenlerimizin şahsiyet eğitimi kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Ölçüt ve kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçede belirlenen 15 ilkokulda görev yapmakta olan 150 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya bağlı edinilen veriler nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine "Size göre şahsiyet eğitimi neye benzer? Neden?" soruları sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle metaforların analiz ve yorumlama süreci, daha sonra sırasıyla isimlendirme, süzme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması son olarak da verilerin dijital ortama aktarılması olmak üzere beş düzeyde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler incelenerek kodlama yapılmıştır. Kodlama gruplarında da kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler oluşturulması aşamasında kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Araştırmanın geçerliğinin artırılması için çalışma grubundan elde edilen söylemlere yer verilmiştir. Bir başka alan uzmanından da görüş alınarak araştırmacının ve alan uzmanının görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenleri şahsiyet eğitimine ilişkin 45 metafor ortaya koymuşlardır. Çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenleri şahsiyet eğitimi için temel, ağaç, kök, yaşam, değer, kaynak gibi farklı metaforlarını kullanmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin tamamı şahsiyet eğitimine ilişkin olumlu metaforlar ortaya koymuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Şahsiyet, şahsiyet eğitimi, sınıf öğretmeni.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

### Şahsiyet Eğitimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Eğitim; bireyin sahip olduğu zihinsel, duygusal ve bedensel yetenekleri, mümkün olan en iyi noktaya taşıma çabası olarak ifade edilebilir. Bireyler için eğitim öğretim süreci, bilgi edinmek ve geleceği kazanmak amacıyla meslek sahibi olmak amacıyla başlamaktadır. Ancak süreç içinde amaç, bireylerin davranışlarının ve kişiliklerinin şekillendirilmesi olarak evrilmektedir. İnsanın ruhen, zihnen ve ahlaken güçlü, sağlıklı olması gerekmektedir. Bununla birlikte arzulan; evrensel değerlere sahip olan, bu değerleri benimseyen ve davranışlarına yansıtan bireyler olmalarıdır. Toplumun, insanın mutluluğu ve huzuru; içinde bulunulan toplumdaki ahlaki değerlere ve bu değerlerin yaşatılması ile doğru orantılı artmaktadır.

Yaşanılan toplumun her kesiminde ve hatta dünyada karakterli, erdemli ve değer sahibi insanlara duyulan ihtiyaç her gün artmaktadır. Bugün küresel düzeyde yaşanan siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel olumsuzluklar, şahsiyeti sağlam bireylerin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim programlarında verilmesi gerekli ve önemli olan şahsiyet eğitiminin de gerekliliğini ve önemini göstermektedir. Şahsiyet eğitimi ile istenmeyen kişilik özelliklerinin indirgenmesinin mümkün olacağı söylenebilir. Bu eğitimin verilmesinde de en büyük sorumluluk uygulayıcılar olan öğretmenlere düşmektedir.

Eğitimde; şahsiyet araştırmaları, öğrenci şahsiyetini tanıma ve rehberlik konuları önem kazanmaktadır. Öğretmen ne kadar dengeli ve nitelikli bir şahsiyete sahipse öğrencilerinin şahsiyet özellikleri hakkında bilgi ve sezgi sahibi olabilecektir. Birey, kendi şahsiyet özelliklerinin farkında olacak seviyede olmadan, birey olma ve şahsiyet edinme durumunda olduğunun söylenmesi doğru olmayabilir. İstikrarlı, devamlı ve sürekli bir azim ile bu seviyeye ulaşmak mümkün olabilecektir. Çocuklar dünyaya bazı donanımlarla gelmişlerdir. Ancak toplum tarafından beklenen değerlere, zamanla sahip olmaya başlamaktadırlar. İlkokul eğitimi, en hızlı gelişim gösteren alanların ve eğitimin ilk adımı olması bakımından büyük önem taşımaktadır. İlkokul yıllarında alınan eğitimin niteliği, çocuğa yaşamı boyunca olumlu veya olumsuz olarak etki edebilmektedir. Bu süreçte çocuğun becerileri, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda gelişimini sağlamak; çocuğa rehberlik etmek ve onun istenen davranışlarını pekiştirmekle mümkün olabileceği söylenebilir. Bu nedenle ilkokulda verilecek olan şahsiyet eğitimi çocuğun bütün yaşamına, ailesine, uzun vadede ise topluma olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimi ile ilgili görüş ve algıları çok büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın öneminden hareketle sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimi kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek çalışmanın amacını ifade etmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, şahsiyet eğitimine ilişkin algılarını hangi metaforlar ile açıklamaktadır?
2. Metaforlar, ortak özellikleri açısından hangi kategorilerde birleşmektedir?
3. Cinsiyete göre üretilen metaforlar değişiklik göstermekte midir?

Alan yazınıncı incelendiğinde Türkiye’de şahsiyet eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar olsa da verilen önem açısından ve şahsiyet eğitiminin okullarda uygulanmasına yönelik yeterli düzeye henüz ulaşamadığı söylenebilir. Alan yazınında “Şahsiyet Eğitimi” kavramına yönelik metaforik çalışma olmadığı görülmektedir. Metamorfik olarak tasarlanan araştırmanın, şahsiyet eğitimi ile ilgili ilk olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, araştırma sonuçlarının; ilgililerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların şahsiyet eğitimi konusuna dikkatlerini çekerek konuyla ilgili daha geniş araştırmalara temel olacağı düşünülmektedir.

### Şahsiyet ve Karakter

Şahsiyet/kişilik kelimesi İngilizcede personality, Latince ise persona kökünden türemiştir. Yunan ve Roma tiyatrolarında yüze takılan maske olarak kullanılmıştır. Bu açıdan şahsiyetten kişinin benliğinin dışarı taşınması olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca kişinin kendisini göstermek istediği yüzü şeklinde de yorumlanabilmektedir. Bireyin şahsiyet varlığını, onun iç ve dış tutarlılığına ve bütünlüğüne sahip olması göstermektedir. Bu uğraşının değerler yardımıyla anlaşılabilirliği söylenebilir. Nitekim şahsiyet, bireyin temel olarak aldığı değerlerin dışarı yansıması ve somutlaşması olarak düşünülmektedir. Bireyin, değerleri keşfedip inşa etmesinin yolu iç ve dış öğeleri birlikte düşünmekle gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Şahsiyet sözcüğünü Türk Dil Kurumu kişi, kişilik olarak tanımlamaktadır. Karakter sözcüğünü ise ayırt edici özellik, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu diğerlerinden farklı kılan belirti, üstün ana özellik olarak tanımlamaktadır. Bireye özgü çeşitli özellikler şahsiyet olarak ifade edilebilir. Örneğin birinin eli açık olması ya da açık sözlü olması, o kişinin şahsiyetine ait bir nitelik olarak söylenebilir. İnsanın şahsiyeti, toplum içindeki konumunu, davranışlarını ve kültür seviyesini belirlemektedir. Şahsiyetle karakterin en belirgin farkı; şahsiyet bireyi tanımlayan, doğuştan gelen ve sonradan edinilen özellikler içerirken karakter kalıtsal, soydan gelen özelliklerden oluşmaktadır. Buna göre karakterin şahsiyet kavramına dâhil olduğu söylenebilmektedir.

### Şahsiyet Eğitimi ve Önemi

Eğitim tarihi incelendiğinde şahsiyet eğitiminden daha çok karakter eğitimi kavramı ile karşılaşılmaktadır. Değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi olarak zaman zaman isimler farklılaşsa da hepsinde iyi insan, iyi çocuk yetiştirmek amaç olarak görülmektedir. Şahsiyet eğitimi, çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlar hedeflemektedir. Şahsiyet eğitiminin değerlerden daha çok erdemleri hedeflediği söylenebilir.

Erdem; zamansal, mekânsal, kültürel ve bireysel seçimlerin ötesinde nesnel ahlaki kurallar olarak ifade edilmektedir. Değerler ise toplumların ortak önemli gördüğü fikirler olarak tanımlanabilmektedir. Tanımlar doğrultusunda şahsiyet eğitiminin evrensel özelliklere sahip dünya vatandaşı yetiştirme düşüncesi temelinde olduğu, değerler eğitiminin ise daha yerel ve sınırlı kalabileceği söylenebilir. Etkili bir şahsiyet eğitimi anlayışı; toplumdaki tüm paydaşların iş birliğini, nitelikli ve yetkin hizmet öncesi eğitici eğitimini, faaliyetlerin okul içi ve dışı tüm alanlarda da yapılmasını, açık bir öğretim anlayışının benimsenmesini, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını amaçlamalıdır. Şahsiyet eğitimi, kişisel gelişimini

tamamlamış ve tecrübeli öğretmenler tarafından, sosyal, eğitsel ve ilişkisel süreçler temelinde ve materyal desteği sağlanarak gerçekleştirilmelidir. İlkokullarda doğruyu bilen, doğruyu uygulayan ve aitlik hissi gelişmiş çocukların yetiştirilmesi, toplumda ahlaki, kültürel ve siyasi olumsuz olayların da azalmasını sağlayabilir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Geniş gruplarla yürütülen, bir olgu ve olayla ilgili gruptaki bireylerin görüşlerinin, tutumlarının düşüncelerinin alındığı, olgu ve olayların tasvir edilmeye çalışıldığı araştırmalar betimsel tarama modeli olarak ifade edilmektedir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya 5 merkez ilçedeki 15 ilkokulda görev yapan, 83 kadın 67 erkek olmak üzere toplam 150 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, problemle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip bireyler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşan örnekleme ifade etmektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki esas anlayış önceden belirlenmiş ölçütlere sahip bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından tasarlanabilir ya da daha önceden belirlenmiş ölçütler kullanılabilir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise zamansal, maddi ve emek açısından var olan sınırlılıklar dolayısıyla örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olanlardan seçilmesidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	83	%55
Erkek	67	%45
TOPLAM	150	%100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan toplam 150 sınıf öğretmenin 83’ünü kadın, 67’sini erkek sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklı bir ifadeyle, çalışma grubunun % 55’ini kadın, % 45’ini ise erkek sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Kıdem	Kadın	Erkek	Toplam
0-5 yıl	-	-	-
6-10 yıl	3	2	5
11-15 yıl	14	11	25
16-20 yıl	23	19	42
21-25 yıl	30	27	57
26+	9	12	21
Toplam	79	71	150

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 150 sınıf öğretmeni arasında 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. 150 sınıf öğretmeninden 3’ü kadın, 2’si erkek olmak üzere toplam 5 sınıf öğretmeni 6-10 yıl kıdeme; 14’ü kadın, 11’i erkek olmak üzere toplam 25 sınıf öğretmeni 11-15 yıl kıdeme; 23’ü kadın, 19’u erkek olmak üzere toplam 42 sınıf öğretmeni 16-20 yıl kıdeme; 30’u kadın, 27’si erkek olmak üzere toplam 57 sınıf öğretmeni 21-25 yıl kıdeme ve 9’u kadın, 12’si erkek olmak üzere toplam 21 sınıf öğretmenin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve bağlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun araştırmayı anlayabileceği bir hâle getirerek yorumlamak amaçtır.

Çalışmada metaforların analizi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. İsimlendirme
2. Süzme
3. Kategori Geliştirme
4. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması
5. Verileri Dijital Ortamına Aktarılması

### İsimlendirme Aşaması

Metaforlar alfabetik olarak sıralanarak taslak liste hâline getirilmiştir. Metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine dikkat edilmiştir. Metafor yazılmamış ya da amacı dışında yazılmış metinlerin olduğu kâğıtlar tespit edilmiş ve değerlendirme dışı bırakılmıştır.

### Süzme Aşaması

Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar tekrar okunup gözden geçirilmiş; metafor, konusu, kaynağı ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından değerlendirilmiştir. Metafor kaynağı ve herhangi bir gerekçesi olmayan, birden fazla kategoriye ait özellikleri ihtiva eden, mantık dışı ve şahsiyet eğitimi kavramının daha iyi anlaşılmasına katkısı olmayan metaforlar (toplam 11 kâğıt) araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

### Kategori Geliştirme Aşaması

Metaforlar, şahsiyet eğitimi kavramına yönelik sahip oldukları ortak nitelikler bakımından değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından üretilen 45 metafor, şahsiyet eğitimi kavramına ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal, Yaşamsal, Bireysel ve Temel Olma Özelliği olmak üzere toplam 4 farklı kategori oluşturulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Çalışmanın geçerliliği iki önemli süreç ile yapılmıştır.

1. Veri analiz süreci detaylı olarak açıklanmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin ürettiği metaforlar, bulguların işlenmesi ve yorumlanmasında temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için çalışmada edinilen dört kavramsal kategori altında bulunan metaforların, kavramsal kategoriye karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacının kategorileriyle, uzmanın yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenirliliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılarak hesaplanmıştır. Kullanılan f Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı formülüdür.

Toplam 45 metafor üretildiği göz önüne alındığında 41 metaforun aynı tema ile eşleştirildiği, 4 metaforun da farklı temalara eşleştirildiği, buradan da yaklaşık olarak %93'lik görüş birliği sağlandığı ve güvenirliliğin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Verileri Dijital Ortama Aktarma

Öğretmenler tarafından üretilen toplam 45 metafor belirlendikten sonra metaforların oluşturduğu dört kavramsal kategori geliştirilmiştir. Bütün veriler dijital ortama aktarılmıştır. 45 metafor ve 4 kategoriye ifade eden sınıf öğretmeni sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

### BULGU VE YORUMLAR

**Tablo 3**

*Sınıf Öğretmenleri Tarafından Üretilen Meteforların Temalara Dağılım Tablosu*

Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği	Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği	Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği	Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği
Değer	Yaşam	Öz saygı	Temel
Kültür	Su	İnanç	Ağaç
Öğrenci	Hava	Kendini gerçekleştirme	Kök
Toplum	Hayat	Kendiyle barışık olma	Kaynak
Ahlak		Kişilik	İlkokul öğretmeni
Nesil		Onur	Aile
Örnek olmak		Gurur	Toplumun temeli
Geleceği inşa		Kendini tanıma	Mihenk taşı
Çocuk		Belirleyici özellikler	Varlık
Düzen		Kişi tanımlama	Direk
Barış		Karakter	Geleceğin temeli
Adalet		Erdem	Hak
		Doğruluk	
		İnanç	
		Onurlu olmak	
		Şahsına münhasır	
		Nefis	
12 Metafor	4 Metafor	17 Metafor	12 Metafor

### Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimi Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforlara Dair Bulgular

Sınıf öğretmenleri şahsiyet eğitimi kavramına yönelik 45 adet geçerli metafor üretmişlerdir. 36 metafor yalnızca bir sınıf öğretmeni tarafından üretilmiştir. 9 meteforu üreten sınıf öğretmeni sayısının 2 ile 32 arasında değiştiği görülmüştür. Görüldüğü gibi şahsiyet eğitimi kavramına ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından çok sayıda metafor kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından şahsiyet eğitimi kavramına yönelik en çok üretilen metaforların şu şekilde olduğu görülmektedir.

Değer (f=32), Kişilik (f=27), Karakter (f=24), Ahlak (f=11), Kültür (f=9), Aile (f=4), Erdem (f=3), Toplum (f=2), Onur (f=2)

Sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar ve şahsiyet eğitimi kavramıyla ilgili yapılan bilimsel tanımlarla karşılaştırıldığında yeterli olmadığı söylenebilir. Şahsiyet eğitimi kavramı; insan hakları, eğitimde fırsat eşitliği, paydaşların iş

birliği, planlı programlı uygulamalar gibi kavramları da içermektedir. Üretilen metaforlara bu açıdan bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimi kavramı ile ilgili bilgilerinin ileri düzeyde olmadığı düşünülebilir.

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimi Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Oluşturduğu Kategorilere Dair Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimi kavramına yönelik ürettikleri metaforlar dört kategoride toplanmıştır. Bunlar; Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği, Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği, Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği ve Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği kategorileridir.

**Tablo 4**

*Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimi Kavramına Yönelik Sahip Ürettikleri Metaforların Kategorileri, Frekansları ve Yüzdeleri*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Yüzde %	Metafor Adedi
Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği	Değer (32), Ahlak (11), Kültür (9), Toplum (2), Öğrenci, Nesil, Örnek olmak, Geleceği inşa, Çocuk, Düzen, Barış, Adalet	62	% 48	12
Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği	Yaşam, Su, Hava, Hayat	4	% 3	4
Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği	Kişilik (27), Erdem (3), Onur (2), Öz saygı, İnanç, Kendini gerçekleştirme, Kendiyle barışık olma, Gurur, Kendini tanıma Belirleyici özellikler, Kişi tanımlama, Karakter, Doğruluk, İnanç, Onurlu olmak, Şahsına Münhasır, Nefis	46	% 36	17
Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği	Aile(4), Temel, Ağaç, Kök, Kaynak, İlkokul öğretmeni, Aile, Toplumun temeli, Mihenk taşı, Varlık, Direk, Geleceğin temeli, Hak	16	% 12,5	12
<b>TOPLAM</b>	<b>50</b>	<b>128</b>	<b>100</b>	<b>45</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği ve Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği kategorisinde 12 metafor, Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği kategorisinde 4 metafor ve Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği kate-

gorisinde 17 metafor üretilmiştir. Üretilen metafor frekanslarına bakıldığında; 62 sınıf öğretmenin Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği kategorisinde, 4 sınıf öğretmenin Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği kategorisinde, 46 sınıf öğretmenin Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği kategorisinde ve 16 sınıf öğretmenin Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği kategorisinde metafor ürettiği görülmektedir.

#### **Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği Kategorisine Dair Bulgular**

Şahsiyet Eğitiminin Toplumsal Özelliği kategorisi, sınıf öğretmenleri tarafından en çok ifade edilen ve kategoriler içerisinde öğretmen sayısı en fazla olan kategoriyi oluşturmaktadır. Aşağıda sınıf öğretmenleri tarafından bu kategoriyi belirleyen metaforların yer aldığı örnek ifadeler verilmektedir:

"Bana göre şahsiyet eğitimi barışa benzer çünkü şahsiyet eğitimi sayesinde savaşlar düşmanlıklar biter, dünyada barış olur." (Erkek, 18. yıl)

"Bana göre şahsiyet eğitimi kültüre benzer çünkü şahsiyet güçlüyse insan güçlüdür, bulunduğu konumda dinlenir, söz sahibi olur. Kültürler de güçlüyse toplum güçlü olur söz sahibi olur dünyada." (Erkek, 22. yıl)

"Bana göre şahsiyet eğitimi adalete benzer çünkü şahsiyet eğitimi gibi adalet de her insana gereklidir. Adalet yoksa düzen yok olur, toplum zarar görür. Şahsiyet yoksa değer, ahlak insandan başlayarak ailede, toplumda zamanla azalır ve biter." (Kadın, 26. yıl)

#### **Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği Kategorisine Dair Bulgular**

Şahsiyet Eğitiminin Yaşamsal Özelliği kategorisinde sınıf öğretmenlerinin daha çok şahsiyet eğitiminin yaşamsal alanları ve önemi ile ilişkilendirerek metaforlar ürettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından en az tercih edilen ve kategoriler içerisinde en az öğretmen sayısı bulunan kategoriyi oluşturmaktadır. Toplamda 4 metafor 4 sınıf öğretmeni tarafından üretilmiştir. Aşağıda sınıf öğretmenleri tarafından bu kategoriyi oluşturan metaforların yer aldığı örnek ifadeler verilmektedir:

"Bana göre şahsiyet eğitimi suya benzer çünkü şahsiyet insanlara su kadar gereklidir. İnsan susuz da şahsiyetsiz de yaşayamaz." (Kadın, 13. yıl)

"Bana göre şahsiyet eğitimi havaya benzer çünkü havada şahsiyette görünmez hissedilir, her ikisi de insan yaşamının olmazsa olmazlarıdır." (Erkek, 7. yıl)

"Bana göre şahsiyet eğitimi hayata benzer çünkü hayat varsa insan var şahsiyet varsa insan var, şahsiyet yoksa insan yok. Biyolojik olarak yaşayan şahsiyet yoksunu, değer yargısı olmayan, ahlaklı olmayan birisi için var denilemez. (Kadın, 21. yıl)



### Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Olma Özelliği Kategorisine Dair Bulgular

Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği kategorisinde, 17 metaforun 46 sınıf öğretmeni tarafından üretildiği görülmektedir. Şahsiyet Eğitiminin Bireysel Özelliği kategorisinde daha çok kişiye özgü özellikler üzerinde üretilen metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda sınıf öğretmenleri tarafından bu kategoriyi oluşturan metaforlara ilişkin örnek ifadeler verilmektedir:

“Bana göre şahsiyet eğitimi kişiliğe benzer çünkü kişilik insanları toplumda var eder; kişiliği olmayan insan toplumda değer, itibar göremez. Toplumdaki yerimiz sahip olduğumuz kişilik ile doğru orantılıdır.” (Kadın, 15. yıl)

“Bana göre şahsiyet eğitimi gurura benzer çünkü her şeyin başı gurur.” (Kadın, 27. yıl)

“Bana göre şahsiyet eğitimi nefse benzer çünkü şahsiyetini de nefsinin de terbiye etmek zordur. Emek ister çaba ister.” (Erkek, 30. yıl)

“Bana göre şahsiyet eğitimi kendiyle barışık olmaya benzer çünkü şahsiyetinizle, sahip olduğunuz özelliklerinizle barışksanız kendinizle barışksınız demektir. Kendiyle barışık olan insan eksikliklerini de görür ve düzeltme çabası içinde olur.” (Erkek, 9. yıl)

### Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği Kategorisine Dair Bulgular

Şahsiyet Eğitiminin Temel Olma Özelliği kategorisinde, 12 metaforun 16 sınıf öğretmeni tarafından üretildiği görülmektedir. Aşağıda sınıf öğretmenleri tarafından bu kategoriyi oluşturan metaforlara ilişkin örnek ifadeler verilmektedir:

“Bana göre şahsiyet eğitimi aileye benzer çünkü aile toplum temelidir. Şahsiyet eğitimi de bireyin temelini oluşturur. Temel ne kadar sağlam ise üste gelen o kadar sağlam yükselir.” (Erkek, 24. yıl)

“Bana göre şahsiyet eğitimi köke benzer çünkü şahsiyet de insanlığın, varoluşun köküdür.” (Erkek, 10. yıl)

“Bana göre şahsiyet eğitimi ilkokula öğretmenine benzer çünkü ilkokul öğretmeni çocuğun ilk eğitimcisi ve şahsiyetinin oluşmasındaki en temel unsurlardandır. 4 yıl boyunca çocuğu bir hamur gibi yoğurur ve şahsiyetine olumlu ya da olumsuz olarak etki edecektir.” (Kadın, 19. yıl)

“Bana göre şahsiyet eğitimi toplumun temeline benzer çünkü şahsiyet eğitimi ne kadar sağlam olursa toplum da o kadar sağlam olur. Toplumda ahlaklı, erdemli değer sahibi insanların sayısı arttıkça toplumun da niteliği artar.” (Erkek, 6. yıl)

### Kadın ve Erkek Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimi Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforlara Dair Bulgular

Sınıf öğretmenleri şahsiyet eğitimi kavramına yönelik toplam 45 geçerli metafor üretmişlerdir. Metaforların 19’u kadın sınıf öğretmenleri, 18’i erkek sınıf öğretmenleri ve 8’i ise kadın ve erkek sınıf öğretmenleri tarafından üretilmiştir. Üretilen metaforlar, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimi kavramı ile ilişkilendirdikleri sözcüklerin olumlu olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5**

*Kadın ve Erkek Sınıf Öğretmenlerinin Şahsiyet Eğitimi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar*

Kadın Öğretmenlerin Ürettiği Metaforlar	Erkek Öğretmenlerin Ürettiği Metaforlar	Hem Kadın Hem Erkek Öğretmenlerin Ürettiği Metaforlar
Adalet, Su, Hayat, Gurur, Öğrenci, Onur, Geleceği inşa, Çocuk, İlkokul öğretmeni, Temel, Düzen, Yaşam, Öz saygı, Kendini tanıma, İnanç, Ağaç, Belirleyici özellikler, Kaynak, Direk	Barış, Hava, Nefis, Kendiyle barışık olma, Nesil, Örnek olmak, Toplumun temeli, Hak, Şahsına Münhasır, Onurlu olmak, İnanç, Kendini gerçekleştirme, Doğruluk, Kök, Kişi tanımlama, Mihenk taşı, Varlık, Geleceğin temeli	Değer, Ahlak, Kültür, Toplum, Erdem, Kişilik, Aile, Karakter
19 metafor	18 metafor	8 metafor

Tablo 5 incelendiğinde 19 metaforun kadın öğretmenler tarafından, 18 metaforun erkek öğretmenler tarafından ve 8 metaforun hem kadın hem erkek öğretmenler tarafından üretildiği görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimi kavramına yönelik algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve üretilen metaforları kavramsal kategorilerde birleştirebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada özelinde sınıf öğretmenlerinin şahsiyet eğitimine ilişkin algılarının belirlenmesinde metaforların oldukça güçlü bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforların hepsinin şahsiyet eğitiminin gerekliliği ve önemliliği doğrultusunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üretilen 45 metafora bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, şahsiyet eğitimi kavramlarına yönelik algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının şahsiyet eğitimi gerekli, önemli ve eğitimde temel olarak algılandıkları söylenebilir.

Ülkeler, geleceklerini yetiştirdikleri nesiller ile güvence altına almaktadırlar. Geleceğe veya insana yatırım uzun vadeli, sonuçlarına hemen ulaşılamayan bir süreci ifade etmektedir. Geleceğin inşası için ulusların atacağı ilk ve en önemli adım eğitimi programlamak olmalıdır. Eğitim programlarına, toplumun gelenekleri, gerçeklikleri ve gelecek tasarımları yön vermektedir. Hazırlanan eğitim programları aracılığıyla örgün ve yaygın eğitim kurumlarında geleceğin inşası süreci başlamaktadır. Eğitime yön verirken istatistiksel verilerden daha çok bireysel ve toplumsal huzuru, düzeni inşa etmeye katkı

sağlayacak programlar, müfredatlar öncelikli geliştirilmelidir. Eğitim sistemimiz, toplumun huzurlu, sağlıklı ve mutlu devamlılığı için erdem sahibi bireyler yetiştirmek zorundadır. Eğitimi birey, aile ve toplum yaşamının devamı için en önemli konu olarak kabul etmek önem arz etmektedir. Eğitim felsefemizi şahsiyet sahibi insan yetiştirme bilinci ile geliştirmek, toplumda yaşanan olumsuz olayların da azalmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda şahsiyet eğitimi ile hedeflenen, arzulan bireylerin yetiştirilmesinin sağlanacağı söylenebilir.

### KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), s.105-113.
- Armaner, N. (1976), Şahsiyet terbiyesinde dini kültürün rolü. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXI, 143-149.
- Yılmaz, f. (2021), Karakter eğitimi ve karakter eğitimi programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 234-257.
- Kala, M. (2015). Şahsiyet ve Ahlâk Felsefesi. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 5 (2).
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 55-84). Anı Yayıncılık.
- Kızıler, H.(2014). Ahlaki değerlerin şahsiyet oluşumuna etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 204(1), s. 5-17.
- Koca, G. (1987). *İlkokul 1. sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarını etkileyen bazı faktörler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Komblum, W. (2011). *Sociology in a changing world*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Poyraz, H., Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı.
- Sillamy, N. (1967). *Dictionnaire de laPsychologie*. Abebooks.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). *Genel açıklamalı sözlük*. TDK Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Winton, S. (2008). Character education: Implications for critical democracy. *International Critical Childhood Policy Studies*, 1(1), 42-63.

## POZİTİF BİLİMLERDE ALTIN ÇAĞ'I YAŞAYAN BİR MEDENİYETE DAİR FARKINDALIK ÇALIŞMASI "ALTIN ÇAĞ'A YOLCULUK"

**Gülizar IŞIK**

Elâziğ Bilim ve Sanat Merkezi

[gulizarfelsefe@gmail.com](mailto:gulizarfelsefe@gmail.com)

**Abdullah TUNÇ**

[atunc.6017@gmail.com](mailto:atunc.6017@gmail.com)

**Yunus Ertuğrul ESGİCİ**

[yunusertugrule@gmail.com](mailto:yunusertugrule@gmail.com)

### ÖZET

Kültür, medeniyetin tohumlarını bünyesinde barındırması ve medeniyetin inşasında rol alması açısından önemlidir. Orta Çağ döneminde kültürel mirasları kendine göre sentezleyen İslâm dünyası tercüme faaliyetlerine yönelmiştir. Bu yöneliş asırlar boyu devam edecek olan muhteşem bir medeniyetin kapılarını aralamıştır. Türk-İslâm senteziyle yetişmiş bilim insanlarının buluşları insanlık tarihi için önemli gelişmelere önayak olmuştur. Dolayısıyla Orta Çağ'da birçok alanda öncü olan İslâm dünyası bu gelişmeler sayesinde Altın Çağ'ını yaşamıştır. Günümüzde kullandığımız birçok buluşun temelini dönemin bilim insanları tarafından atıldığı ne yazık ki günümüz öğrencileri tarafından bilinmemektedir. Araştırmanın amacı, pozitif bilimler alanında ilerleme kaydetmiş bu muhteşem medeniyetin göz kamaştırıcı mirasına ve dünya bilimine katkılarına yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturabilmektir. Bu amaç doğrultusunda İslâm'ın Altın Çağ'ında yaşamış 20 bilim insanına ait bilgiler alan yazını taraması yapılarak pdf dosyasına ve QR koda dönüştürülmüş, mıknaatlı kartlar hazırlanmıştır. Bir levha veya akıllı tahta üzerinde tarih sırasına göre öğrencinin dizeceği modüler kartlarla tarih şeridi oluşturması sağlanmıştır. Ayrıca Unity oyun geliştirme uygulamasında "Altın Çağ'ın Değerleri" isimli tarih şeridi oyunu yapılmış WhatsApp uygulaması yoluyla hedef kitlemizdeki öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrenciler QR kodu okutarak bilgilere ulaşmışlardır. Eğitim ortamına geldiklerinde ise yorumları alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada ters yüz edilmiş öğrenme modelinden

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

### Eğitimde Kültür ve Medeniyet Bilinci

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



faydalanılmıştır. Ters yüz edilmiş sınıfta, öğrenenin sınıf dışında dijital ortamlardan bilgiye ulaşması beklenirken eğitim ortamında öğretmen rehberliğinde uygulama faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma temel nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 5. sınıf düzeyinde 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri çalışma grubuna uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve kategorize edilerek yorumlanmıştır. Öğrenciler daha önce adını dahi duymadıkları bilim insanlarını ve buluşlarını bu çalışma ile tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Dijital çağda yetişen genç nesle muhteşem medeniyete ait bilgilerin kazandırılmaya çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde uygulamalarla daha geniş kitlelerde farkındalık oluşturma çalışmaları yürütülebileceğini söyleyebiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Altın çağ, kültür, medeniyet, bilim insanı.

## GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde toplumlar dilleri, değer yapıları, kültürleri ile tarih sahnesinde var olagelmıştır. Kültür; bir yaşam biçimi, değerler, davranışlar, sosyal miras ve gelenekler bütünüdür. Çevresel koşullara uyumla birlikte daha geniş anlamda; eğitim, sosyal etkileşiminin ürünü olan düşünceler sistemi, maddi öğelerle birlikte davranışların, düşünce ve duyguların simgesel örgütlenmesi olarak görülmektedir (Tosun, 2005). Kültür ve medeniyeti birbirinden ayrı ele almak oldukça zordur. Kültür; medeniyetin tohumlarını bünyesinde barındırması ve medeniyetin inşasında rol alması açısından oldukça önemlidir (Özbayrak, 2022). Dolayısıyla toplumu değer sistemlerinden ayrı düşünmek ve değerlendirmek mümkün değildir. Tarihte her dönem kendine has kültürü, toplumsal yapıyı, buluşları farklı şekillerde bünyesinde barındırmıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesi artan dünya nüfusunun birçok problemine çözüm getirmekle birlikte günümüzde kullanılan birçok icat ve buluşun temelini oldukça eskilere dayandığı görülmektedir. Orta Çağ döneminde kültürel mirasları kendine göre sentezleyen İslâm dünyası pozitif bilim alanında kültürel mirası artırmak amacıyla tercüme faaliyetlerine yönelmiştir. Bu yöneliş asırlar boyu devam edecek olan muhteşem bir medeniyetin kapılarını aralamıştır. Türk-İslâm senteziyle yetişmiş bilim insanlarının buluşları insanlık tarihi için önemli gelişmelere önayak olmuştur (Boz, 2023). Yapılan araştırmalara bakıldığında kuyulardan motorsuz su çeken aletler, otomatik kapılar, saatler gibi buluşların temelini yüzyıllar öncesine dayandığı görülmektedir (Kuzu, 2013). Öyle ki bu dönem büyük bir medeniyetin izlerini yüzyıllar sonrasına kadar taşıyacaktır. Yedinci yüz yılın başlarından itibaren dünya tarih sahnesine çıkan, on yedinci yüzyıla kadar devam eden büyük medeniyetin izleri hâlâ günümüzde görülebilmektedir. İslam kültür dünyasında Altın Çağ olarak yaşanan ve olağanüstü yaratıcılık eşliğine ulaşan bu dönem Altın Çağ olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde İslam'ın Altın Çağ'ında geçmiş veya komşu kültürlerin bilimsel mirasları, devlet tarafından desteklenmiş, buluşlar bizzat teşvik edilmiş ve bu dönem kendini açacak bir dönemi yaşamıştır. Altın Çağ'da birçok bilim insanı, filozof yetişmiş hâlâ günümüzde kullanılan birçok buluşun temelleri bu dönemde atılmıştır. İnsanımızda ise şöyle bir algı vardır; bilimde her zaman Batı dünyası öne

çıkması; buluşlar, keşifler Batı dünyasında yapılmıştır. Orta Çağ, karanlık bir çağ, bilimin yapılmadığı hatta engellendiği bir çağ olarak bilinmektedir. Dünyanın birçok yerinde aslında durum böyledir. İslam coğrafyasında ise durum oldukça farklıdır, Batı dünyası bu dönemi karanlık çağ olarak yaşarken İslam kültür dünyası ise tam anlamıyla bilimsel anlamda Altın Çağ'ını yaşamıştır. Bu dönemin anlaşılması için büyük çabalar sarf eden ve büyük katkılar sağlayan Fuat Sezgin'in yapmaya çalıştığı, İslam medeniyetinin göz kamaştırıcı mirasını ve dünya bilimine katkılarını, bunun farkında olmayan dünyaya tanıtmaktı. Bilim tarihçiliği alabildiğine bütünsel olan Sezgin'in gayretinin bir kısmı, sadece bilim dünyasına katkı ama diğer mühim bir gayesi ise koskoca bir İslam dünyasının yitirdiği kendine hürmeti, güveni ve insanlık tarihindeki yerini hatırlatmaktı (Turan, 2019). Genç neslimize ve öğrencilerimize tarihimizi anlatabilmek ve tanıtabilmek aynı zamanda bunun bizim büyük değerimiz olduğunu hissettirebilmek oldukça önemlidir. Gösterişten ve ihtirastan uzak yaşayan o dönemdeki bilim insanlarımıza baktığımızda örneğin Uluğ Bey gökyüzü aleminde araştırmalar yapmayı, gök kubbenin sırrını çözmeye çalışmayı tercih ediyordu (Kuzu, 2013). El-Cezeri muhteşem mühendis olarak tanınırken El-Zehravî'nin geliştirdiği cerrahi aletlerin yüzyıllar sonrasında bugün hâlâ kullanılıyor olması bu dönemin kendi yaratıcılık eşliğini ne denli aştığının göstergesidir. İslam'ın Altın Çağ'ının büyük bilginlerinden olan İbn-i Heysem'i Batı, Alhazen olarak tanımaktadır. O, Altın Çağ'ın matematikçi, astronomu ve fizikçisidir; "modern optiğin babası" kabul edilmektedir (Topdemir, 2003).

### Araştırma Amacı

Muhteşem bir medeniyetin mirası olan bilim insanlarımızı ve pozitif bilimlerde ilerlemelerini, buluşlarını günümüz ve geleceğimizle tanıştırmak amacıyla öğrencilerin en çok kullandıkları dijital araçları kullanarak onlara ulaşmayı amaçladık. Çünkü teknolojinin etkileşimli kullanılmasına paralel olarak öğretimde kalıcılığın arttığı bilinmektedir.

### Araştırmanın Önemi

Dijital Çağda yaşayan çocuklar, eğlenceli materyallerle zenginleştirilmiş görsel odaklı derslere ihtiyaç duymaktadırlar. QR kodlarını oluşturduğumuz ve dijital oyun oluşturduğumuz bilim insanlarımızın yer aldığı bir tarih şeridi oluşturularak Altın Çağ'a yönelik farkındalık oluşturulduğunu söyleyebiliriz. Araştırmamız bu açıdan önem arz etmektedir.

### Araştırma Problemi

1. İslam'ın Altın Çağ'ında yaşamış bilim insanları ve icatları günümüz öğrencileri tarafından yeterince bilinmekte midir?
2. Dijital içerikle uygulamalı olarak verilen eğitimler ile eğlenceli ve kalıcı öğrenme gerçekleştirilebilir mi?

## YÖNTEM

### Araştırma Basamakları

Araştırma temel nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Öncelikle araştırma problemi belirlenmiş, alan yazını taraması yapılmıştır. Alan yazını taraması yalnızca akademik çalışmalarda değil, yenilikçi her alanda öncelikle başvurulması gereken adımdır (Köroğlu, 2015). Çalışmada İslam'ın Altın Çağı olarak bilinen dönemde yaşamış 20 bilim insanı ile ilgili hazırlanan içerikler pdf dosyasına çevrilmiş ve QR kodlar oluşturulmuştur. Karekod ile oluşturulan içeriklerden modüler kullanılacak şekilde mıknaatıslı kartlar oluşturulmuştur. Unity uygulamasında "Altın Çağ'ın Değerleri" isimli dijital tarih şeridi oyunu tasarlanmış WhatsApp uygulaması yoluyla öğrencilerin telefonlarına gönderilerek süreç içerisinde oynamaları sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada ters yüz edilmiş öğrenme modelinden faydalanılmıştır. Ters yüz edilmiş sınıfta, bilgi sunumu sınıf ortamında gerçekleştirilmesi yerine öğrenenin sınıf dışında dijital ortamlardan bilgiye ulaşması beklenirken eğitim ortamında öğretmen rehberliğinde uygulama (Torun, Dargut, 2015) faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında oluşturulan kartlar akıllı tahta üzerine modüler bir şekilde tarih sırasına göre öğrenciler tarafından dizilmiş ve ters yüz öğrenme ile eriştikleri içerikler üzerine konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler tablet ve telefonlarla QR kodları okuttuklarında bilim insanının bilgilerine ulaşmışlardır. Araştırma verileri çalışma grubuna uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve kategorize edilerek yorumlanmıştır.

### Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Elâzığ Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 5. sınıf düzeyinde 20 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### Veri Toplama Teknikleri ve Analizi

Araştırma verileri uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun çalışma grubuna uygulanması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve kategorize edilerek yorumlanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

İslam medeniyetine yüzyıllar boyunca Altın Çağ'ını yaşatan bilim insanlarımızı günümüzle buluşturmayı amaçlayan araştırmamızda uygulamalarımız sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş; bilişsel boyut, duyuşsal boyut, dijital içerik kullanma, farkındalık oluşturma şeklinde kategorilere ayrılmış Tablo 1'de kodları verilerek doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır.

**Tablo 1**

*Çalışmanın Katkılarına Yönelik Oluşturulan Kategori, Kod ve Katılımcılar*

Kategori	Kod	Katılımcı
Bilişsel Boyut	Buluş ve icat yapan bilim insanlarını tanıma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19
	Bilim tarihini öğrenme	
	Altın Çağ kavramı ile karşılaşma	
	Çağının çok ötesinde bilim insanlarını öğrenme	
Duyuşsal Boyut	Eğlenceli öğrenme gerçekleşmesi	Ö3, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19
	Mutluluk verici olması	
	Keyifli ve hoş giden bir öğrenme olması	
	İlgi çekici ve şaşırtıcı olması.	
	Tarih çalışmalarından zevk alma.	
	Bilimi ve bilim insanlarını sevmeye	
Dijital İçerik Kullanma	QR kod kullanmanın önemi	Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20
	Oyun içerikli öğrenme	
	QR kodla ilgili bilgi artışı	
Farkındalık Oluşturma	Farklılıkları görebilme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20
	Önceki bilginin dışında bilgiye ulaşma	
	Sanıların değişmesi	
	Oyunla öğrenmenin etkisi	

Tablo 1'e baktığımızda bilişsel boyut kategorisinde verilen öğrenci yanıtlarına göre oluşturulan kodlara göre öğrencilerin buluş ve icat yapan bilim insanlarını tanıdığı, bilim tarihine yönelik öğrenme gerçekleştirdiklerini, Altın Çağ kavramı ile karşılaştıklarını ve çağının çok ötesinde bilim insanlarını öğrendiklerini görebiliriz. Doğrudan verilen öğrenci yanıtlarına baktığımızda çalışmanın bu bağlamda olumlu katkılar oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Ö1. Aslında insanlar teknoloji açısından büyük ülkelere baktığında buluş yaptığını düşünür ama aslında Altın Çağ'ı tanımıyorlar aslında buluşlar Müslümanlar tarafından (çoğu) yapılmıştır.

Ö2. Bir icat yüzyıllar önce bir insan tarafından bulunmuş. Ama günümüze kadar birçok aşamadan geçmiştir. Altın Çağ'ı

öğrendim. Cezeri'yi öğrendim.

Ö4. Ben bu uygulamada Türk bilim insanlarını öğrendim ve her şeyin Batı'da keşfedilmediğini öğrendim.

Ö19. Bu etkinlik bana karanlık çağda Avrupa'da yaşanan olumsuz durumlar dışında İslam medeniyetinin de Altın Çağ'ını yaşadığını gösterdi. Ayrıca bilim adamlarımızla ilgili çalışma çok güzeldi

Tablo 1'e baktığımızda duyuşsal boyut kategorisine verilen öğrenci yanıtlarına göre oluşturulan kodların; eğlenceli öğrenme gerçekleşmesi, mutluluk verici olması, keyifli ve hoşya giden bir öğrenme olması, ilgi çekici ve şaşırtıcı olması, tarih çalışmalarından zevk alma, bilimi ve bilim insanlarını sevme şeklinde olduğu görülmektedir. Doğrudan verilen öğrenci yanıtları öğrencilerin bilgilere erişmedeki memnuniyetini gösterir niteliktedir diyebiliriz.

Ö10. Bu kişileri tanımak bana açıkçası çok iyi geldi. Bu konuşma ve kişiler karanlık çağda yaşamışlar ve bu güzel şeyler o çağı Altın Çağ yapmış. Zehravi'yi tanıdım.

Ö11. Ben bu çalışmadan çok keyif aldım. Tarih çalışmalarını hep sevmişimdir. Bilimi de hep sevmişimdir. Bu yüzden bayıldım.

Ö12. Çalışmayı çok sevdim. Tarih öğrenmek için çok iyi bir çalışma. Bilim adamlarını öğrenmek için çok iyi bir çalışmaydı.

Ö15. Bu etkinlik çok hoşuma gitti çünkü hem eğlenip hem de öğreniyoruz. Bu yüzden çok sevdim.

Tablo 1'e baktığımızda dijital içerik kullanma kategorisine verilen öğrenci yanıtlarına göre oluşturulan kodlar; QR kod kullanmanın önemi, oyun içerikli öğrenme, QR kodla ilgili bilgi artışı şeklinde belirlenmiştir. Doğrudan verilen öğrenci yanıtları çalışmada dijital içerik kullanmanın etkili olduğunu doğrular niteliktedir diyebiliriz.

Ö8. Bu çalışmadan önce Türk İslam bilim adamlarının çoğunu tanıımıyordum. Eski icatların çoğunu yabancı ülkelerin bilim adamlarının yaptığını sanıyordum. Oysa öyle değilmiş. Bu kadar çok bilim adamını aklımda tutamam zaten. Tutsam bile icatlarını tutamazdım. Kodla ve oyunla öğrenmek çok önemli.

Ö18. Bu etkinlik güzeldi hem eğlendim hem de öğrendim. QR kodla ilgili çalışmışlar, güzeldi. O çağda usturlabı bulan Meryem el İcliyye çok ilgi çekiciydi.

Ö20. Ben bu çalışmada eski bilim insanlarının bazılarını bilmiyordum yani o bilim insanlarını bilmiyordum bu oyunda öğrendim.

Tablo 1'e baktığımızda farkındalık oluşturma kategorisine verilen öğrenci yanıtlarına göre oluşturulan kodların farklılıkları görebilme, önceki bilginin dışında bilgiye ulaşma, sanıların değişmesi, oyunla öğrenmenin etkisi şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin doğrudan yanıtlarına baktığımızda icatların daha çok Batı kaynaklı olduğu algısının farklılaştığını görebiliriz.

Ö3. Sizce geçmişte en çok hangi ülke icat yapmıştır? denilse belki Amerika belki Fransa belki de Japonya diyecektiniz.

Belki ben de öyle diyecektim fakat bu çalışma sayesinde Türk bilim insanlarının da geçmişte yaptığı icatları fark ettim. Gerçekten gerekli icatlar yapılmış. Yani günümüzde bu teknolojiye olmamıza Türk bilim insanlarının da büyük katkıları olmuştur. Etkinlik sonrasında mutlu hissettim çok eğlenceliydi.

Ö5. Bu etkinlikte insanların kendini sınırlamaması gerektiğini öğrendim. Eğer bir iş için çabalarsak o iş ile ilgili usta olabiliriz. Altın Çağ'ı öğrendim. Zehravi'yi öğrendim.

Ö6. Bu etkinlik bana kaşifleri tanıttı ve bana Altın Çağ'daki bilim insanlarını tanıttı. Ör. Wright kardeşlerden 1000 yıl önceki "İnsanlar da uçabilir." diyen bir bilim insanını tanıttı.

Ö9. Herkes yabancıların buluş yaptığını zannediyor. Oysa Altın Çağ'da birçok önemli bilim insanının etkisi var. Altın Çağ'daki bu buluşlar olmasaydı bu çağda çok zorluklar yaşayabilirdik.

Ö13. Bence bu etkinlikle daha da bilgilendiğimde bilim insanlarını daha da sevdim. Birçok bilim insanını böylece tanıdım. Zehravi'yi, Heysem'i öğrendim.

Çalışmada doğrudan verilen öğrenci yanıtlarına genel olarak baktığımızda problem cümlelerine yönelik, Türk-İslam medeniyetine dair farkındalık oluşturduğunu söyleyebiliriz.

### Şekil 1

#### Çalışma Uygulama Görselleri



## Şekil 2

Altın Çağ'ın Değerleri Tarih Şeridi Oyunu Uygulama Görselleri



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yüzyıllar boyunca kendisinden söz ettirecek bir medeniyet olan Altın Çağ'a ve dolayısıyla İslam dünyasına bilim tarihi içerisinde haklı bir ün kazandıracak olan başarının oluşmasında kültür merkezleri ile bu merkezlere dünyanın farklı ülkelerinden gelen bilim insanları ve onların faaliyetleri önemli rol oynamıştır (Akdemir, 2019). Toplumsal anlamda fark oluşturabilmek ve geleceğe daha güçlü hazırlanabilmek için tarihten güç almanın oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Toplumsal ilerlemeyi sağlamaya çalışırken çağın getirisi olan teknolojik gelişmeleri göz ardı etmememiz gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada İslam'ın Altın Çağ'da yaşamış bilim insanlarını dijital içerikle günümüz öğrencilerine öğretebilmek için eğitim materyali hazırlanmıştır. Öğrenciler, QR kodla hazırlanmış bilim insanına ait miktatsız kartlardan istediğini tablet veya telefonundaki uygulamayla okuttuğunda bilim insanına ait bilgiye ulaşmış olacaktır. Ayrıca yapılan dijital tarih şeridi oyunu ters yüz öğrenme modeli ile sınıf ortamı dışında bilgiye ulaşılabilirliği artırmış, çalışmayı eğlenceli ve ilgi çekici kılmıştır. Wisconsin Üniversitesinde yapılan bir araştırma sonuçları ekranla iletişimin, çocukların öğrenmesine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre teknoloji ne kadar etkileşimli ise o kadar öğretici olduğu görülmüştür. (Aktaş, Çaycı, 2013). Alan yazınında çalışmalarda sonuçlara bakıldığında dijital öğrenmenin etkililiğinin arttığı görülmektedir. Araştırmadaki öğrenci yorumları bunu doğrular niteliktedir diyebiliriz.

Bu çalışma ile İslam'ın Altın Çağ'ı yaşadığı dönemi hayranlıkla araştırma ve inceleme fırsatı bulmanın öğrenciler açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Uygulanan çalışma sonrasında oluşturulan kodlar ve kategorilere baktığımızda bilişsel boyutta öğrencilerin etkili öğrenme gerçekleştirdiklerini Ö14. "Bence çok güzel icatlar varmış. Meryem İliyye önemli. Kimler yaptıysa ellerine sağlık. Altın Çağ'ı öğrendim. Böylece Zehravi'yi, Cezeri'yi tanıdım." ifadeleriyle açıkça görebilmekteyiz. Yaşadığı döneme ve icatlarıyla günümüze ışık tutan El-Cezeri'yi dünyanın ilk mühendisi olarak öğrenciler bu çalışma ile tanıma fırsatı bulmuşlardır. Öyle ki Batı dünyasında tanınan El-Cezeri'yi su saatleri, şifreli anahtarlar, robotlar gibi

ve bunların düzeneklerinin ve nasıl gerçekleştirildiğini anlatan "Kitab-el Hiyel" adlı eseri ile tanımaktayız (Kuzu, 2013). Çalışmada duyuşsal boyut kategorisine verilen ifadelerle bakıldığında öğrencilerin mutluluk verici ve eğlenceli öğrenme fırsatı bulmalarını öğrenci 16'nın ifadesi doğrular niteliktedir. Ö16. "Bu çalışmada birçok şeyi bilmiyordum çok şaşırdım. Bu buluşların hep Avrupa'dan çıktığını sanıyordum. Meğer hepsinin temelini Müslümanlar bulmuş. Karanlık çağda bu kadar çok icadın çıkacağını düşünmemiştim. Ayrıca QR kodla ilgili bilgim arttı. Çok eğlenceliydi, mutlu hissettim." Çalışmada dijital içerik kullanma kategorisinde Ö17. "Bence çok güzel bir etkinlik. QR kodu eğitici, öğretici, eğlendirici, buldum. Bu güne kadar hiç bilmiyordum ama bu günden sonra biliyorum, çok güzel mutluyum." ifadeleriyle çalışmanın önemini vurgulamıştır diyebiliriz. Araştırmalara göre "Karekod destekli öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin erişimi ve kalıcılık ortalamaları daha yüksek bulunmuştur" (Akin, 2014). Öğrenci cevapları bunu doğrular niteliktedir. Farkındalık oluşturma kategorisi ve oluşturulan kodlara baktığımızda Ö7. "İnsanlar normalde her şeyin farklı ülkelerden geldiğini düşünür. Altın Çağ zamanında El Cezeri, Ali Kuşçu, Harezmi ve İbni Sina gibi insanlar varmış. Biruni'nin adı bir asra verilmiş bunun ne kadar önemli olduğunu düşünabiliyorum şimdi. Bu bilgileri öğrenmek için QR kodu kullanabiliriz." ifadesine göre araştırmanın amacına ulaştığını görebilmekteyiz. Bir çağa "Biruni Asrı" denmesine sebep olan sadece Türk İslam dünyasının değil dünyanın en büyük bilim adamlarından (Kuzu, 2013) biri olan Biruni'yi öğrenciler hayranlıkla inceleme fırsatını bulmuşlardır. "Muallimi Sani" olarak tanınan ünlü filozof Farabi'nin, felsefe ve teknolojinin birçok alanında ustalık kazandığı gibi musikinin fizik ve fizyolojik esaslarını ele aldığı görülmektedir (Kuzu 2013). 15. yüzyılda yetişen Batı ve Doğu bilim dünyasının müstesna bir ilim insanı olarak tanıdığı Ali Kuşçu, matematik ve astronomi alanında ortaya koyduğu çalışmalarıyla haklı bir üne kavuşmuştur (Kuzu 2013). Dolayısıyla araştırma ile İslam coğrafyasında Altın Çağ olarak bilinen dönemde yaşamış ve bilime katkı sunmuş bilim insanlarımız ve filozoflarımızın bilinmesinin bizler için ne kadar değerli olduğuyla ilgili farkındalık oluşturulduğu düşünülmektedir, öğrencilerden alınan yazılı dönütler bu durumu doğrular niteliktedir. Özellikle pozitif bilimler alanında büyük başarılarla ulaşılmış bir medeniyetin devamında daha büyük başarılarla ulaşabileceğimizi öğrencilerimize kavratmak ve bu konuda farkındalık oluşturmak amacıyla yola çıkılan bu çalışmanın öğrencileri eğlendirirken öğrettiği görülmüştür. Aynı zamanda İslam'ın Altın Çağ'ındaki bilim insanlarımızın, filozoflarımızın, kültürel mirasımızın ne derece önemli olduğu gözler önüne serilmiştir.

## Öneriler

- Oldukça geniş kapsamlı bir çalışma ile Altın Çağ'daki tüm bilim insanları detaylı bir şekilde araştırılabilir.
- QR kodla farklı alan ve konularda bu şekilde uygulamalarda eğlenceli ve kalıcı ders içerikleri hazırlanabilir.
- Çalışma okullarda yaygınlaştırılabilir. Toplumsal değerlere ve kültür medeniyet ilişkisine bu şekilde çalışmalarla vurgu yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, A. (2019). Fuat Sezgin ve bilim tarihi algısı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 118-124.
- Akın, T. (2014). *Karekod destekli öğrenme materyalinin erişimi ve kalıcılığına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aktaş, C., Çaycı, B. (2013). QR kodun mobil eğitimde yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkısı. *Global Media Journal*, 4(7), 1-19.
- Boz, M. M. (2023). *Orta Çağ İslâm dünyasında pozitif bilim alanına katkıda bulunan bilim insanlarının hayatları ve faaliyetleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Kuzu, A. (2013). *Astronomi uzmanı bir Hünkar Uluğ Bey*. Paraf Yayınları.
- Kuzu, A. (2013). *Bilim adamları sözlüğü bilim tarihinin öne çıkan isimleri*. Paraf Yayınları.
- Kuzu, A. (2013). *Bilgi güneşi gök bilimci Ali Kuşçu*. Paraf Yayınları.
- Kuzu, A. (2013). *Dünyanın ilk mühendisi El- Cezeri*. Paraf Yayınları.
- Kuzu, A. (2013). *Dünyanın paylaşmadığı şifa uzmanı Biruni*. Paraf Yayınları.
- Kuzu, A. (2013). *Filozofların babası Farabi*. Paraf Yayınları.
- Köroğlu, S.A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi*, (01), 61-69.
- Özbayrak, M. S. (2022). *Malik bin Nebi ve Aliya İzzetbegoviç'te kültür ve medeniyet fikri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Topdemir, H. G. (2003). Optik biliminde bir öncü, İbnü'l Heysem. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 107-126.
- Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1*, No.2.
- Torun, F., Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Turan, S. (2019). *Fuat Sezgin bilim tarihi sohbetleri*. Pınar Yayınları.

## KÜLTÜREL MİRAS TAŞIYICISI: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİ

### B. Beste KEÇECİ

Nevşehir Mesleki Eğitim Merkezi  
[bestekececi@gmail.com](mailto:bestekececi@gmail.com)

### ÖZET

Somut olmayan kültürel mirası (SOKÜM) yaşatarak korumak için (millî ve manevi değerlerin eğitimi ve öğretimi) yapılacak her çalışma çok değerlidir. Çalışmaların çoğu üniversiteler tarafından yapılmaktadır ve kültürel mirasın yaşatılmasına özel ilgi duyanlar dışında konu ile ilgili çalışmalar akademik çevrenin bilgi paylaşımı olarak kalmaktadır. Turizm sektörünün kültürel mirasa ilgisinde de ekonomi başlığının ilk sıralarda yer aldığı bilinmektedir. Bunların yanında öğretmenlerin, öğrencilerin yani okulların da olması kültürel mirasın yaşatılarak korunması için zorunludur. Türk dili ve edebiyatı dersi ünite, kazanım bazında somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar, gösteri sanatları başlıkları ile doğrudan ilişkilidir. Nevşehir merkez ilçede görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile görüşme yapılmış, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenlere toplamda dokuz soru sorulmuştur. Görüşme formu verileri kullanılarak SOKÜM'ün Nevşehir'de görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından bilinirliği tespit edilmiştir. Bulgulara dayanarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, derslerinin ünite ve kazanımları ile uyumlu olan SOKÜM alanlarını daha iyi tanımasını gerektiği tespit edilmiş, öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** SOKÜM, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitimde Kültür ve  
Medeniyet Bilinci

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999).

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine de Türk eğitim sistemi içerisindeki tüm öğretmenler gibi önemli misyonlar yüklenmiştir. Dersin öğretim programının özel amaçlarının özellikle ilk üç maddesi gereğince (Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları, edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları, Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları... amaçlanmaktadır.) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine, kültürel miras öğelerinin öğrencilere tanıtılmasında ve öğrencilerin değerlerimizi anlamalarında önemli görevler düşmektedir. UNESCO SOKÜM Sözleşmesi'nin somut olmayan kültürel miras alanları başlıkları ile Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının birçok kazanımı benzer amaçlar etrafında şekillenmektedir. Çalışmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin SOKÜM farkındalığı incelenmiş, bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

SOKÜM Sözleşmesi'nin tanımlar başlığında, terimin tanımı ve işlevi ile ilgili şu paragrafa yer verilmiştir: "Somut olmayan kültürel miras" toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu somut olmayan kültürel miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur (Kanun No. 5448).

Aynı Sözleşme'de somut olmayan kültürel miras alanları beş başlıkta verilmiştir, bu başlıkların yanındaki örnekler Türk kültürü uygulamalarıdır:

- Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar (destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri, atasözleri, masallar, fıkralar vb.)
- Gösteri sanatları; (karagöz, meddah, kukla, halk tiyatrosu vb.)
- Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler (nişan, düğün, doğum, nevrüz, vb. kutlamalar)
- Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar (geleneksel yemekler, halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi vb.)
- El sanatları geleneği (dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi)

Kültürlerin somut olmayan alanına; diller, dinler, gelenekler, görenekler, töreler, anonim halk edebiyatının sözlü ürünleri, seyirlik oyunlar, ritüeller, mitler vd. girmektedir. Günümüzde bu kültürün ve mirasın korumaya alınması sadece bireysel,

ulusal değil uluslararası bir konu hâline gelmiştir (Artun, 2004).

"Koruma" terimi, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması dâhildir.

Kültürün sonraki kuşaklara aktarılmasında eğitimin önemli bir rolü vardır. Kültür hangi açıdan ele alınırsa alınsın eğitimin kültüre köprü olma özelliğiyle karşımıza çıkmaktadır (Başgöz, 1999). Okullardaki eğitim ve öğretimin esas görevi kültürün kuşaklara aktarılmasını ve devamını sağlamaktır (Özbay, 2002).

Küreselleşmenin kültürler üzerindeki yok edici etkisini yoğun olarak hissettiğimiz son dönemlerde kültürel değerlerimizi korumak, sahip çıkmak, bu konuda bilinç ve duyarlılık oluşturmak millî varlığımız açısından yaşamsal bir önem taşımaktadır (Kolaç, 2009).

Somut olmayan kültürel mirasın değer kaybedişi ve aktarım ortamlarının ortadan kalkmasının çözümlerinden biri olarak önerilen resmî eğitim müfredatları içerisine alınması konusu, bu anlamda gerçekten hayati bir öneme sahiptir. "Geleneksel"likle tanımlanan ve ebeveynleri tarafından sürdürülen bu mirasın okul müfredatlarında yer alması sadece geleneksel bilginin aktarımına "yeni bir ortam" bulmak anlamına gelmemektedir. Çağdaş insanın "somut olmayan kültürel mirasa" ilişkin birtakım algılarının kırılmasına ve bakış açısını değiştirmesine de katkı sağlayacak bir uygulama olarak değerlendirilmelidir (Gürçayır-Teke, 2013).

SOKÜM'ün beş başlığı içindeki -özellikle- ilk iki madde Türk dili ve edebiyatı dersiyle (ünite adı ve kazanımlar) doğrudan ilişkilidir. Dersin öğretim programındaki ünite adları; masal / fabl, hikâye, destan / efsane, tiyatro olarak verilmiştir.





## Şekil 1

## 9. Sınıf Ünite, Süre ve İçerik Tabloları

## 4. ÜNİTE: MASAL/FABL

Ünite Süresi: 5 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
<ul style="list-style-type: none"> <li>Türk halk edebiyatından bir masal örneği</li> <li>Doğu edebiyatından bir masal örneği</li> <li>Divan edebiyatından fabl özelliği gösteren bir mesnevi örneği</li> <li>Batı edebiyatından bir fabl örneği</li> <li>Masal ve fabl türünün genel özellikleri açıklanır.</li> <li>"Mantık'ı-Tayr", "Mart", "Hayvan Çiftliği" ve "Küçük Prens" gibi eserlerin fabl türü ile ilişkisi üzerinde durulur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masal/fabl yazma çalışması yaptırılır.</li> <li>Seçilen mesnevinin günümüz Türkçesiyle yeniden yazılmasına yönelik çalışmalar da yaptırılabilir.</li> <li>Masal/fabl yazma çalışmalarının dışında incelenen metinlerden edinilen düşünce ve izlenimleri konu alan farklı türlerde de yazma çalışmaları yaptırılabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinleme türleri ve etkili dinlemenin ilkeleri açıklanır.</li> <li>Öğrencilerin yazdıkları metinleri sınıfta sunmaları sağlanır.</li> <li>Öğrencilerin çizgi film hâline getirilmiş bir fabl izlemeleri sağlanır.</li> </ul>
<b>Dil Bilgisi Konuları:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Metindeki edat, bağaç ve ünlemleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.</li> <li>Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.</li> </ul>		

## Şekil 2

## 10. Sınıf Ünite, Süre ve İçerik Tabloları

## 2. ÜNİTE: HİKÂYE

Ünite Süresi: 6 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
<ol style="list-style-type: none"> <li>Dede Korkut hikâyelerinden bir örnek</li> <li>İki halk hikâyesi örneği</li> <li>Bir mesnevi örneği</li> <li>Tanzimat Dönemi'nden bir hikâye örneği</li> <li>Millî Edebiyat Dönemi'nden bir hikâye örneği</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hikâye türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bu hikâyenin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.</li> <li>Halk hikâyeleri, destan tipi ve aşk temalı olmak üzere iki farklı tarzdan seçilir. Hz. Ali Çarıknameleri'ne yer verilir.</li> <li>Mesnevi örnekleri Yusuf u Züleyha ve Ashab-ı Kehf gibi eserlerden seçilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilere inceledikleri metinlerden hareketle bir hikâye yazdırılır. Hikâye yazma çalışmalarının dışında incelenen metinlerden edinilen düşünce ve izlenimleri konu alan farklı türlerde de yazma çalışmaları yaptırılabilir.</li> <li>Öğrencilerin yazdığı metinler çeşitli araç ve yöntemlerle (sınıf panosu, okul panosu, dergi, gazete, sosyal medya vb.) sergilenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin hikâyeden uyarlanmış bir filmi izlemeleri ve filme konu olan hikâyeyi okumaları sağlanır. Daha sonra film ile hikâye arasındaki farkı değerlendirmeleri istenir (Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan", Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eserleri gibi).</li> </ul>
<b>Dil Bilgisi Konuları:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Metindeki fiilsileri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.</li> <li>Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.</li> </ul>		

## Şekil 3

## 10. Sınıf Ünite, Süre ve İçerik Tabloları

## 4. ÜNİTE: DESTAN/EFANE

Ünite Süresi: 5 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
<ol style="list-style-type: none"> <li>Dünya edebiyatının ilk destanlarından bir örnek</li> <li>Türk halk edebiyatından bir efsane örneği</li> <li>İslamiyet'in kabulünden önceki Türk edebiyatından bir destan örneği</li> <li>İslamiyet'in kabulünden sonraki dönemden bir destan örneği</li> <li>1923-1980 dönemi Türk edebiyatından bir yazma destan örneği</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>Efsane ve destanların, ait oldukları toplumun millî kimliğiyle olan bağı, tarihi, kültürel ve toplumsal açıdan önemi üzerinde durulur. Türk destanları işlenirken millî ve manevî değerler üzerinde durulur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerden yakın çevrelerindeki varlıklar, mekânlar, tarihi olaylar, tabiat olayları ve inanışlarla ilgili efsaneleri sözlü kültür kaynaklarından derlemeleri ve bunları yazıya geçirerek sergilemeleri (sınıf panosu, okul panosu, dergi, gazete, sosyal medya vb.) istenir.</li> <li>"Bozkurtların Ölümü", "Gün Olur Asra Bedel" gibi eserlerin destan türünden etkilenerek yazıldığı bilgisinden hareketle "15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri" konusunda, öğrencilerin terah ettiği türde bir yazı yazdırılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin derleyip yazdıkları efsaneleri sınıfta sunmaları sağlanır.</li> </ul>
<b>Dil Bilgisi Konuları:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Metindeki sıfat tamlamalarını bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.</li> <li>Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.</li> </ul>		

## Şekil 4

## 10. Sınıf Ünite, Süre ve İçerik Tabloları

## 5. ÜNİTE: TİYATRO

Ünite Süresi: 4 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
<ol style="list-style-type: none"> <li>Geleneksel Türk tiyatrosundan iki metin örneği (Karagöz, orta oyunu)</li> <li>Modern Türk tiyatrosundan bir metin örneği</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tiyatro türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin inceledikleri metinlerden hareketle geleneksel tiyatrosunun eğlence kültürümüzdeki yeri, Osmanlı toplumunun bir arada yaşama kültürü, isimlerle karakter arasındaki ilişki, yanlış anlamalar ve şive taklitleri, gibi konular üzerinde yazı yazmaları sağlanır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meddah hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin izledikleri birer meddah ve stand-up gösterisinden hareketle kısa bir meddah oyunu sunmaları sağlanır. Genel Ağ'dan Karagöz oyunu videoları izlenir.</li> </ul>
<b>Dil Bilgisi Konuları:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Metindeki cümle çeşitlerini bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.</li> <li>Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.</li> </ul>		

## YÖNTEM

Araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin SOKÜM hakkındaki bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ko-

nuda en uygun çalışma yöntemi olan nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin SOKÜM hakkındaki farkındalıklarının ortaya çıkarılması için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler Nevşehir merkezde görev yapmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem grubu seçilmiş, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacının bizzat kendisi tarafından toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında, soruların amaçların ortaya çıkarılmasında ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla daha önce kültür çalışması olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme formu internet aracılığıyla öğretmenlere gönderilmiş ve yanıtlar internet üzerinden alınmıştır. Veriler gönüllülük esası çerçevesinde toplanmış olup verilerin hangi amaçla kullanılacağı hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Veriler herhangi bir yazılımdan yararlanılmadan geleneksel nitel veri analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

### BULGU YORUMLAR

Nevşehir merkezde çalışan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine görüşme formu ile SOKÜM terimi, SOKÜM alanları, Türk dili ve edebiyatı dersinin ünite ve kazanımları hakkında sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlardan şu bulgulara ulaşılmıştır:

**1. Bulgu:** Somut Olmayan Kültürel Miras terimi ile ilgili bilginiz var mı? sorusu ile öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersinin kazanımlarıyla bire bir örtüşen SOKÜM'ün ilk iki alanı ile ilgili fikirlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin %60'ı (18 kişi) evet; %40'ı (12 kişi) hayır yanıtını vermiştir. Evet, cevabı veren on sekiz öğretmenin sekizi MEB ve benzeri kurumların eğitimlerinden; sekizi sosyal medya içeriklerinden; ikisi kişisel araştırmalar yoluyla bilgi edindiğini belirtmiştir. SOKÜM hakkındaki bilginin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu konuda öğretmenlere farkındalık kazandırmak amacıyla yönlendirmeler yapılmalıdır.

Türkiye'de de az sayıda da olsa bilim insanları, somut olmayan kültürel mirasın topluluk içinde kuşaktan kuşağa aktarma yoluyla korunmasına yönelik çalışmaların sonuçlarını ve yarattığı sorunları çeşitli düzeylerde izlemektedir. Bu konuda korumaya yönelik ulusal ve uluslararası bütün iş ve eylemlerin bilimsel çalışmalarla takibiyle daha aydınlatıcı ve yorumlanabilir sonuçlar elde edilebilecektir (Oğuz, 2021).

**2. Bulgu:** UNESCO'nun kültür çalışmaları ile ilgili bilginiz var mı? sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar %36,7 (11 kişi) oranında hayır; %63,3 (19 kişi) oranında evettir. Öğretmenlerin kültürel çalışmalara ilgilerini belirlemek amacıyla sorulan bu soruya on bir öğretmenin hayır yanıtı vermesi ilginin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

**3. Bulgu:** Somut Olmayan Kültürel Miras alanları ile ilgili Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde yapılan çalışmalar ve etkinlikler hakkında bilginiz var mı? sorusuna öğretmenlerin %36,7'si (11 kişi) evet; %63,3'ü (19 kişi) hayır yanıtını vermiştir. Bu konuda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde farklı çalışmalar (sempozyum, seminer, akademik dergi, değişim prog-

ramları, yüksek lisans programı vb.) olmasına rağmen öğretmenlerin hayır cevabının oranı dikkat çekmektedir.

**4. Bulgu:** Nevşehir efsaneleri, halk hikâyeleri, atasözleri, manileri, masalları ile ilgili derleme çalışması yaptınız mı? sorusuna öğretmenlerin %83,3'ü (25 kişi) hayır; %16,7'si (5 kişi) evet yanıtını vermiştir. Gelenek aktarıcıları ve öğretmenler arasındaki diyalogun somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında kilit bir öneme sahip oluşu sürekli vurgulanır (Gürçayır-Teke, 2013). Öğretmenlere bu konunun önemi hatırlatılmalı ve öğretmenler gerekli ek çalışmalara yönlendirilmelidir.

**5. Bulgu:** Nevşehir efsaneleri, halk hikâyeleri, atasözleri, manileri, masalları ile ilgili öğrencilerinize derleme çalışması yaptırınız mı? sorusuna öğretmenlerin %73,3'ü (22 kişi) hayır; %26,7'si (8 kişi) evet yanıtını vermiştir. Bu soru ile sözlü ürünlerin kuşaklararası iletişimle aktarılmasında Türk dili ve edebiyatı dersinin katkısı incelenmiştir. Adı geçen ürünlerle ilgili derleme çalışmalarının yapılmasıyla sadece ürünlere ulaşmak amaçlanmaz, kaynak kişilerle yapılan görüşmelerle geçmiş ile gelecek arasında bağ kurulur.

**6. Bulgu:** Nevşehir efsaneleri, halk hikâyeleri, atasözleri, manileri, masalları ile ilgili öğrencileriniz, aileleri ya da herhangi bir kurumla sahne etkinliği / atölye, ürün çalışması yaptınız mı? sorusuna yanıtlar %86,7 (26 kişi) oranında hayır; %13,3 (4 kişi) oranında evettir. Evet, yanıtı veren dört öğretmen; gönüllü öğrencilerin sınıfta mani atışması yaptığını, mani tamamlama ve mani yazma çalışması, yöre efsaneleri araştırmaları yaptırıldığını belirtmiştir. Farklı kuşakların bir araya gelmesini, birbirinin farkına varmasını sağlayacak bu tarz çalışmalar eğitim öğretim ortamının çeşitlenmesine ve öğrencilerin birden fazla duygu alanına hitap edilmesine katkı sağlar.

**7. Bulgu:** Geleneksel gösteri sanatlarımızdan Karagöz, meddah, kukla, vb. ile ilgili öğrencilerinizle sahne etkinliği / atölye, ürün çalışması yaptınız mı? sorusuna öğretmenlerin %53,3'ü (16 kişi) evet; %46,7'si (14 kişi) hayır yanıtını vermiştir. Hayır, cevabı veren öğretmenlerin oranının yarı yarıya olması sorgulanması gereken bir durumdur.

**8. Bulgu:** Dede Korkut Hikâyeleri ile ilgili öğrencilerinizle sahne etkinliği / atölye, ürün çalışması yaptınız mı? sorusuna %76,7 (23 kişi) oranında hayır; %23,3 (7 kişi) oranında evet yanıtı verilmiştir. Evet, cevabı veren öğretmenlerden ikisi Dede Korkut Hikâyeleri ile ilgili video izlettiğini, biri kendisinin sınıfta hikâye anlattığını, dört öğretmen de öğrencilerin sınıfta hikâye anlattığını belirtmiştir. Türkiye'nin 2006 yılında taraf olduğu SOKÜM Sözleşmesi'nin ikinci maddesinde, bu mirasın okul içi ve dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarımı vurgulanmaktadır. Buradan hareketle, sözleşmede de ifade edildiği gibi çeşitli aktörlerce kültürel mirasın bir parçası olarak görülen anlatım, temsil, uygulama, araç ve mekânlardan oluşan somut olmayan kültürel mirasın, yarattığı bilinçle uygulamalı halk biliminin gelişimine ve dolayısıyla örgün eğitimde kültür aktarımına katkı sağlayacak değerli bir uluslararası enstrüman rolünü oynadığı iddia edilebilir (Aral, 2015). Türk kültürünün önemli öğelerinden olan Dede korkut Hikâyeleri kaybedilmeyecek en önemli kültürel miras aktarımları arasındadır.

**9. Bulgu:** Türk dili ve edebiyatı dersi kazanımlarının ve öğretmenin, kültürün yaşatılmasında ve aktarılmasında rolü var mıdır? sorusu da %90 (27 kişi) oranında evet; %10 (3 kişi) oranında hayır olarak yanıtlanmıştır. Evet yanıtı veren öğ-

retmenler; yörenin ağız özellikleriyle ilgili çalışmalar yapılabilceği, derleme çalışmaları (performans ve proje çalışması vb.), atölye çalışmaları (etkinlikler, sunumlar vb.), Avanos'ta bulunan Kültürel Miras Müzesine ziyaret, yöreye ait somut olmayan kültürel miras uygulamalarının sınıf ortamında öğrenciler ya da aile bireyleri tarafından tanıtılması, öğretmenlerin konu ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi vb. öneriler sunmuştur. Öğretmenlerin bu kazanımlar hakkında bilinçli olması fakat uygulamada yetersiz kalmaları sorgulanması ve düzeltilmesi gereken bir meseledir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk kültüründe kökü Orta Asya'ya dayanan kültürel öğeler ve değerler bulunmaktadır. Bu değerleri korumak ve bir sonraki nesle aktarmak önem arz etmektedir. UNESCO, SOKÜM Sözleşmesi vasıtasıyla bu görevi yürütmeye çalışmaktadır. SOKÜM'ün eğitim öğretim alanındaki bilinirliği konusunda yapılan çalışmalar daha çok ders kitaplarının ve dersin öğretim programının incelenmesi bağlamında olmuştur. Öğretmenlerin SOKÜM'ü çok tanımadıkları görülmüş ve bu konuda farkındalığın artırılması için bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Elde edilen verilere göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, derslerinin ünite ve kazanımları ile uyumlu olan SOKÜM alanlarını daha iyi tanımaları gerektiği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili öneriler şöyledir:

1. Görüşme formu yanıtlarına göre öğretmenlerin pek çoğu hizmet içi faaliyetler sayesinde SOKÜM'ü tanımışlardır ve bu nedenle bu konuda her branşa konu ile ilgili hizmet içi kurs verilmelidir.
2. Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu Ata Mirası Kültür Atlası Anadolu Masalları ve Dede Korkut Hikâyeleri Projesi ile pek çok öğretmene ulaşılmıştır. Bu tür projeler sürdürülmeli ve yeni projelerle öğretmenler aydınlatmalıdır.
3. Bakanlığın öğretim programları ile ilgili güncelleme çalışmalarında ders programlarına bu alanla ilgili eklemeler yapılmalıdır.
4. Okullarda SOKÜM kulüpleri oluşturulmalı, öğretmen ve öğrencilerin somut olmayan kültürel miras öğeleri ile ilgili çalışmalar yapmasına fırsatlar sunulmalıdır.
5. Yapılacak çalışmaların eTwinning projesine dönüştürülerek kültürel mirasımızın dünyada tanıtılmasına katkı sağlanmalıdır.
6. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yanı sıra farklı branşlardaki öğretmenler de SOKÜM hakkında bilgilendirilmelidir [doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar (geleneksel yemekler, halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi vb.) yiyecek içecek hizmetleri bölümü, sağlık dersleri, coğrafya ve tarih öğretmenlerine; el sanatları geleneği (dokümacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi) el sanatları, giyim bölümleri öğretmenlerine vb.].
7. SOKÜM'e olan ilginin artmasıyla Türk dili ve edebiyatı dersinin pratik yapacağı alanlar da genişleyecektir. Masal, des-

tan, efsane, halk hikâyesi anlatma / derleme; Karagöz, kukla, meddah gösterileri, uygulamaları / atölye çalışmaları; atasözü, mani, türkü vb. derlemeleri öğrencilerin bu ürünleri ve bu ürünleri oluşturan kültürel ortamları tanımlarını sağlayacaktır.

8. Atölye çalışmalarına farklı kuşaklardan insanların davet edilmesi ile kuşaklararası iletişim ve iş birliği içinde grup çalışması yapabilme, kültürel benlik bilincinin geliştirilmesi fırsatı doğacaktır.
9. Üniversiteler ile MEB arasında kültürel miras çalışmaları alanında iş birliği yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

Aral, A. E. (2015). Uygulamalı halk bilimi açısından eğitim sürecinde Dede Korkut. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies*, 15/2.

Artun, E. (2004). Köy seyirlik oyunları kültürel mirasın sergilenmesi, somut olmayan kültürel mirasın müzelenmesi sempozyumu, 147-151.

Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gürçayır-Teke, S. (2013). Geleneksel tarzlar, modern modeller: resmî, resmî olmayan eğitim ve somut olmayan kültürel miras. *Millî Folklor*, 25, Sayı 100.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Millî Folklor*, 21, 82.

Oğuz, Ö. (2021). Halk biliminde koruma yaklaşımları ve soküm sözleşmesi'nde kuşaktan kuşağa aktarım. *Millî Folklor*, Yıl 33(17), 132.

Özbay, M. (2002). Kültür shtarımı açısından Türkçe öğretimi, *Türk Dili*, 602.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayınları.

Somit Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Onaylanmasının Uygun Bulduğuna Dair Kanun. Resmî Gazete, Kanun No. 5448 Kabul Tarihi: 19.1.2006.

T.C. MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar).



## DEĞERLER EĞİTİMİ KONUSUNDA SOSYAL BİLİMLER LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Özlem GÖÇER

Vali Muammer Güler Sosyal Bilimler Lisesi

[yageh40@gmail.com](mailto:yageh40@gmail.com)

### ÖZET

Değerler eğitimi, öğrenciyi; değerli davranışları, insan modellerini ve kişiliklerini modelleyerek eğitmeyi içerir. Bundan dolayı okullar, öğrencilerin kişiliklerine uygun olarak düzenlenmelidir. Bu araştırmanın amacı, bir sosyal bilimler lisesinde değerler eğitimi ile ilgili öğrenci görüşlerinin bazı değişkenler açısından belirlenmesidir. Çalışma grubu İstanbul ilinde bir sosyal bilimler lisesine devam eden 202 öğrencidir. Bu çalışma, betimsel araştırma modelindedir. Çalışmada, Çengelci ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen "Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğrenci Görüşlerini Belirleme" anketi kullanılmıştır. Üçlü Likert tipi dereceleme sorularından yararlanılarak veriler JASP istatistik programı ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, alt problemler doğrultusunda, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Okul ortamındaki değerler eğitimine ilişkin değişkenler açısından bakıldığında, cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf seviyesi değişkeninde hazırlık sınıfının lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin değerler eğitimine uygun okul ortamı açısından bazı anket ifadelerine daha çok olumlu cevap verdiği gözlenmiştir. Elde edilen sonuçların ışığında değerler eğitimi ile ilgili okul, aile ve çevre iş birliğine dayalı çalışmalar tasarlanıp uygulanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okulda değerler eğitimi, ahlak, etik, öğrenci görüşleri.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Millî ve Manevi Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların birçoğu, Türkiye’de değerler eğitiminin yeterince önemsenmediğini ve değerler eğitimi alanında bulunan bu boşluğun ivedilikle doldurulması gerektiğini belirtmektedir. Toplumsal yaşamımızı oluşturan, düzenleyen, toplumsal huzuru ve mutluluğu sağlayan, bazı tehditlerin önüne geçmesine yardımcı olan değerler eğitiminin kişilere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir (Coşkun, 2012).

### Değerler Eğitimi

Öğrenciler okulda bilişsel öğrenme haricinde saygılı, hoşgörülü ve yardımsever olma gibi duyuşsal alanla ilgili kazanımları da edinirler. Bu anlamda okulun önemli görevlerinden biri; eğitimin amaçları doğrultusunda programlarla öğrencilere değerleri kazandırmak, onların karakter ve benlik algısını pozitif yönde etkilemektir (Akbaş, 2008). Bu nedenle okul ortamındaki tüm öğeler değerler eğitimini destekleyecek biçimde düzenlenmelidir.

### Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen, değerler eğitiminde önemli bir role sahiptir. Can’a (2002) göre öğretmenin sorumluluklarından biri eğitim sisteminde demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilere değer kazandırmada rol model olmaktır.

## YÖNTEM

Bu çalışma nicel bir çalışma olup nicel verilerinin toplanmasında Çengelci ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğrenci Görüşlerini Belirleme” anketi kullanılmıştır. Üçlü Likert tipi dereceleme sorularından faydalanılmıştır. Uygulanan anket iki bölümden oluşup birinci bölüm çalışma grubu öğrencilerinin kişisel özelliklerine yönelik açık uçlu sorulardan, ikinci bölümde ise öğrencilerin okul ortamında değerler eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören iki yüz iki öğrenci oluşturmaktadır.

## BULGU VE YORUMLAR

Öğrencilerin kişisel özellikleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

**Tablo 1**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
KADIN	137	67.822	67.822	67.822
ERKEK	65	32.178	32.178	100.000
Total	202	100.000		

Tablo 1’e göre öğrencilerin %68’ini kızlar, % 32’sini erkekler oluşturmaktadır.

**Tablo 2**

*Sınıf Düzeyi*

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
Haz.	96	47.525	47.525	47.525
9.	29	14.356	14.356	61.881
10.	33	16.337	16.337	78.218
11.	36	17.822	17.822	96.040
12.	3	3.960	3.960	100.000
Total	202	100.000		

Araştırmaya okulumuzda gönüllülük esasına göre hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 202 öğrenci katılmıştır.

**Tablo 3**

*Annenin Öğrenim Durumu*

Annenin öğrenim durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
İlköğretim	14	6.931	6.931	6.931
Ortaöğretim	44	21.782	21.782	28.713
Üniversite	79	39.109	39.109	67.822
Diğer	65	32.178	32.178	100.000
Total	202	100.000		

Öğrencilerin annelerinin % 7’si ilköğretim, %21’i ortaöğretim, %39’u üniversite ve %32’si ise lisansüstü mezunudur.

**Tablo 4**

*Babanın Öğrenim Durumu*

Babanın öğrenim durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
İlköğretim	16	7.921	7.921	7.921
Ortaöğretim	33	16.337	16.337	24.257
Üniversite	88	43.564	43.564	67.822
Diğer	65	32.178	32.178	100.000
Total	202	100.000		

Öğrencilerin babalarının %8'i ilköğretim, %16'sı ortaöğretim, %44'ü üniversite ve 32'si ise lisansüstü mezundur.

"Öğrencilerin Görüşleri ile İlgili Bulgular" Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Görüşleri ile İlgili Bulgular*

Okulumuzda çalışkan öğrenciler örnek gösterilir.	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Katılıyorum (1)	135	66.832	66.832
Kararsızım (2)	48	23.762	23.762
Katılmıyorum (3)	19	9.406	9.406
Total	202	100.000	

Öğretmenlerimiz bizi ailemize ve arkadaşlarımıza karşı yardımsever olma konusunda destekler.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
1	136	67.327	67.662
2	42	20.792	20.896
3	23	11.386	11.443
Total	202	100.000	

Okulumuzda kendi hayatımızla ilgili sorumluluk almayı öğreniriz.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	119	58.911	58.911	58.911
2	39	19.307	19.307	78.218
3	44	21.782	21.782	100.000
Total	202	100.000		

Okulumuzda ve sınıfımızda herkese eşit davranılır.

Okulda birbirimizi hoşgörü ile incelemeyi öğreniriz.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	77	38.119	38.308	38.308
2	46	22.772	22.886	61.194
3	78	38.614	38.806	100.000
Total	202	100.000		

Okulumuzda gönüllü çalışmalara katılmak önemlidir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	91	45.050	45.050	45.050
2	52	25.743	25.743	70.792
3	59	29.208	29.208	100.000
Total	202	100.000		

"Okulumuzda gönüllü çalışmalara katılmak önemlidir. (%71,6)" maddesi öğrencilerin en fazla katıldığı maddelerdendir.

Okulumuzda öğretmenlerimizce bize saygı gösterilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	145	71.782	71.782	71.782
2	35	17.327	17.327	89.109
3	22	10.891	10.891	100.000
Total	202	100.000		

Okulda sağlıklı yaşamak için gerekli bilgileri ediniriz.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	127	62.871	62.871	62.871
2	42	20.792	20.792	83.663
3	33	16.337	16.337	100.000
Total	202	100.000		

Okulda yaşadığımız sorunları öğretmenlerimize özgürce anlatırız.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	94	46.535	46.535	46.535
2	47	23.267	23.267	69.802
3	61	30.198	30.198	100.000
Total	202	100.000		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okul ortamında değerler eğitimi açısından “Okulda yaşadığımız sorunları öğretmenlerimize özgürce anlatırız” (%34,3) maddesinde diğer maddelere göre daha fazla kararsız kaldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerimiz bizi dürüst olmaya yönlendirir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	63	31.188	31.188	31.188
2	69	34.158	34.158	65.347
3	70	34.653	34.653	100.000
Total	202	100.000		

Okulda sergilediğimiz davranışlarımızın doğru ya da yanlış olması önemsenir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	141	69.802	69.802	69.802
2	32	15.842	15.842	85.644
3	29	14.356	14.356	100.000
Total	202	100.000		

“Okulda sergilediğimiz davranışlarımızın doğru ya da yanlış olması önemsenir.” (%77,6) maddesi öğrencilerce en çok katılan maddelerdendir.

Öğretmenlerimiz verdiğimiz sözleri tutmamızda bize örnek olurlar.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	156	77.228	77.228	77.228
2	27	13.366	13.366	90.594
3	19	9.406	9.406	100.000
Total	202	100.000		

Okulda birbirimize saygı duymamız gerektiği öğretilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	130	64.356	64.356	64.356
2	37	18.317	18.317	82.673
3	35	17.327	17.327	100.000
Total	202	100.000		

Okulda birbirimize saygı duymamız gerektiği öğretilir.” (%70) maddesine öğrencilerin çoğu katılmaktadır.

Arkadaşlarımızla iş birliği içinde çalışmamız için faaliyetler düzenlenir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	140	69.307	69.307	69.307
2	31	15.347	15.347	84.653
3	31	15.347	15.347	100.000
Total	202	100.000		

“Arkadaşlarımızla iş birliği içinde çalışmamız için faaliyetler düzenlenir.” (%77,5) maddesi en çok katıldıkları maddelerdendir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	156	77.228	77.228	77.228
2	16	7.921	7.921	85.149
3	30	14.851	14.851	100.000
Total	202	100.000		

Okulda haklarımızı ve sorumluluklarımızı öğreniriz.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	130	64.356	64.356	64.356
2	28	13.861	13.861	78.218
3	44	21.782	21.782	100.000
Total	202	100.000		



Öğretmenlerimiz bizi başkalarının sorunlarına duyarlı olmaya yönlendirir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	131	64.851	65.174	65.174
2	40	19.802	19.900	85.075
3	31	14.851	14.925	100.000
Total	202	100.000		

Sınıf kurallarını hep beraber belirleriz.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	59	29.208	29.208	29.208
2	40	19.802	19.802	49.010
3	103	50.990	50.990	100.000
Total	202	100.000		

“Sınıf kurallarını hep beraber belirleriz.” (%51) maddesine öğrenciler düşük oranda katılmıştır.

Okulumuz her zaman temizdir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	68	33.663	33.663	33.663
2	60	29.703	29.703	63.366
3	74	36.634	36.634	100.000
Total	202	100.000		

“Okulumuz her zaman temizdir.” (%33,5) maddesi öğrencilerin okul ortamının değerler eğitimine uygunluğu açısından en düşük oranda katıldıkları madde olmuştur.

Okulumuzda herkes sorumlu olduğu görevleri yapar.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Cumulative Yüzde
1	68	33.663	33.663	33.663
2	63	31.188	31.188	64.851
3	71	35.149	35.149	100.000
Total	202	100.000		

Araştırmada öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

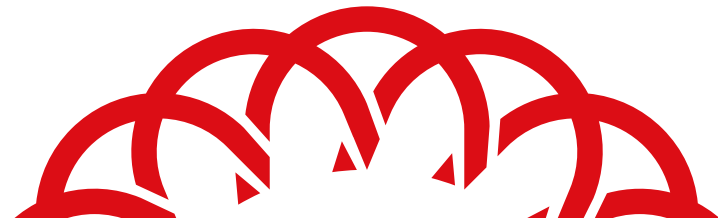
**Tablo 6**

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Ortamında Değerler Eğitimine Dair Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar-da T-Testi Sonuçları*

	t	df	p	Cohen’s d	
Toplam	0.067	199	0.947	0.010	
	Cinsiyet	N	Ortalama	SD	SE
Toplam	Kadın	137	42.664	9.888	0.845
Total	Erkek	64	42.563	10.317	1.290

Tablo 6’ya göre öğrencilerin okulda değerler eğitimine yönelik görüşleri ( $t=0.067$   $p>0.05$ ), cinsiyete göre anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin okulda değerler eğitimine yönelik görüşleri üzerinde cinsiyet belirleyici bir role sahip değildir.

Tablo 7’de öğrencilerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin sınıf seviyelerine göre farklılığına ilişkin istatistiki bilgiler gösterilmiştir.





**Tablo 7**

*Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Ortamında Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Denek	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Sınıf düzeyi	4418.381	4	1104.595	13.892	<.001	0.221
Hata	15584.375	196	79.512			
Post-hoc çoklu karşılaştırma - Sınıf düzeyi						
Ortalama Farklarının Standart Hatası	t			ptukey		
Haz. 9. sınıf	-2.176	1.892	-1.150	0.780		
10	-1.983	1.802	-1.101	0.806		
11	-12.562	1.745	-7.198	< .001		
12	-8.339	3.283	-2.540	0.086		
9. 10	0.192	2.270	0.085	1.000		
11	-10.386	2.225	-4.668	< .001		
12	-6.164	3.561	-1.731	0.417		
10. 11	-10.578	2.149	-4.922	< .001		
12	-6.356	3.514	-1.809	0.371		
11. 12	4.222	3.485	1.211	0.745		

Tablo 7'ye göre öğrencilerin buldukları sınıf seviyelerine göre puanlarında  $F=13.892$ ,  $p<.05$ 'e göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Tablo 5'e göre hazırlık sınıfındaki öğrencilerin okulda değerler eğitimine yönelik görüşlerinin, 11. sınıftaki öğrencilerin görüşlerinden ve 9. sınıftaki öğrencilerin 11. sınıftaki öğrencilerin görüşlerinden, 10. sınıftaki öğrencilerin 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık 10. sınıf lehinedir. Dolayısıyla hazırlık, 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre okulda değerler eğitimine daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin değerler eğitimine dair görüşlerinin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Okul Ortamında Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Denek	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Annenin öğrenim durumu	299.696	3	99.899	0.999	0.394	0.015
Hata	19703.060	197	100.016			

Tablo 8'e göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının öğrencilerin okulda değerler eğitimine dair görüşleri üzerinde etkisizdir. Annelerinin eğitim durumlarına göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $F(3-197)=.394$ ,  $p>.05$ ).

Öğrencilerin değerler eğitimine dair görüşlerinin babalarının eğitim durumlarına ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okul Ortamında Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Denek	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Babanın öğrenim durumu	228.431	3	76.144	0.759	0.519	0.011
Hata	19774.325	197	100.377			

Tablo 9'a göre öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin okulda değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerinde etkili değildir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $F(3-197)=0.519$ ,  $p>.05$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrenciler okulda verilmeye çalışılan değerlerin sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk olduğunu düşünmektedir. Bu değerler; bazı derslerin müfredatında değerler başlığı altında, bazılarında ise genel hedeflerde öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasındadır (Akbaş, 2008).

Değerler eğitiminde ailenin ve sosyal çevrenin etkisinin olduğu birçok çalışmada görülmüştür (Çengelci, 2010; Kuş, 2009; Tepecik, 2008; Yiğittir, 2010). Dolayısıyla değerler eğitiminde okul, aile ve öğrencilerin iş birliği içinde olmasının önemli olduğu sonucunu çıkartabiliriz.

Bu araştırmaya göre öğrenciler; değerler eğitimini okul, aile ve çevre ile birlikte görmektedir. Değerler eğitimi verilirken tüm okul personeli ile iş birliği içinde olunmalıdır. Eğitim programlarında, değerler eğitimi daha çok yer almalıdır. Öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmesi için elverişli uygulama ortamı sağlanabilir. Bu çalışmaya göre öğrencilerin hemfikir oldukları maddeler: "Okulumuzda gönüllü çalışmalara katılmak önemlidir.", "Arkadaşlarımızla iş birliği içinde çalışmamız için faaliyetler düzenlenir.", "Okulda birbirimize saygı duymayı öğreniriz.", "Okulda sergilediğimiz davranışlarımızın doğru ya da yanlış olması önemsenir." biçimindedir. Buna göre araştırmanın gerçekleştiği okulda, dürüstlük, hak ve sorumluluklar önemli değerlerdendir.

Öğrencilerin en az katılım gösterdiği maddeler, okul ortamında kuralların birlikte oluşturulması ve okul ortamında temizliğin sağlanmasıdır. Öğrenciler, sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanmasında daha etkin rol almak istemektedir. Buna göre sınıf ve okul kurallarının oluşturulmasında öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği çıkan diğer sonuçlardandır.

“Sınıf kurallarını hep beraber belirleriz” maddesine düşük oranda katılım gösterilmesi ciddi anlamda sorun yaratabilir. Bu bağlamda öğrencilerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini ve beklentilerini dikkate almak için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Araştırmanın sonucuna göre okul ortamındaki değerler eğitimi konusunda öğrenci görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamış ancak sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ve bu farklılığın hazırlık, 9 ve 10. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hazırlık, 9 ve 10. sınıflar; 11. sınıf öğrencilerine göre okulda değerler eğitime daha olumlu yaklaşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre hoşgörü eğilimleri anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık, 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bir üst sınıfa çıkıldıkça öğrencilerin değerler eğitime temkinli yaklaşımları dikkat çekicidir. Araştırmanın sonucuna göre okul ortamındaki değerler eğitimi konusunda öğrenci görüşleri, annelerin ve babaların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Fakat başka araştırmalar, anne eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimlerinin anlamlı yönde farklılık meydana getirdiğini, baba eğitim düzeyine göre ise getirmediğini göstermektedir.

Sağlam (2010) yaptığı araştırmada, annelerinin öğrenim seviyesine göre öğrencilerin bilinçli tüketicilik seviyelerinin arttığını belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin anne babalarının öğrenim düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilerin öz saygıları da yüksektir.

Sonuç olarak öğrencilerin okuldaki değerleri önemsediklerini ve düşündüklerini söyleyebiliriz.

### Öneriler

- Değerler eğitime yönelik etkinlikler öğrenci ve uygulama odaklı olabilir.
- Değerler eğitimi ile ilgili okul, aile ve çevre iş birliğine dayalı çalışmalar tasarlanıp uygulanabilir.
- Okul ve sınıf kuralları oluştururken öğrenci fikir ve önerilerine yer verilebilir.
- Okulda temizliğe daha fazla önem verilebilir.

### KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi*. A.Öcal., B.Tay (Ed.), Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (335-360). Pegem Yayınları.

Can, G. (2006). *Kişilik gelişimi (Psikososyal ve ahlak gelişimi)*. (Ed. B. Yeşilyaprak). Eğitim psikolojisi içinde (s. 125-163). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çengelci, T., Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.

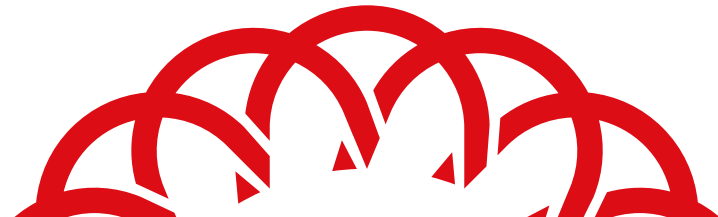
Coşkun, İ. (2012). *İman-ahlak ilişkisi ve değerler eğitimi*. Dem Yayınları.

Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Sağlam, H.İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2531-2568.

Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 207-223.





## DEĞERLER EĞİTİMİNDE P4C TEKNİKLERİNİN KATKISI

Özgü ÖZTÜRK

Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesi

[ozguozturkk@gmail.com](mailto:ozguozturkk@gmail.com)

### ÖZET

Bir toplumun gelişmiş olarak kabul edilmesi, her bir bireyinin millî ve manevi değerlere sahip olmasıyla mümkün olabilir. Toplum ve toplumun alt grupları için eğitim sisteminin vazgeçilmez bir anlamı vardır, çünkü öğrencilerin okulda öğrendikleri her şey, ait oldukları toplumun niteliğini ve devamlılığını etkilemektedir. Toplumsal açıdan eğitim sisteminin öncelikli görevi, toplumun varlığını ve kültürünü koruyarak gelecek nesillere aktarılmasını güvence altına almaktır. Bunun sağlanabilmesi için gelecek nesillerin hem bilgi ve beceriyle, hem de ahlaki değer yargılarıyla donatılmış olması gerekmektedir. Bu çalışma, millî ve manevi değerlerin eğitimi ve öğretimi ile bütünleştirilmiş Çocuklar için Felsefe (P4C- Philosophy for Children) stratejilerinin lise öğrencileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Önceki çalışmalar, çeşitli ortamlarda P4C metodunun eğitsel faydalarını belgelemiştir ancak değerler eğitimibağlamında çok az kanıt bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, millî ve manevi değerlerin eğitimi ve öğretiminde P4C tekniklerinin etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya İstanbul Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesi 9. sınıflarından toplam 68 öğrenci katılmıştır. P4C (deney) grubundaki katılımcılar 4 hafta boyunca sınıflarında P4C ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerine katılmış; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi olarak konu anlatımı ve ölçme ve değerlendirme amaçlı soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan değerler eğitimi temaları, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Değerler Eğitimi Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabından seçilmiştir (*Değerler Eğitimi*, 2022). Bulgular, P4C tekniği ile eğitilen deney grubundaki öğrencilerin derse aktif katılımının arttığını, öğrencilerin aile birliğine önem verme, saygı, dayanışma gibi değerlerini geliştirmesine ve bu değerleri davranış hâline getirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Diğer

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Millî ve Manevi Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



yandan geleneksel konu anlatım öğretim metodunun kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerde ise katılım düzeyinde belirgin bir değişiklik gözlenmemiş olup davranışsal değişikliklerde herhangi bir etkisi saptanmamıştır. Araştırmanın bulguları ışığında, Millî Eğitim Bakanlığına ve öğretmenlere değerler eğitiminin örgün eğitim programlarında yer verilmesi ve P4C temelli değerler eğitimi uygulamaları yapmaları önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** P4C, eleştirel düşünme, millî ve manevi değerler, değerler eğitimi, ahlaki gelişim.

## GİRİŞ

Değişen ekonomik ve sosyokültürel etkenler, görsel medya ve sanayileşme beraberinde toplum normlarını da değiştirmektedir. Toplum normlarının değişmesi yaşamı kolaylaştırıp toplumun ahengini sağlayan sevgi, saygı, sorumluluk, doğruluk-dürüstlük, yardımlaşma-dayanışma, nezaket ve görgü kuralları kavramlarının da zayıflamasına neden olmuştur. Bu nedenle okullarımızda ve toplumda; suçlu ve suça itilen çocuk sayısında, okul disiplin kurullarına uyum ve davranış problemiyle gelen öğrenci sayısında artış eğilimi gözlemlenmiştir. Aile yapısındaki bozulmalar beraberinde boşanma sayısını artırmakta, bunun sonucunda da çocuklarda davranış ve uyum problemleri oluşmaktadır. Millî Eğitimin amaçlarından biri de öğrencileri ve velilerini toplumsal konularda eğitmektir. Bu nedenle bahsedilen değerlere yönelik farkındalığı artırmak kaçınılmaz olmuştur.

Geçmişteki eğitim yaklaşımlarında ve anlayışlarında ahlak ve karakter eğitimi olarak ifade edilen değer kazandırma sürecinin günümüzde kullanılan ismi “değerler eğitimi”dir. Millî ve manevi değerler eğitimi ve ahlaki gelişim oldukça önemli konular olup hemen hemen tüm devletlerin eğitim politikalarında büyük önem taşımışlardır. Bu ilgi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da belirtilmiştir (UNESCO, 2007; EACEA, 2017).

Değerler eğitimi, genç nesillerin millî ve manevi değerleri özümsemeleri ve topluma daha iyi hizmet etmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Ailede başlayan değerler eğitimi, okullarda formal bir yapı içerisinde temel değerlerin öğrencilere kazandırılması ile devam eder. Ülkemizde ve uluslararası alanda 20. yy’ın sonlarından itibaren adı daha fazla kullanılmaya başlanan değerler eğitimi genellikle farklı adlar altında Türk eğitim müfredatında yer bulmuştur. Türk eğitim ve kültür tarihinde, her ne kadar değerler eğitimi yeni bir kavram ve uygulama olsa da karakter eğitimi efsaneler, destanlar, masallar, hikâyeler, ninniler, şiirler vb. aracılığıyla yüzyıllardır varlığını devam ettirmektedir. Elbette farklı ülkelerde farklı yaklaşımlar ve müfredatlar bulunmaktadır, ancak ahlaki eğitimi resmi müfredatlarda belirli bir konu olarak dâhil etme ihtiyacı konusunda genel bir mutabakat bulunmaktadır (Kahramanoğlu, 2019).

Öte yandan Çocuklar İçin Felsefe, orjinal adıyla Philosophy for Children (P4C), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve değerlerle ilgili konuları derinlemesine düşünmelerine odaklanan etkili bir öğretim yaklaşımıdır (Lipman, 2003; Splitter & Sharp, 1995). P4C, öğrencilerin düşünsel becerilerini kullanarak kendi değerlerini anlamalarına ve paylaşımlarına olanak sağlamak için felsefi düşünmeyi kullanır.

Yukarıdaki problemden yola çıkan bu araştırmanın deneysel gruplarında uyguladığımız P4C’nin ahlaki eğitim modeli, ihtiyaç duyulan değerler eğitimi farklı bir yaklaşımla uygulamamıza imkan tanımaktadır. P4C’nin eğitim yaklaşımı, öğrencilerin olmak istedikleri türde bireyler ve yaşamak istedikleri toplum hakkında düşünmeye yönelik ortamlar oluşturmayı içerir. Bu iş birlikçi ve ortaklaşa düşünme, felsefi diyalogları temel alır; burada çocuklar ve gençler, öğretmenleri ile birlikte, değerli buldukları ahlaki ilkeleri keşfederler. Bu amaca ulaşmak için sınıfın felsefi sorgulamalarda bulunan bir topluluk hâline gelmesi gerekmektedir. Öğrenciler ve öğretmen birbirlerini dikkatlice dinler, fikirlerini diğer katılımcıların fikirleri üzerine inşa eder ve kendi düşüncelerini sorgulayarak sağlam bir yaşam için önemli gördükleri argümanları diğerlerinin görüşleri ile karşılaştırır. Bu etkinliklerle bilişsel, duygusal ve davranışsal beceriler geliştirir.

Hülya Kasapoğlu’na göre Türk Millî Eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında öğrencilere kazandırılması gereken birçok değer göze çarpılmaktadır. Bireyleri “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” gibi birçok değeri içeren ve “iyi insan”, “iyi vatandaş” yetiştirmek amacını taşıyan eğitim sistemi, değerlerin tüm eğitim basamaklarında öğrenciye kazandırılması beklentisi taşımaktadır. Bu nedenle tek bir derste değerleri işlemenin ötesinde, her derste değerlerin ortaya konulduğu, sonuçlarının tartışıldığı ortamların oluşturulması önemlidir (Kasapoğlu, 2013).

Tüm bu durumlar, ahlaki davranışlarla ilgili yetkinliklerin uygulamalı felsefi sorgulama topluluğu ile teşvik edilebileceğini göstermektedir. P4C eğitim programı, ahlaki eğitimi merkezi bir hedef olarak korumakta ve Lipman’ın o dönemde “caring thinking” yani “ilgilenen düşüncenin gelişimi” olarak adlandırdığı şeyi teşvik etmektedir (Lipman, 1995). Hedef, öğrencilerin daha düşünceli, daha yansıtıcı, ve daha makul bireyler hâline gelmelerine yardımcı olmaktır. Felsefi sorgulama topluluğuna katılım, bireylerin karakterini şekillendirmede yardımcı olacak; böylece birey, öz farkındalığı artırarak öz saygı ve empati ile birlikte ahlaki bir duyarlılık geliştirecek ve akılcı ve adil bir birlikte yaşama biçimi oluşturmanın mümkün olduğuna olan inançla hareket edecektir.

Değerler eğitiminin Türkiye’deki uygulaması öncelikle, UNESCO tarafından desteklenen ve “Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)” adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır (İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, 2012). Bu eğitim projesinde demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında salt anlatım yolu değil, “etkinlik temelli” yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. Ayrıca değerler eğitimine yönelik farklı yaş grubundaki öğrenci ve öğretmenler için materyaller geliştirilmiştir. “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” yaklaşımından yola çıkan proje; iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak 12 evrensel değere odaklanmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk haftasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge yollamıştır. Bu genelge-

de değerler eğitimin kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.” (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010).

İşte tam da bu noktada Çocuklar İçin Felsefe metodunun öğretileri, değerler eğitimi ilgili yetkinliklerin felsefi sorgulama topluluğu uygulamaları ile geliştirilebileceğini göstermektedir. P4C eğitim programı, ahlaki eğitimi merkezi bir amaç olarak belirlemektedir. Bu nedenle P4C uygulamaları öz saygı ve empatiyi artırmakla birlikte bireyde ahlaki bir duyarlılık geliştirir. Katılımcı akılcı ve adil bir birlikte yaşama biçimi oluşturmanın mümkün olduğuna dair bir inançla hareket eder. Diyalog aynı zamanda evrensel nitelikte olan, bu arzulanır birliktelik türünün temelini oluşturması gereken evrensel değerler konusunda anlaşmaların kurulmasına da izin verir. Bu “ahlaki eğitim” kısmen, sorgulama topluluğunda ortaya çıkan deneyimler ve bu toplulukta samimi diyaloglar, karşılıklı saygı ve keyfiyetten arınmış, manipülasyonsuz iş birliği araştırmaları yoluyla elde edilir. Philip Cam’e göre felsefi sorgulama eğitimi, öğrencilere hayatı ve toplumu etkileyen geniş bir dizi konuyu ve fikri derinlemesine sorgulama yoluyla zengin bir anlayış elde etmelerine yardımcı olacaktır (Cam, 2017).

1960’lı yıllarda üniversitede ders veren Profesör Lipman, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde eksiklik tespit etmiştir. Kendilerine sunulan bilgileri öğrenme konusunda başarılı olsalar da bağımsız düşünme konusunda zorlandıklarını gözlemlemiştir. Lipman, bu öğrencilerin ilkökul eğitimlerinde temel bir sorun olduğuna dair kesin bir inancı olduğunu ifade etmesinin ardından doğru düşünme becerilerini öğrenmek için üniversite düzeyinde geç kalındığına dair bir farkındalık geliştirmiştir. Bu farkındalıktan ilham alarak, Lipman Felsefe Çocukları İçin (Philosophy for Children - P4C) pedagojisini başlatmıştır. Bu doğrultuda Çocuklar İçin Felsefe Geliştirme Enstitüsü’nü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) kurdu ve P4C programını oluşturmak için birçok akademisyenle iş birliği yapmış; bu program günümüzde 60’tan fazla ülkede kullanılmaktadır. Lipman’a göre, felsefe doğal merakımıza, öğrenme arzumuzu ve gizeme hitap eden alanlardır. Felsefe, insanları anlama çabası içine yönlendirir ve çeşitli kavramları anlamalarına yardımcı olur.

Literatür incelemesini dikkate alarak hazırlanan bu çalışmanın ana hedefi, P4C ahlaki eğitim modelini uygulamanın, sınıfın felsefi sorgulama topluluğuna dönüşümüne odaklanan, gençlerin ahlaki davranış ve/veya ahlaki gelişimini geliştirip geliştirmedeğini kontrol etmektir.

## YÖNTEM

Bu çalışma İstanbul/Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesinde iki farklı 9. sınıfta seçmeli İngilizce dersinde İngilizce olarak uygulanmıştır. Çalışmaya; deney grubu için 9/A sınıfı 34 öğrenci ve kontrol grubu için 9B sınıfı, 34 öğrenci olmak

üzere toplamda 68 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda kullanılan değerler eğitimi temaları, Millî Eğitim Bakanlığı Orta-öğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Değerler Eğitimi Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı’ndan seçilmiştir (Değerler Eğitimi, 2022). Türk millî ve manevi değerlerini içeren iki ayrı hikâyeye sunulmuş ve bu hikâyeler üzerinden P4C teknikleri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerinden konu anlatımı kullanılarak daha çok bilgi edinme ve anlamlı şekilde ezberlemeye yönelik olarak aynı değerler anlatılmıştır. Çalışma haftada iki kez yaklaşık 40 dakikalık oturumlar hâlinde öğretilmiştir. Çalışma iki hafta sürmüş ve toplamda dört oturum yapılmıştır. Bu gruplarda, P4C modelini uygulama konusunda yetkin öğretmenler görev almıştır.

Çalışmada değerlendirme aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç maddelik ve beş değerlendirme ölçütü bulunan katılım ölçeği uygulanmıştır:

1. Tavrı ve Yaklaşım: (Duygusal) Gelişmiş Yeterli (4) - Profesyonel (3) - Orta (2) - İyileştirmeye İhtiyaç Var (1) - Yetersiz (0)
2. Sınıf çalışmasına odaklanma: (Davranışsal) Gelişmiş Yeterli (4) - Profesyonel (3) - Orta (2) - İyileştirmeye İhtiyaç Var (1) - Yetersiz (0)
3. Problem Çözme Becerileri: (Bilişsel) Gelişmiş Yeterli (4) - Profesyonel (3) - Orta (2) - İyileştirmeye İhtiyaç Var (1) - Yetersiz (0)

### Deney Grubu P4C Uygulama Esasları

**Oturma Düzeni:** Deney grubunda öğrenciler daire şeklinde oturtulmuştur. Kontrol grubu ise geleneksel sınıf oturma düzeninde kalmıştır.

**Kuralların Belirlenmesi:** Deney grubunda herkes sırasıyla söz alarak görüş bildirmiştir. Her katılımcı diğer katılımcıların görüş, öneri ve cevaplarına saygıyla yaklaşmıştır. Yapılan yorumlara doğru ya da yanlış şeklinde tanımlamalar yapılmamış, her cevap etik kurallar çerçevesinde olduğu sürece kabul edilmiştir. Kontrol grubunda ise genel sınıf kuralları uygulanmıştır.

**Uyaran Sunulması:** Deney grubunda millî ve manevi değerlerimizi konu edinen bir hikâyeye parçası öğrenciler tarafından ya da P4C uygulayıcısı öğretmen tarafından okunmuştur. Kontrol grubunda ise millî ve manevi değerlerimiz öğrencilere anlatılmıştır.

**Sorgulama:** Deney grubunda soruların formüle edildiği basamaktır. Sorular açık uçlu olarak sorulmuştur. P4C uygulayıcısı öğretmen tarafından ilk 2 soru tahtaya yazılmış, ardından katılımcılara söz verilerek sormak istedikleri sorular tahtaya yazılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretmen ölçme ve değerlendirme amaçlı soru-cevap tekniğini kullanmıştır.

**Bağımsız Düşünme:** Deney grubu katılımcıları bu sürede sessizce sorulan sorulara yanıtlar ararken, bir yandan da kendi sorularını oluşturmuşlardır. Kontrol grubunda P4C uygulanmadığından bu aşamaya yer verilmemiştir.

**Grupla Tartışma:** Deney grubunda sorular sırasıyla cevaplanmıştır. Bu süreçte P4C uygulayıcısı öğretmen pasif durumdadır. Sadece tartışmayı yönetmiştir. Katılımcılar aktif bir şekilde soruları kendi düşüncelerine göre yanıtlamış, yeni so-

ular listeye eklenmiş ve söz almak suretiyle katılımcıların katkı sağlaması için teşvik edilmiştir. Kontrol grubunda P4C uygulanmadığından bu aşamaya yer verilmemiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Öğretim programı, derslerle ilgili tüm hedeflerin belirlendiği, hedeflere yönelik uygulamaların nasıl yapılacağı anlatıldığı, öğretmenlerin başvuru metni olarak kullanabileceği temel bir kaynak niteliğindedir. Nitelikli, iyi eğitim almış, ahlaklı, saygılı kısacası öz değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için programlarda değerlere de yer verilmesi kaçınılmazdır. Millî Eğitim Bakanlığının değerler eğitimine verdiği öneme istinaden 2018 yılında hazırlanan programda değerler kendine yer bulmuş ancak ayrıntıya girilmemiştir. Ancak önceki yılların programlarıyla karşılaştırıldığında 2005 yılına kadar hazırlanan programlarda değerler ya kendine hiç yer bulamamış ya da bazı muğlak ifadelerle belirtilmiştir. 2005'ten sonra temel alınan yaklaşımın da etkisiyle programda değerlere daha çok yer verilmiştir (Güven, 2014; İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015).

Araştırmada katılım ölçeği kullanılarak elde edilen bulgular, P4C tekniği ile eğitilen deney grubundaki öğrencilerin derse aktif katılımının arttığını, motivasyon ve ilginin düşmediğini, katılımcı öğrencilerin millî ve manevi değerlere farkındalık ve hassasiyetlerinin arttığını göstermektedir. P4C tekniği ile değerlerin daha etkili şekilde özümsemesi sağlanmıştır. Öğrenciler, hikâyeler ve bu hikâyelere yöneltilen sorular aracılığıyla değerleri içselleştirmiş ve bu değerleri günlük yaşamlarına entegre etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanıldığından, öğrencilerin katılım düzeyinde belirgin bir değişiklik tespit edilmemiş, davranış değişikliği gözlenmemiştir.

1. **Tavır ve Yaklaşım:** Deney grubundaki katılımcıların %87'sinin her zaman kendilerine, diğerlerine ve öğretmene saygılı olduğu, günlük olarak derse katıldığı, olumlu bir tutuma sahip olduğu ve başkalarının fikirlerini veya çalışmalarını eleştirmeme konusunda dikkatli davrandığı gözlenmiştir. Aynı zamanda değerler eğitiminde ele alınan konuları benimseyerek birbirlerine karşı hoşgörü geliştirdikleri, iletişimsel problemler yaşamadıkları, millî ve manevi değerlerimize azami ölçüde saygı tutumu geliştirdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %80 oranla nadiren derse aktif katılım sağlamış oldukları ve kendi fikirlerini paylaşmadıkları görülmüştür.
2. **Sınıf çalışmasına odaklanma:** Deney grubundaki öğrencilerin %75'inin değerler eğitimine sürekli odaklandığı ve P4C çalışmalarının gereğini yerine getirdikleri, soru sordukları ve birbirlerinin sorularına cevaplar verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise büyük bir çoğunluğunun (%85) derse odaklanmadığı tespit edilmiştir.
3. **Problem Çözme Becerileri:** Deney grubundaki tüm öğrencilerin (%100) derste sorulan sorulara yenilikçi, yaratıcı ve eleştirel bir cevap sunmak için iş birlikçi bir şekilde çalıştığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise problem çözme odaklı soru sorulmadığından sadece ölçme amaçlı sorular sorulmuş ve bu sorulara yalnızca %25'lik bir kesim tarafından cevaplar verilmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe çok bileşenli bir programdır, yani birkaç bileşenden veya öğeden oluşur. Mevcut araştırma kanıtları tüm programlar için uygundur. Daha önce belirtildiği gibi, P4C'nin lise öğrencileri üzerinde faydalı bilişsel etkileri olduğu bulunmuştur. Bunları kısaca ifade etmek gerekirse

- Deney grubundaki katılımcı öğrencilerin problem çözme becerilerinde artış yaşanmış,
- İş birlikli grup çalışmalarında daha aktif oldukları gözlemlenmiş,
- Millî ve manevi değerlerimizle ilgili sunulan uyarıları kavramada daha etkin oldukları görülmüş,
- illî ve manevi değerlerimizi benimseme konusunda farkındalık kazandıkları ve daha hassas davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür.

Böylece, P4C'nin her ülkedeki tüm öğretmenlerin dikkate alması gereken uygulanabilir bir program olduğu sonucuna varabiliriz.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, P4C tekniğinin millî ve manevi değerlerin eğitimi ve öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Özellikle bu tekniğin farklı sınıf düzeylerinde değerler eğitimi için uyarlanması ve öğrencilerin değerleri özümsemelerini sağlamak amacıyla daha fazla kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin değerleri yaşantılarına entegre etmelerine yardımcı olmak için P4C tekniğinin etkili bir araç olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda değerler eğitimi kardeşlik, vatan sevgisi, nezaket ve görgü kuralları, vatan sevgisi, sabır, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık ve özgür düşünebilme, barış, iyimserlik, duyarlı olma, dürüstlük, estetik duyguların geliştirilmesi, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik gibi birçok değer, okullarda uygulanacak olan P4C, Çocuklar İçin Felsefe metodunun öğretileri ile bütünleşik bir şekilde hazırlanacak etkinlikler ve uygulamalarla hayata geçirilirse öğretilerin davranışa dönüştürülmesinde önemli katkıları bulunacaktır.

Öğretmenlerimiz öğrencilere millî ve manevi değerleri öğretmek amacıyla sınıflarında P4C stratejilerini uyguladıkları zaman, bazı zorluklarla karşılaşabilirler. Bunlar arasında en sık karşılaşılan sorun öğrenci cevaplarıdır.

Bazı öğrenciler uzun tartışmalara girmekten kaçınmayı ve bunun yerine "Bilmiyorum" veya "Arkadaşımla aynı fikirdeyim" gibi kısa yanıtlar vermeyi tercih eder. Bu durumda, öğrencilere daha uzun bir yanıt veya yanıtlarında bir değişiklik için baskı yapmak doğru olmayacaktır. Aynı uyarı hakkında başka bir soru sormak veya öğrencinin bir akranından yardım almasına izin vermek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bazen öğretmen bir soru sorduğunda tamamen alakasız bir yanıt alabilir. Bu durumda, öğrenciye olumsuz müdahale etmemeli ve konuşmanın akmasına izin vermelidir. Grup dinamiğine izin verilmelidir. Öğretmen yeni konu hakkında yeni sorular üretebilir veya öğrenciler kendi sorularını oluşturabilir.

Uygulamanın kalabalık sınıflarda uygulanması ile ilgili olarak yöntem sınıftan sınıfa değişebilir. Sorunlar yaşayabileceğimiz gibi, olumlu birçok sonuç da elde edilebilir. Örneğin sınıfın önünde konuşmaktan çekinen, yabancı dil becerilerine güvenmediği için çekingen kalan öğrenciler grup hâlinde çalışırken kendilerini daha iyi ifade edebilir ya da diğer arkadaşlarının yapabildiğini görüp yapmayı deneyebilir. Tahtaya anahtar kelimeler yazılarak öğrenciler konuşmaya ve yazmaya teşvik edilebilir. Video, resim, şarkı, hikaye ya da imkan varsa anadili İngilizce olan kişilerin derse çağırılması gibi daha fazla uyarıcı derse dâhil edilebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Millî Eğitim Bakanlığına değerler eğitimi ile ilgili kazanımların sayısının artırılması ve kapsamının genişletilmesi önerisinde bulunulabilir. Değerler eğitiminin P4C temelli uygulamalarının olumlu sonuçlar vermesi ışığında bakanlık tarafından öğretmenlere değerler eğitimi P4C temelli yapmaları konusunda kurslar ve hizmet içi eğitimler verilmesi önerisi yapılabilir. Değerler eğitimi süreçlerine ailelerinin daha aktif katılabilmesi amacıyla okullarda seminer gibi etkinlikler düzenlenmesi bakanlık programına alınmalıdır. Karakter ve değer eğitimi çalışmalarının daha profesyonel ve daha etkili yapılabilmesi amacıyla bu süreçlerle ilgilenecek ve yönetecek bakanlık birimi kurulması tavsiye edilebilir. Öğretmenlere öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmek için derslerini P4C metoduyla dayalı değerler eğitimi etkinlikleriyle zenginleştirmeleri tavsiye edilebilir. P4C uygulamalarını uzun vadeli süreçler olarak düşünmeli ve tasarlamalıyız. Ders planlarımızı tamamen P4C üzerine kurmasak bile dersin bir bölümünü bu tür etkinliklere ayırabiliriz. Tema odaklı kazanımlar bu yöntem için bir dezavantajdır. Çünkü birçok kazanım spesifik bir beceriye yöneliktir. Bu nedenle programdaki kazanımlara uyarılama gerektirebilir. Öğretmen, saygılı olmanın ve yakın ilgi göstermenin P4C oturumunun değişmez tek kuralı olduğunu her zaman aklında tutmalıdır. Sonuç olarak öğrencilerden gelen yanıtları kabul etmeli ve oturumlara devam etmelidirler. Ancak elbette öğretmenlerimiz kendi sınıflarının ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi bilir ve bunlara özgü tedbirler alabilirler.

## KAYNAKÇA

Cam, P. (2017). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *In Philosophy in Schools* (pp. 7-15). Routledge.

European Commission/EACEA/Eurydice. *Citizenship Education at School in Europe*. 2017; Eurydice Report; Publications Office of the European Union.

Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Palet.

İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), 535-560

Kahramanoğlu, Recep. (2019). *Türk kültür tarihinde ve Türkiye'de değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.

Kennedy, D. Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Educ. Cult.* 2012, 28, 36-53

Lipman, M (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1995). *Caring as thinking*. In *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*; Montclair State University: Montclair. 15, 1-13.

Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Değerler eğitimi kılavuzu, 2012.

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/36/974348/dosyalar/2013\\_03/01051825\\_deerlereitimiklavuzu.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/974348/dosyalar/2013_03/01051825_deerlereitimiklavuzu.pdf)

Splitter, L., Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research

<https://www.philosophy-foundation.org/p4c>

UNESCO. *Philosophy: A School of Freedom*; UNESCO: Paris, France, 2007.

UNESCO, *Launch of the UNESCO Chair on the practice of philosophy with children*. (2016, November,18).UNESCO. <https://en.unesco.org/events/launch-unesco-chair-practice-philosophy-children>

## EKLER

### EK-1

#### Story- 1:

Theme Value: Respect

Title: Flowers of Fatih Sultan Mehmed Han

Summary: This story highlights the respect and reverence Fatih Sultan Mehmed Han had for his mentor, Akşemseddin, following the conquest of Istanbul, emphasizing the notion that love is founded upon respect.

Objective: To realise that love is built upon the foundation of respect.

Duration: 40 mins x 2: 80 mins

Learning Outcomes: Recognizes that demonstrating love for elders is contingent upon respecting them.

Story:

Fatih Sultan Mehmed Han, one of the most glorious rulers in our history, emerged victorious with the conquest of

Istanbul. His mentor, Akşemseddin, was a significant figure and a great scholar. As the conquest of Istanbul unfolded, Mehmed and Akşemseddin entered the city in a triumphal procession. Alongside the great commander Fatih were his mentors: Molla Gûrânî, Molla Hüsrev, Akşemseddin, and Akbıyık Sultan. Byzantine girls set out to present flowers to the Sultan, unaware that the ruler was a young man. They offered their bouquets to the elderly and white-bearded Akşemseddin. He pointed at the young commander next to him, saying, "I am not the Sultan." However, Fatih smiled and said, "Give, give! I am the Sultan, but he is my mentor," indicating that the flowers should be given to his teacher. This example showcases Fatih's reverence for education and respect for his mentor, even though he was a mighty ruler.

#### Philosophical Inquiry Questions (P4C):

1. What potential impacts can a leader's dedication to education and knowledge have on society?
2. Reflect on the balance between the respect for one's mentor and the passion for knowledge. How should a leader maintain this balance between knowledge and mentorship?

#### Hikâye- 1:

Tema Değer: Saygı

Hikâye İsmi: Fatih Sultan Mehmed Han'ın Çiçekleri

Hikâyenin Özeti: Bu hikâye, Fatih Sultan Mehmed Han'ın İstanbul'un fethi sonrasında hocası Akşemseddin'e duyduğu saygı ve değeri vurgulamaktadır.

Amaç: Sevginin temelini saygı değerinin oluşturduğunu fark edebilme.

Süre: 40 dk x 2: 80 dak.

Kazanımlar: Büyüklerine duyduğu sevgiyi gösterebilmenin ön koşulunun onlara saygı duymaktan geçtiğini fark eder.

Fatih Sultan Mehmed Han'ın Çiçekleri

Tarihimizin en şanlı hükümdarlarından Fatih Sultan Mehmed Han, İstanbul'un fethiyle muzaffer olmuştu. Hocası Akşemseddin, mühim bir şahsiyet ve büyük bir âlimdi. İstanbul'un fethi gerçekleşince Mehmed ve Akşemseddin zafer alayı ile şehre girerken büyük komutan Fatih'in yanında hocaları Molla Gûrânî, Molla Hüsrev, Akşemseddin ve Akbıyık Sultan vardı. Padişaha çiçek vermek için yollara düşen Bizanslı kızlar, hükümdarın bir delikanlı olduğunu bilemediler. Ellerindeki demetleri ak sakallı bir ihtiyar olan Akşemseddin'e uzattılar. O da "Padişah ben değilim." diye yanındaki genç komutanı gösterdi fakat Fatih "Verin verin! Padişah benim ama o benim hocamdır." diyerek tebessüm etti ve çiçeklerin hocasına verilmesini istedi. İşte bu örnek, hükümdar bile olsa Fatih'in ilme verdiği değer ve hocasına olan saygısının bir göstergesidir.

#### Felsefi Düşünme için Sorular (P4C):

1. Bir liderin eğitim ve bilgiye olan bağlılığının toplum üzerindeki ne gibi etkileri olabilir?
2. Hocasına duyduğu saygı ile bilgiye olan bu tutku arasındaki denge hakkında düşünün. Bir lider, bilgi ve hocalık arasındaki dengeyi nasıl sağlamalıdır?

#### Story- 2:

Theme Value: Citizenship

Title of the Story: "Atatürk's Love for His Homeland"

Story Summary: This story revolves around a young individual's exploration of patriotism and a sense of social responsibility.

Objective: To raise awareness about the struggles endured for the sake of the homeland.

Duration: 40 mins x 2: 80 mins

Learning Outcomes: Relates Atatürk's various military achievements and abilities to exemplary events. Comments on the roles and services Atatürk undertook, in the context of his leadership during the National Struggle. Makes inferences about the events that influenced the formation of Atatürk's ideological system, considering the conditions of the time, both küresel ve in our country.

Before Atatürk's Arrival in Samsun - May 1919, House in Istanbul-Şişli:

"In your capacity as the aide-de-camp to your excellency, I am content, Pasha!" Those were my words before setting out for your service." Pasha smiles lightly and responds, "Come on," he says, "start making preparations; we will be setting out in a few days." "Will you be staying long, Pasha, or will you return after the inspection?" I ask. One of the greatest wills of the century and history, a great and unparalleled soldier, looks into the eyes of his aide and says, "No, we will not return, my boy! Bid farewell to your mother and siblings. We will not return!"

Question 1: What is the importance of patriotism for individuals and society? How can we manifest this value in our daily lives?

Question 2: How do you interpret Mustafa Kemal Atatürk's statement "We will not return." in terms of patriotism?

#### Hikâye- 2:

Tema Değer: Vatandaşlık

Hikâyenin İsmi: Atatürk'ün Vatan Sevgisi



Hikâye Özeti: Bu hikaye, bir gencin vatan sevgisi ve toplumsal sorumluluk duygularını keşfetmesini konu alır.

Amaç: Vatan uğruna verilen mücadelelerin farkına varabilme.

Süre: 40 dk x 2: 80 dak

Kazanımlar: Örnek olaylardan yola çıkarak, Atatürk'ün çeşitli cephelerdeki başarılarıyla askerî yeteneklerini ilişkilendirir.

Atatürk'ün 1919'a kadar bulunduğu görevler ve yaptığı hizmetleri, üstlendiği Millî Mücadele liderliği açısından yorumlar. Dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak, dünyada ve ülkemizde Atatürk'ün düşünce sisteminin oluşmasında etkili olan olaylar hakkında çıkarımlarda bulunur.

Atatürk'ün Vatan Sevgisi

Atatürk'ün Samsun'a Çıkmadan Evvel Yaverine Söyledikleri Mayıs 1919, İstanbul-Şişli'deki ev:

– Zatı devletlerinizin yaverleri olarak refakatinize memur edilmem sebebiyle bahtiyarım Paşa Hazretleri! Paşa hafifçe güler:

– Hadi, der, hazırlığa başla, birkaç güne kadar yola çıkıyoruz.

– Çok kalacak mısınız Paşam, yoksa teftişi müteakip dönecek misiniz? Asrın ve tarihin en büyük iradelerinden biri, büyük ve eşsiz asker, yaverinin gözleri içine bakarak şöyle der: -Hayır, dönmeyeceğiz çocuk! Validene ve kardeşlerine veda et. Dönmeyeceğiz!

#### Felsefi Düşünme için Sorular (P4C):

Soru 1: Vatan sevgisinin birey ve toplum için önemi nedir? Bu değeri günlük yaşamda nasıl gösterebiliriz?

Soru 2: Mustafa Kemal Atatürk'ün "Dönmeyeceğiz." sözünü vatanseverlik açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Kaynak: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2022). *Değerler Eğitimi Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı*.

<https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>

## EK 2

### Katılım Ölçeği

Katılım Becerileri	Gelişmiş Yeterli (4)	Profesyonel (3)	Orta (2)	İyileştirmeye İhtiyaç Var (1)	Yetersiz (0)
Tavır ve Yaklaşım	Öğrenci her zaman kendine, diğerlerine ve öğretmene saygılıdır. Öğrenci günlük olarak derse katılır, pozitif bir tutuma sahiptir.	Öğrenci genellikle kendine, diğerlerine ve öğretmene saygılıdır. Öğrenci genellikle günlük olarak derse katılır ve olumlu bir tutuma sahiptir.	Öğrenci zaman zaman kendine, diğerlerine ve öğretmene saygısız davranır. Derste genellikle ilgisizdir ve olumsuz bir tutuma sahiptir.	Öğrenci nadiren kendine, diğerlerine ve öğretmene saygılı davranır. Derste genellikle nadiren ilgilenir ve olumsuz bir tutuma sahiptir.	Öğrenci her zaman kendine, diğerlerine ve öğretmene saygısız davranır. Derste katılmayı reddeder ve olumlu bir tutuma sahip değildir.
Sınıf çalışmasına odaklanma	Ders içinde sürekli olarak odaklanır. Sınıf içi tartışmalara katılırken düzenli olarak faydalı fikirler sunar.	Çoğu zaman ders içindeki işlere odaklanır. Sınıf içi tartışmalara katılırken genellikle faydalı fikirler sunar.	Zaman zaman görevlere ve yapılması gerekenlere odaklanır. Sınıf içi tartışmalara katılırken bazen faydalı fikirler sunar.	Nadiren ders içindeki işlere odaklanır. Sınıf içi tartışmalara katılırken nadiren faydalı fikirler sunar.	Ders içindeki işlere odaklanmaz. Sınıf içi tartışmalara katılmayı reddeder.
Problem Çözme Becerileri	Problemin kapsamlı bir anlayışını gösteren potansiyel çözümler veya fikirler önerir. Bu çözümler veya fikirler, problemin bağlamındaki faktörleri, etik, mantık ve kültürel boyutları dikkate alır.	Problemin anlayışını gösteren bir veya daha fazla çözüm veya fikir önerir. Bu çözümler veya fikirler, problemin bağlamındaki faktörlerin, en azından etik, mantıksal veya kültürel boyutlardan birini içeren, hassas olduğunu belirtir.	Problemin belirli bağlamsal faktörlerini ele almak için özel olarak uyarlanmamış, hazır veya önceden mevcut standart bir çözüm veya fikir sunar.	Problemin belirli bağlamsal faktörlerini yeterince düşünemeyen ve ele alamayan eksik bir şekilde detaylandırılmamış bir çözüm veya fikir önerir.	Problemin bağlamsal faktörlerini ele almak için tamamen anlayışsızlığı veya çaba eksikliğini göstererek bir çözüm veya fikir önermez.

Engagement Skills	Advanced Proficient(4)	Proficient (3)	Fair (2)	Needs Improvement (1)	Unacceptable (0)
Attitude/ Behavior	Student is always respectful of his or herself, others, and teacher. Student is engaged in class on a daily basis, has a positive attitude.	Student is often respectful of his or herself, others, and teacher. Student is often engaged in class on a daily basis, has a positive attitude.	Student is often disrespectful of his or herself, others, and teacher. Student is rarely engaged in class, lacks a positive attitude.	Student is usually disrespectful of his or herself, others, and teacher. Student is infrequently engaged in class, lacks a positive attitude.	Student is always disrespectful of his or herself, others, and teacher. Student refuses to engage in class, and lacks a positive attitude.
Focus on Classwork & Contributions	Consistently stays focused on in-class work. Routinely provides useful ideas when participating in classroom discussion.	Focuses on in-class work. Usually provides useful ideas when participating in classroom discussion.	Focuses on the task some of the time. Sometimes provide useful ideas when participating in classroom discussion.	Rarely focuses on class work. Rarely provides useful ideas when participating in classroom discussion.	Does not focus on class work. Refuses to participate in classroom discussions.
Problem Solving Skills	Suggests one or multiple potential solutions or ideas that demonstrate a thorough understanding of the problem. These solutions or ideas take into account the contextual factors, as well as the ethical, logical, and cultural dimensions associated with the problem.	Suggests one or more solutions or ideas that demonstrate an understanding of the problem. These solutions or ideas are sensitive to contextual factors, including at least one of the following: ethical, logical, or cultural dimensions of the problem.	Offers a standardised solution or idea that is readily available or pre-existing, as opposed to being custom-tailored to address the particular contextual factors of the problem.	Proposes a solution or idea that lacks thoroughness and fails to adequately consider or address the specific contextual factors of the problem.	Does not propose a solution or idea, demonstrating a complete lack of understanding or effort in addressing the contextual factors of the problem.

Student Engagement Rubric

## TARİH EĞİTİMİNDE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN AKTARIMINA BİR ÖRNEK: YOZGAT İLİ OCAKLI GELENEĞİNDE

### TÜRKİSTAN İZLERİ

**Mehmet DOĞAN**

Yozgat Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi

[mehmet.dogan8666@gmail.com](mailto:mehmet.dogan8666@gmail.com)

### ÖZET

Modern tıbbın gelişmediği dönemlerde, toplumların geçmiş tecrübelerine dayalı uygulamalarla hastalıkları tedavi etme yöntemleri halk hekimliği olarak kabul edilmektedir. Türkistan'da halk hekimliği kapsamında ortaya çıkan tedavi yöntemleri Anadolu'da ocak geleneği şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Türk toplumu binlerce yıllık tecrübeye dayanan gelenek ve değerlerini ata yurdundan Anadolu'ya taşıyarak farklı formlarda yaşatmaya devam etmiştir. Araştırmanın konusunu, Yozgat ili ocaklı aileleri ve ocaklarda uygulanan tedavi yöntemleriyle Orta Asya Türk kültüründe uygulanan tedavi yöntemleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda Yozgat ilinde yaşatılan ocaklı geleneği ve ocaklarda kullanılan uygulamalarla Orta Asya Türk kültüründe yer alan şaman ve otacıların kullanmış oldukları tedavi yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı Yozgat ocaklı geleneğinde uygulanan yöntem ve tedavilerde Orta Asya Türk kültür ve inanç sistemine ait benzerlikleri ortaya çıkarmak ve binlerce yıllık tecrübeye dayalı bu geleneğin gelecek kuşaklara tanıtılmasını sağlamaktır. Çalışmada öncelikle Yozgat ilinde bulunan altı ocak ve şifa niyetiyle ziyaret edilen üç türbe tespit edilmiştir. Tespit edilen ocaklı ailelerle ve türbelerin bulunduğu yerleşim yerlerindeki insanlarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ocakların ve türbelerin tarihçesi, tedavi yöntemleri ve uygulamaları ile ilgili sorular sorulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir. Daha sonra Orta Asya Türk Kültüründe şaman ve otacılar tarafından gerçekleştirilen tedavi yöntemleri araştırılmıştır. Elde edilen bilgiler, görüşmelerden elde edilen bulgularla karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak Yozgat ilinde yaşatılan ocaklı geleneğinin Orta Asya Türk kültüründe yer alan ateşin ve ocağın kutsallığı ile ilişkili olduğu, şamanlığın kan

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitimde Kültür ve Medeniyet Bilinci

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



bağıyla ailenin diğer üyelerine geçmesi geleneğinin ocaklarda da yer aldığı, alazlama, göçürme, tütsüleme, dua okuma, üfürme, gibi yöntemlerin benzer şekillerde uygulandığı, tedavilerde kullanılan 3, 7 gibi sayılar ile kırmızı bez, al tülbent gibi sembollerin benzer şekilde kullanıldığı, ocaklıların tedavi sırasında söylediği “benim elim değil Fatma anamızın eli” söylemindeki “Fatma Ana” inancının Türk kültürü ve inanç sisteminde yer alan “Umay Ene” karakteriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmada görüşme tekniği uygulandığı ve doküman analizi yapıldığından nitel yöntem kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkistan, Yozgat, ocaklı, Şamanizm, halk hekimliği.*

## GİRİŞ

Günümüzde Anadolu’da yaşatılan adetlerin ve geleneklerin kaynağı yeterince bilinmemektedir. İslami motiflere bürünerek dini anlam yüklenen birçok geleneğin araştırıldığı İslamiyet ile ilgili olmadığı görülmektedir. Genç kuşaklar bu geleneklerin çoğunu batıl inanış addettiklerinden bu gelenekleri uygulamayı reddetmektedirler. Bu durum binlerce yıllık tecrübeye dayalı birçok inanış ve geleneğin unutulmasına sebep olmaktadır.

Türk milleti İslamiyet’i kabul ettikten sonra eski inanışlarını tamamen terk etmemiştir. Türkistan’dan Anadolu’ya uzanan süreçte Türk kültürüne ait gelenekler İslami motiflere bürünerek varlığını günümüze kadar devam ettirmiştir. Anadolu’da devam eden geleneksel uygulamaların kökleri Türk mitolojisine kadar dayanmaktadır.

Araştırmanın amacı, Yozgat ocaklı geleneğinde kullanılan yöntem ve uygulamalar içerisinde yer alan Orta Asya Türk kültürü ve inanç sistemine ait benzerlikleri ortaya çıkarmak ve binlerce yıllık geleneğin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamaktır.

Çalışmanın konusunu Yozgat ilinde yaşatılan sağaltma ocakları ile ocaklarda uygulanan tedavi yöntemleri içerisinde yer alan Orta Asya Türk kültür ve inanç sistemine ait unsurlar oluşturmaktadır.

Tıbbın gelişmediği dönemlerde toplumların geçmiş tecrübelerine dayalı olarak uyguladıkları tedavi yöntemleri halk hekimliği olarak bilinmektedir. Bu uygulamalar dua okumak, muska yazmak, türbe ziyareti, bitkilerden ilaç yapmak, ocaklıya görünmek şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Akman, 2007). Yozgat ilinde halk hekimliği uygulamaları “ocak-ocaklık” olarak adlandırılmaktadır. Bu uygulamaları yapan aileler ve kişilere “ocaklı” denilmektedir.

### Orta Asya Türk Kültüründe Halk Hekimliği

Doğayla iç içe yaşayan Türkler, hastalarını, atalar kültü, gök tanrı inancı ve Şamanizm gibi inançların hâkim olduğu halk hekimliğiyle iyileştirmeye çalışmışlardır. Örneğin Hunlarda bir kişi hastalandığında, misk otu ile dağlama yapılır, bazen bir taş ısıtılıp hastanın üzerine konur, toprak üzerinde ateş yakılıp toprağı iyice ısıttıktan sonra hasta bu sıcak toprak üzerine bırakılırdı. Ağrılı yerin üzerindeki kan damarları çizilerek kan akıtılır, gök, yer, dağ ve ırmak ruhlarından medet umulurdu.

Orta Asya Türk halk hekimliğinde tedaviler şamanlar, otacı ve emçiler tarafından yapılırdı. Şamanlar sihri, manevi uygulamalarla hastalıkları tedavi ederken otacı ve emciler maddi unsurları kullanırdı. Bu uygulamalar büyüsel ve maddi olarak ikiye ayrılrsa da çoğu zaman bir arada kullanılırdı (Bayat, 2000). Dede Korkut’ta babası tarafından öldürülmek istenen Boğaç Han’ın yarasının Hızır tarafından sağaltılması, annesinin sütü ve dağ çiçeği ile tedavi edildikten sonra hekimlere gönderilmesi iki yöntemin bir arada kullanıldığını göstermektedir (Atnur, 2010). İslam öncesi Türklerde sağlık ve hastalığın iyi ve kötü ruhlar arasındaki dengeye bağlı olduğuna inanılırdı. Bu dengeyi ve ruhlarla kişi arasındaki aracılığı özel yeteneğe sahip şamanlar sağlamaktaydı. Şaman olmak için, şaman soyundan gelme şartı vardı. Yani şamanlık kalıtsal olarak babadan oğula aktarılmaktaydı (İnan,1995). Şamanların görevi ruhun yitirilmesi veya kötü ruhların insan ruhunu çalmasıyla ortaya çıkan hastalıkları tedavi etmek ve ölenlerin ruhlarının öte dünyaya gidişlerinde onlara eşlik etmektir (Güngör, 2010). Şaman ile hasta arasındaki ilişki önemliydi. Hastanın şamana duyduğu güven ve inanç ile tedavinin başarılı olacağına inanılırdı (Bayat, 2000).

Şamanlar tarafından hastalıkların sebebi ruhsal olarak düşünülür ve tedavisi de buna göre yapılırdı. Şamanların tedavilerde başvurdukları bazı kültler ve yöntemler; atalar kültü, yer su kültü, alazlama, göçürme ve kurşun dökme şeklinde sıralanabilir.

Atalar kültüründe ecdadın ruhlarından hastalıkların giderilmesi için medet umulurdu. Özellikle keramet sahibi görülen kam ve bazı önemli kişilerin yüksek yerlere yapılan kabirlerinin ziyaret edilmesinin hastalara şifa olacağına inanılırdı.

Yer su kültü olarak bilinen bazı akarsu, göl ve pınarların doğaüstü güçlere sahip olduğuna inanılması, bu yerlerin tıbbi amaçlar için kullanılmasını sağlamıştır. Hastalıklara kötü ruhların sebep olması yanında, iyilikçi yer-su ruhlarının memnun edilmedikleri, kendilerine yeterince kurban sunulmadığında da kişileri hasta ettiğine inanılmıştır. Ayrıca ruhların toplandığı kutsal yerler arasında sayılan dağ tepeleri, hastalıkların tedavilerinin yapıldığı yerler olmuştur (Çavdar, 1987).

Türklerde kötü ruhların ve eşyaların ateşle temizleneceği inancı da hâkimdi. Doğum yapmış kadınları ve çocuklarını kötü tabiatlı al ruhundan korumak veya hastalanmışsa tedavi etmek için, alazlama denilen yağlı bir paçavra tutuşturularak hastanın etrafında dolaştırılırdı (Tanyu, 1976, s.286). Ayrıca Altay ve Yenisey kamları ayin ve merasimlerinde ateşi kullanırlar ve “alaz” diye bağırırlardı (Uyar, 2013).

Tedavi yöntemlerinden birisi de göçürme olarak adlandırılan hastalığın bir başka canlıya aktarılmasıdır. Kurban kesmek suretiyle hastalığın kurban edilen hayvana göçürülmesi düşünülür. Yaygın yöntemlerden kurşun dökme ise hastalığı uzaklaştırmak için uygulanır. Şamanizm’de kötü ruhlardan birinin çaldığı kutu, yani talih, saadet unsurunu geri döndürmek için yapılan sihri bir işlemdir.

Otaçı ve emçi olarak isimlendirilen hekimler, kamların aksine bitki, hayvan ve mineral kökenli ilaçlarla hastalarını tedavi ederlerdi. Otacı, ot kelimesinden türetilmiştir. Emçi ise hekim anlamına geldiği gibi ilaç yapan eczacı anlamını da taşır (Bayat, 2000).

## Türk Kültüründe Ateş ve Ocak Kültü

Türk inanç sisteminde ateş ve buna bağlı olarak ocak etrafında oluşturulan kültler, Türkler arasında İslamiyet öncesinde olduğu gibi sonrasında da etkisini devam ettirmiştir. Temizleme, paklık, saflık, ışık, birlik, yaşam belirtisi ve diriliğin sembolü olan ateş, yaratılışın ilk anından beri varlık âlemindeki önemini korumaktadır (Kumartaşlıoğlu, 2012).

Türk inanç sisteminde ateşin kaynağı göktür. Ateş "Tanrı Bay Ülgen'in kızları tarafından bulunmuş ve insanların hizmetine sunulmuştur" (Ögel, 1989).

Türk topluluklarında temizlenmek, kötülüklerden uzaklaşmak ve hastalıklardan korunmak için ateşe kurbanlar sunulur ve saç yapıldı. Ateş (ocak) yuvanın ve oradaki hayatın sürekliliğinin simgesi sayıldığından ocak, ailenin temel sembolü kabul edilmiştir (Çoruhlu, 2006). Dini merasimler, büyük dağ tepelerinde ateş yakılarak, ateş ruhuna et ve süt saçılarak yapılmıştır (Kalafat, 2004).

Ocak, bir sembol olarak eve ve aileye işaret eder. Ocak, hem soy hem nesil hem tarikat liderlerinin adı hem de belli hastalıkları tedavi gücüne sahip insanlara verilen bir addır (İnan, 1987).

Ocaklı, Orta Asya şamanının bugüne ulaşmış şekli olarak değerlendirilmektedir. Ocak anlayışı Türk mitolojisindeki şaman inancıyla bire bir örtüşmektedir (İçli, 2013).

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı" araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmada öncelikle İslam öncesi Türk kültürü ve inanç sistemi ile halk hekimliği tedavi yöntem ve uygulamaları araştırılmıştır. Daha sonra Yozgat ilinde ocaklı geleneği araştırılmış ve altı tane ocak ile tedavi edici olduğuna inanılan üç türbe tespit edilmiştir. Tespit edilen ocaklılarla görüşme yapılarak ocaklarda ve türbelerde kullanılan yöntem ve uygulamalar kaydedilmiştir. İslam öncesi Türk kültür ve inanç sistemindeki tedavi yöntemleri ve uygulamalarla Yozgat ilinde yaşatılan ocaklı geleneği ve tedavi yöntemleri karşılaştırılarak benzerlikler ortaya konmuştur. Veri toplama aracı olarak beş sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır.

**Tablo 1**

*Ocaklı Kişilerle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu*

Soru Numarası	Sorular
1	Bu ocakta hangi hastalıkları tedavi ediyorsunuz?
2	Bu ocak ne zamandır var, siz elinizi kimden ve nasıl aldınız?
3	Ocağınızın ismi ve yöntemleri hakkında bilgi verir misiniz?
4	Hastaya nasıl bir tedavi uyguluyorsunuz?
5	Bu uygulamalar yapılırca hasta iyileşiyor mu, hastanın bir daha gelmesi gerekiyor mu?

## BULGU VE YORUMLAR

Tespit edilen ocaklar: Tıvga Ocağı, Kızılyügrük Ocağı, Kösnü Ocağı, Derma Ocağı, Alazlama Ocağı(Bakır Basması), Nazar (Kurşun, *Üzerlik*) Ocağı'dır. Bunların dışında tedavi edici özelliği olduğuna inanılan üç tane türbe tespit edilmiştir. Bunlar; Bunbaba, Höyük Baba ve Fakıbeyler Türbesi'dir.

### Yozgat Ocaklarında Tedavi Yöntemleri ve Uygulamalar

#### 1. Tıvga Ocağı

Ocağımız el verme şeklinde devam eder. Ben annemden el aldım.

Tıvga bebeklerde görülür ama tedavi edilmemişse ilerleyen yaşlarda da görülebilir. Bebeğin kulak arkasında, kasık bölgesinde, ensesinde ya da koltuk altında yaralar oluşuyor ve bu yaralar iyileşip aybaşında yeniden tekrarlıyorsa ve göbeğinde sürekli akıntı oluyorsa buna yaş tıvga diyoruz. Eğer herhangi bir yara yok fakat çocuk kilo almıyor, sürekli ağlıyor ve huzursuzluk hâli varsa buna da kuru tıvga diyoruz.

Tedavi olarak öncelikle el benim değil Fatma anamızın eli diyerek dualar okuyarak bebeğin *bütün vücudunu sıvazlıyoruz. Baş kısmını ovup* dua okuyoruz. O gün bebeğin uyuyup uyanıncaya kadar öpülmemesini tembih ediyoruz. Anneye bir bağ çubuğu veriyoruz. Bunun kirpi derisiyle yakılıp kül hâline getirilmesini ve bu külün *tülbentten geçirilerek* un hâline getirilmesini söylüyoruz. Bu külün hakiki zeytinyağı ile karıştırılıp hastanın yara olan bölgelerine sürülmesi gerekmektedir. Yedi gün boyunca hastanın banyo yapmaması gerekmektedir. (K.K.1).

#### 2. Kızılyügrük Ocağı

Bizim ocağımız kan bağı ile geçmektedir. Kızılyügrük olan bölge ağrır, şişer ve kızarır. Kişi üşür ve hasta olan bölgesi ateşlenir. Bu bölgeyi ovarken elimiz, kolumuz da ağrı hissederseniz kızilyügrük olduğunu anlarız. Kızılyügrük genelde nazardan ya da soğuktan olur. *İltihaplı değilse o bölgeyi ovuyoruz, metal tavayı ateşte kızdırıp bölgeye temas ettirmeden tutuyoruz.* Bu tedavi üç kere tekrar edilir. Eğer iltihaplı kızilyügrük ise aynı şekilde ilk gün ovulur, ikinci gün kırmızı bir bez ya da

tülbent şerbete batırılarak o bölgeye sürülür. Üstüne tütün sarılır. Üçüncü gün ise bölgeye kirli yün sarılır. El benim değil Fadime anamızın eli, el benden şifa Allahtan deriz ve dua okuruz. Tedavi söylediğimiz şekilde üç gün devam eder (K.K.2).

### 3. Kösnü Ocağı

Kösnü sivilce gibi çıkar kızarı, zamanla morarır ve şişer. Genelde nazardan olur. Tedaviye başlarken öncelikle hastaya ocağımızdan ekmek yedirir, su içiririz. O bölgeyi ovarız ve tükürürüz. Dua okuruz. Hastanın yedi öbek köstebek toprağın-dan birer parça almasını ve bunu inek sütü ile karıştırıp bölgeye üç gün boyunca sürmesini isteriz. Bizde el verme yoktur soydan yalnızca erkeklere geçer. Bizim tedavimizde inanç çok önemlidir. Hasta inanır ise şifa bulur (K.K.3).

### 4. Derma Ocağı

Ocağımız soydan gelir. Vücudun herhangi bir yerinde genelde ellerde kaşıntıyla başlayan daha sonra kızaran bir deri hastalığıdır. Stresten, üzüntüden veya nazardan olur. Boz, sulu, kuru, kabuklu gibi birçok çeşidi vardır. Hepsinin ayrı ocağı vardır. Doğru ocağı bulmazsanız iyileşmez. Biz boz ve kuru derma keseriz.

Derma olan yere tükürürüz dua ederiz etrafını elimizle ovarız. Daha sonra etrafını ve üstünü jilette keser kanatırız. Kanatılan yere kına ve katranı karıştırır üç gün boyunca süreriz. Eğer bahar ayı ise derma otu bulup onu sararız (K.K.4).

### 5. Alazlama Ocağı (Bakır Basması)

Alazlama; üzüntü, can sıkıntısı, telaş, nazar ya da soğuktan olur. Vücutta kaşıntı, kızarıklık ve ateş ile belirir. Bu belirtilerle vücutta belli yerlerinde kızarıklık ve kabarmalar meydana gelir.

Bize bu şikâyetlerle gelen hastaya, bir bakır tepsiyi ocakta veya sobada ısıtarak alazlama olan bölgeye temas ettirmeden gezdiririz. Bunu yaparken bildiğimiz duaları okuruz. Benim elim değil Fadime anamızın eli diye bakırı rahatsız olan bölgede gezdiririz. Vücut ile tepsi arasına kırmızı bir tülbent ya da bez koyarız. Bu işlemi üç gün boyunca uygularız (K.K.5).

### 6. Nazar (Kurşun-Üzerlik) Ocağı

Kişiye nazar değdiyse kişide halsizlik, kırgınlık, esneme, çocuksa ağlama gibi belirtiler olur. Bu durumda hastaya kurşun dökeriz. Bir tava içerisinde kurşunu eriyinceye kadar ısıtırız. Hastanın üstüne örtü tutarız. Örtü üzerine başının üstüne gelecek şekilde içinde soğan kabuğu, makas, bir dilim ekmek, iki üç diş sarımsak, bir tas da suyun bulunduğu bir elek koyarız. Eriyen kurşunu tastaki suyun içine dökeriz. Besmele çekip üç İhlâs, bir Fâtiha okur, bu işlemi üç kez tekrarlarız (K.K.6).

Nazar için ayrıca üzerlik otu yakarız. Otu yakıp dumanını hastaya solutur, üç kere başının üzerinde gezdiririz. Hastaya du-man koklatırken "nazara, nuzara, nazar edenin gözleri bozara, altmış yetmiş dağlara gitmiş, göz edenlerin gözleri çıkmış" tekerlemesi söylenir (K.K.7).

## Tedavi Edici Özelliği Olduğuna İnanılan Türbeler

### 1. Höyük Baba Türbesi

Yozgat'ın Tayip köyünde bulunan türbeyi vücudunda siğil bulunan kişiler ziyaret etmektedir. Köylülerin ifadesine göre burada Höyük Baba denilen bir velinin mezarı bulunmaktadır. Vücudunda siğil olan kişiler buraya gelir ziyaret eder dua okurlar. Türbenin etrafında bulunan çitlik otuna benzer sadece burada bulunan otu kırarlar ancak koparmazlar. Kırılan ot kuruyunca kişinin vücudundaki siğil de kurur ve düşer (K.K.8).

### 2. Bunbaba Türbesi

Yozgat'ın Aşağı Çatak Mahallesi'nde bulunan bu türbenin Yozgat'a eski zamanlarda gelen üç kardeşten birine ait olduğu belirtiliyor. Bu türbeye konuşamayan ve yürüyemeyen çocuklar getiriliyor. Çocuklara abdest aldırılıp dua ettiriliyor ve türbe etrafında üç defa gezdiriliyor. Bu uygulamalar sebebiyle halk burayı, "yürüyemeyen ve konuşamayan çocuk ocağı" olarak tanımlıyor ve burası şifa aracı bir "ocak" olarak görülüyor (K.K.9).

### 3. Fakıbeyler Türbesi

Fakıbeyli köyünde bulunan türbe adını köyün ismi olan "Fakı Bey"den alıyor. Türbe, felçli hastalar tarafından, ocak niyetiyle ziyaret ediliyor. Gelen hasta önce türbede bulunan banyoda oradan çıkan su ile yıkanır. Kılabilirse kendisi, yoksa yakınları iki rekât namaz kılar. Hasta buradan su götürür ve bu suyla evinde de yıkanır. Toplamda üç defa türbeye gelinir ve aynı uygulamalar yapılır. Üçüncü haftanın sonunda düzelme olunca, kan akıtmak gerektiği inancı sebebiyle tavuk kesilir (K.K.10,11).

### 4. Umay Ene ile Fatma Ana Benzerliğine Dair Bulgular

Türk kültüründe Fatma Ana, "kadınların ev işlerinde manevi yardımcısı, uğur, bereket ve becerikliliği, eş ve komşularla iyi geçinmenin simgesidir. Fatma Ana, kadın mesleklerinin ve ebelerin piri olarak bilinir. Bu nedenle ebeler, doğum yapan kadınların sırtını sıvazlayarak "El benim elim değil, Fatma Anamızın eli" derler. Hastalıkları tedavi eden ocaklı kadınlar da pîrlininin Fatma Ana olduğu düşüncesi ile hastalara bakarken, "El benim değil, Fatma Anamızın eli" derler. Bunun yanı sıra yoğurt yaparken, turşu kurarken, çiçek veya sebze fidelerken de aynı sözü söylerler (Üçer, 1975).

Fatma Ana'nın kadın meslek ve sanatlarının piri olduğu inancı, eski Türk kültüründeki "Umay" inancıyla alakalıdır. Mito-lojik Umay Ana'nın işlevlerini Azerbaycan ve Anadolu'da "Fatma Ana" motifi yerine getirir. "Umay" yeni doğan çocukların ve annelerin koruyucusu olarak algılanır. Aynı zamanda aile ocağının da koruyucusudur. Kırgızlar'da da Umay, bütün kadın sanatlarının piri ve koruyucusu sayıldığından terzi kadınlar, işe başlarken "Benim elim değil, Umay Ana'nın elidir" derler. Özbekler arasında söylenen "Benim kolum değil Bibi Fatma, Bibi Zehra kolu, Umay Ana, Kambar Ana kolu" deyişi Fatma Ana motifinin eski Türk inanışlarındaki Umay Ana'nın yerini aldığından bir delili sayılır (Kumartaşlıoğlu, 2015). Yine Kırgızistan'da hanımlar Umay Anaya yakarırlarken "Umay Ana, Fadima Zehra kadın Ana" diye yakarırlardı (Kalafat, 2012).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yozgat ilinde yaşatılan, ocaklı geleneği ve buna bağlı uygulamalar hakkında sözlü kaynaklardan elde edilen bilgilerle Orta Asya'da uygulanan halk hekimliği ve inanç sistemlerine ait yazılı kaynaklardan elde edilen bilgiler karşılaştırılarak benzer yönler ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. Yozgat ilinde bulunan sağaltma ocaklarının özelliklerinden biri, geleneğin kan bağıyla ya da aynı sülaleden biri tarafından el verme yöntemiyle devam ettirilmesidir. Bu gelenek, şaman olabilme yollarından biri olan şaman olmak için, belirli bir şamanın neslinden olma şartına benzemektedir.
2. Ocaklarda görülen sihri (manevi) tedavi yöntemleriyle ilaçla tedavi yöntemlerinin birlikte kullanılması Orta Asya Türk halk hekimliği ile benzer özellikler göstermektedir.
3. Ocaklardan birisi olan Alazlama Ocağı ile Orta Asya Türk halk hekimliğinde şaman uygulamalarından olan Alazlama yöntemi isim ve uygulama olarak birbirine benzemektedir. Temizlenme, korunma ve hastalığı iyileştirme işleviyle alazlama ocak uygulamalarında da görülmektedir.
4. Ocaklı geleneğinde yer alan kurşun dökme, üzerlik yakma uygulamaları eski Türk halk hekimliği uygulamalarına benzemektedir. Baş üzerinde tütsü gezdirme bu esnada bazı tekerlemeler söyleme yöntemleri şamanların yaptığı yöntemlere benzemektedir. Ayrıca ocaklarda görülen göçürme, korkutma, kanatma (çizme), dua okuyup üfleme gibi yöntemler de İslam öncesi Türklerde görülen uygulamalarla benzerlik göstermektedir.
5. Yozgat ocaklarında tedavi ve yöntemlerde kullanılan ateş, toprak, su, tuz, maden (bakır, demir, kurşun), kül, bal, yağ, hayvan derisi, dişi, boynuzu, kılı gibi malzemelerin çoğunun Orta Asya Türk inanç sisteminde kutsal sayılan ve tedavide kullanılan malzemelerle benzediği görülmektedir. Bunlardan ateş, su, toprak başlı başına Orta Asya İnanç sisteminin parçaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer malzemelerin de gerek şamanlar gerekse otacılar tarafından kullanıldığı bilinmektedir.
6. Ocaklarda tedavi yöntemlerinde kullanılan 3, 7 gibi sayılar ile al tülbent, kırmızı bez gibi renk ve semboller Orta Asya Türk inanışlarının izlerini taşımaktadır. Yedi ve üç sayıları ve al (kırmızı) renk Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar Türk halk inançlarında önemli bir yere sahiptir.
7. Yozgat ilinde bulunan ocaklarda ocaklının tedavi sırasında söylediği "benim elim değil Fatma anamızın eli", "benim elim değil Fadime anamızın eli" söylemindeki "Fatma-Fadime Ana" inancının Türk mitolojisinde yer alan "Umay Ene" karakteriyle ilişkili ve benzer olduğu, görülmüştür.
8. Ocaklı geleneğinde bütün ocaklıların ortak söylemi "bu bir inanç meselesidir, eğer hasta inanır, kalbini bozmaz ise şifa bulur" demektedirler. Bu durum Orta Asya Türk halk hekimliğinde şaman ile hasta arasındaki güven ve inanç ilişkisi ile benzerlik göstermektedir.

Ocaklar dışında tespit edilen türbelere de insanlar hastalarını getirmekte ve şifa aramaktadır. Adaklar adanmakta ve kurbanlar kesilmektedir. Bu uygulamalar kaynak kişilerin ifadelerine göre İslami inanışa göre yapılmaktadır. Ancak bu inanış ve uygulamalarda da Orta Asya Türk kültüründe yer alan "atalar kültü" inanışının izleri bulunmaktadır.

Çalışmada Yozgat ocaklı geleneği içerisinde yer alan eski Türk kültür ve inanışlarının izleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan ocaklar hakkında verilen bilgiler tedavi amaçlı bir tavsiye değildir. Yozgat'ta bulunan ocaklı aileler de insanların öncelikle hastanelere gitmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Çalışmanın devamı olarak Yozgat İli veya Anadolu'nun farklı bölgelerine ait gelenekler ve görenekler içerisinde (doğum, ölüm, düğün) yer alan Orta Asya Türk kültürünün izlerine dair farklı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akman, E. (2007). Türk halk hekimliğinde ocaklık geleneği ve Safranbolu'daki ocaklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15,1, 394-400.
- Atnur, G. (2010). Sibiry'a'daki bazı Türk boylarının destanlarında halk hekimliği uygulamaları. *Bilig Güz*, 55, 51-75.
- Bayat, A.H. (2000). İslam öncesi Orta Asya Türk dünyasında tababet. *Türkler Ansiklopedisi*, (C.III, s.449-459).
- Çavdar, C.A. (1987). İslâmiyet öncesi Orta Asya Türklerinde tıp. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Çoruhlu, Y. (2006). *Türk mitolojisinin ana hatları*. Kabalıcı Yayınevi.
- Güngör, H. (2010). Şamanizm. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.38, s. 325-328).
- İçli, A. (2013). Türk kültüründe ocak anlayışı ve Ergani Deringöze Köyü'ndeki bir ocaklı aile. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 5,18, 97.
- İnan A. (1987). *Makaleler ve İncelemeler*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İnan, A. (1995). *Tarihte ve bugün Şamanizm materyaller ve araştırmalar*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kalafat, Y. (2004). *Altaylardan Anadolu'ya Kamizm, Şamanizm*. Yeditepe Yayınları.
- Kalafat, Y. (2012). Kazan ve çevresi izleri İle Türk mitolojisinde Umay, *Kültür Evreni*, 29-40.
- Kumartaşlıoğlu, S. (2012). *Türk kültüründe ateş ve ocak kültü*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kumartaşlıoğlu, S. (2015). Fatma Ana üzerine anlatılan efsaneler. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 3, 6, 106-115.
- Ögel B. (1989). *Türk mitolojisi C.I*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tanyu, H. (1976). Türklerde ateşle ilgili inançlar. I. *Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri*, IV, 286.

Uyar, A.(2013). *Halk hekimliği kapsamında Yozgat ocakları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Bozok Üniversitesi.

Üçer, M. (1975). Anadolu folklorunda "Fadime Ana". *Türk Folkloru Araştırmaları Yıllığı*, 147-156.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### Sözlü Kaynaklar

**Tablo 2**

*Kaynak Kişi Bilgileri Listesi*

KAYNAK KİŞİ NO	AD-SOYAD İLK HARFLERİ	CİNSİYETİ	YAŞI	EĞİTİM DURUMU	MESLEĞİ	ADRESİ	OCAĞI / BİLGİ VERDİĞİ TÜRBESİ
K.K.1	E.A	Kadın	81	Eğitim Almamış	Ev Hanımı	Eskipazar Mah. Yozgat	Tıvga Ocağı
K.K.2	M.Ş	Erkek	62	İlkokul	Hizmetli	Köseoğlu Mah. Yozgat	Kösnü Ocağı
K.K.3	M.Y	Kadın	55	İlkokul	Ev Hanımı	Yukarı Nohutlu Mah. Yozgat	Kızılyüğrük Ocağı
K.K.4	H.D	Erkek	65	Eğitim Almamış	Emekli	Köseoğlu Mah. Yozgat	Derma Ocağı
K.K.5	B.D	Kadın	53	İlkokul	Ev Hanımı	Derbent Köyü Yozgat	Alazlama Ocağı
K.K.6	Z.Y	Kadın	60	İlkokul	Ev Hanımı	Bilal Şahin Mah. Yozgat	Nazar (Kurşun Dökme-;Üzerlik) Ocağı
K.K.7	C.S	Kadın	65	Eğitim Almamış	Ev Hanımı	Aşağı Nohutlu Mah. Yozgat	Albastı Ocağı
K.K.8	T.Ç	Erkek	52	İlkokul	Çiftçi	Tayyip Köyü	Hüyük Baba Türbesi
K.K.9	A.Ö	Erkek	60	İlkokul	Emekli	Aşağı Çatak Mah. Yozgat	Bunbaba Türbesi
K.K.10	S.Ş	Erkek	58	İlkokul	Çiftçi	Fakıbeyli Köyü Yozgat	Fakıbeyler Türbesi
K.K.11	A.Y	Kadın	65	Eğitim Almamış	Ev Hanımı	Fakıbeyli Köyü Yozgat	Fakıbeyler Türbesi

## EĞİTİMDE ŞAHSIYET EĞİTİMİ ÜZERİNE KURAMSAL BİR ÇALIŞMA

**Orhan Bayram YALAZA**

Kilis Bilim ve Sanat Merkezi

[orhanyalaza@gmail.com](mailto:orhanyalaza@gmail.com)

### ÖZET

Şahsiyet, insanın kendi benliğinin farkında olması ve ona bağlı bütün hareketler üzerinde hürriyete sahip bulunmasıdır. Şahsiyet, geçmişle bağlantılı yaşayıştan, olayların etkileriyle oluşan davranış biçimi olarak yorumlanabilir. Bir yönüyle de şahsiyet şuurlu davranışların bir örüntüsü olarak tanımlanabilir. Şuur denilen olgu ise geçmiş zamanın ve akletmenin birikimidir. Milletlerin mazisini teşkil eden tüm eski hareketler, eski eserler ve düşünürler kolektif şuurun temel taşlarından sayılabilir. Şahsiyet, bireyin kendi benliğini fark edip kendisine bağlı tüm devinimlerinin üzerindeki iradeye sahip olmasıdır. Böylece kolektif şuurun şahsiyeti yapılandırma önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmada şahsiyet eğitimi ile ilgili kuramsal bir tarama yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda konuyla ilgili alan yazını taranarak şahsiyet gelişimi hakkında bilgi vermek ve eğitimde şahsiyet gelişimi ile ilgili ortaya genel sonuçlar koymak, öneriler sunmak ve alana katkı sağlama düşünülmemektedir. Doküman analizi olarak planlanan bu çalışmada yapılan GoogleScholar ile Acedamia veri tabanlarındaki ve alanla ilgili kitaplar taranmıştır. Ulaşılan çalışmalardan incelemeler yapılarak şahsiyet gelişimi ve şahsiyet eğitimi ile ilgili daha aydınlatıcı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte tarihsel süreç göz önüne alındığında Osmanlı Devleti'nde özellikle Tanzimat döneminde romantizm, pozitivizm ve utilitarizm akımlarının ortaya çıkması sonucunda bireyde ortaya çıkan ahlaki problemlerin şahsiyet eğitimi olumsuz yönde etkilediği ve toplumsal yapıyı değiştirdiği düşünülmektedir. Bu etki neticesinde Nurettin Topçu'nun bu problemlere getirdiği öneriler ve bu önerilerin öğretmenler tarafından uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bilgilerin ülkemizde şahsiyet eğitimi katkı sunması amacıyla son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Şahsiyet eğitimi, değerler eğitimi, ahlaki değişim, Nurettin Topçu.



# EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

## Şahsiyet Eğitimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Toplumda yaşanan terör, hırsızlık, rüşvet, liyakatsizlik, uyuşturucu kullanımı gibi problemlerde insanların adalet, yardımseverlik, vatanperverlik gibi etik değerlerin olmadığından şikâyet ettiği gözlenmektedir. Bu problem insanlığın var oluşlarından bu yana var olan bir problemdir (Taşdelen, 2022). Platon'un (1999) yaklaşık 2500 yıl önce yazdığı "Gorgias" isimli kitabında Sokrates ve Sofistlerin etik değerler üzerine tartışmaları buna örnek verilebilir. Sokrates'e göre etik değerlerin temelini bilgi oluşturmaktadır. İnsanın yaptığı kötülük bilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Başka bir örnek daha vermek gerekirse milattan önce 6. yüzyılda yaşamış Konfüçyüs'un yazdığı *Üstad Dedi ki* eserinde ahlaki yönden bozulmuş olan toplumunun nasıl etik değerlere ulaşabileceğini anlatmaktadır (Koluçık ve diğerleri, 2021). Bunun yanı sıra Farabi'nin "El-Medinetü'l-Fazıla" eserinde yöneticinin şahsiyet eğitiminin öneminden bahsettiği söylenebilir. Farabi (2001) bu eserde etik değerler ışığında yönetilen halkın da şahsiyet kazanacağını belirtmiş ve bu değerlerin insanları mutlu edeceğini söylemiştir. Ona göre ahlakın temel amacı insanı her iki dünyada da mutlu etmektir. Bunların dışında Epikürüs, Aristoteles, Gazali, Spinoza, Hobbes, Hegel, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Bentham, Bergson, Sartre, Kuçuradi gibi filozoflar etik değerlerin öneminden bahsetmişlerdir (Yıldırım, 2023).

İngiltere'de başlayan sanayi devrimi ile Adam Smith'in kapitalist üretim fikirleri benimsenmeye başlamıştır. Makinelerin kullanılmaya başlamasıyla matbaa kullanılmaya başlanmış ve okuryazarlık oranı giderek artmıştır. Bu dönemde bilgi çok kıymetli bir güç hâline gelmiştir. Bu gelişme sonucu J. Bentham ve S. Mills faydacı ahlak (utilitarizm), A. Comte ise olguculuk (pozivitizm) fikrini ortaya atmışlar. Daha sonra toplumlar üçüncü endüstri devrinin etkisi ile üretim ve tüketim toplumuna dönüşmüş ve insanlar arasındaki rekabeti artırmıştır. Bu rekabet toplumun çıktıkları okulları da etkilemiş ve okullar ekonomiye kalifiye iş gücü üreten birer meta hâline gelmiştir. Ekonomi okullardan akademik başarıları yüksek ve softskill becerilere sahip insanlar yetiştirmesini istemektedir (Türk Eğitim Derneği, 2018). Bu bilgiler ışığında, ahlak ve şahsiyet eğitimi bir yana bırakılarak okullarda şahsiyet eğitimi, adabı muaşeret ve toplumsal değerler ötekileştirilmiştir. Bu durum toplumda akademik olarak yüksek beceriye sahip fakat ahlaki normlardan ve milli şuurdan yoksun gençler yetiştiği görülmektedir (Topçu, 1960).

Bu çalışmada değerler ve şahsiyet eğitimi üzerinde durularak, bireyin içyapısının oluşumunda değerler ve şahsiyet eğitiminin manası irdelenecektir. Bu maksatla çalışmada "Değer nedir?", "Şahsiyet nedir ve nasıl oluşur?", "Türk toplumdaki değerler ve şahsiyet eğitimindeki değişim ne zaman başlamıştır?", "Nurettin Topçu'nun toplumda var olan ahlaki problemlere bulduğu çözüm önerilerinin okullarda nasıl uygulanmalıdır?" sorularına cevap aranmaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada şahsiyet eğitimi konusunda alan yazınında var olan kaynakları tarayarak ilgili konuda bilgiler vermek ve şahsiyet eğitimi konusunda Nurettin Topçu'nun ortaya attığı fikirlerin öğretmenler tarafından uygulanmasının alana

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gayeyle, dokümanların değerlendirilmesi ve incelenmesini içeren bir süreç olarak bilinen nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (Bowen, 2009) kullanılmıştır. Araştırma Türkçe diliyle ve ulusal çapta yapılan GoogleScholar, Acedamia ve alanla ilgili kitaplardan derlemeler oluşturularak yapılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

### Değerler Nedir?

Felsefe evrenselliği ve bütün bilim alanlarının doğuşunu sağlayan, bireyin var oluşundan bu yana var olmuş bir etkinliktir. Felsefe ele aldığı konular itibarıyla üç ana alt disipline sahiptir: ontoloji (varlık felsefesi), epistemoloji (bilgi felsefesi), aksiyoloji (değerler felsefesi). Sokrates, Platon, Aristoteles, Epikürüs, Farabi, Gazali, Diyojen, Agustinus, Spinoza, Kant, Hume, Bentham, Mill, Kierkegaard, Nietzsche gibi ünlü filozoflar aksiyolojinin altdisiplini olan etik alanıyla ilgili çalışmalar yapmışlardır (Eke, 2021).

Sartre'a göre "İnsan özgürlüğe mahkûmdur." yani dünyaya fırlatılmış insan, seçimler yapmak zorundadır. Birey eğer yaptığı eylemin sorumluluğunu alabiliyorsa bu eylemi gerçekleştirmelidir (Akkoc, 2009). İnsanlar seçimlerini eyleme dönüştürmeden önce eyleminin sonuçlarını düşünebilirler. Bu sonuçların değer yargılarına uygun olup olmadığını tespit etmeye çalışırlar. Bu değer yargıları bireyin ahlak yapısını ve şahsiyetini ifade ettiği düşünülebilir. İnsan bu değer yargılarına; yaşadığı toplum, çevre, kendi kültürü, inandığı din ve aldığı eğitim gibi yollardan ulaşabilir. Türk Dil Kurumu değer kavramını "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023).

Ahlak sözcüğü bireylerin birbiriyle kurduğu ilişki iyi-kötü veya doğru-yanlış ifade eden paradigmaları ifade etmektedir (Aktan, 2009). Türk Dil Kurumuna göre ahlak, insanların içinde yaşadıkları toplumun ortaya koyduğu normlar ve davranış şekilleri olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Bu normlar ve davranış şekillerini ortaya çıkaran önemli ögenin ise kültür olduğu söylenebilir. Genellikle ortak tarihe sahip olan, aynı coğrafyada yaşayan bireyler aynı davranış şekillerine; yemek, dil, toplumsal normlar, ahlaki yapı gibi kültürel öğeye sahip olduğu düşünülebilir. Bu kültürel öğeler ve normların, kolektif şuurun temelini oluşturduğu söylenebilir. Toplumun oluşturan her birey kendi şahsiyetini oluştururken az ve çok kolektif şuurdan etkilendiği varsayılabilir. Durkheim kolektif şuur, toplumda yaşayan bireylerin birlikte yaşamayı gerektiren ve üzerinde gizli bir konsensüse vardıkları ortak duygu ve kabullerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Ona göre kolektif şuur toplumdaki bireyleri bir duygu ve tin etrafında toplanmalarını sağlayarak, toplumların yaşamını sürdürmede önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır (Arkonaç, 2010).

### Şahsiyet Nedir?

Arapçadan dilimize girmiş olan şahsiyet kelimesi kişilik olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Türer ise



şahsiyeti; idrak eden, fiile dönüştüren, değerleri işiten, tavır takınan, istekli olan, tarihsel olgulara inanan, geleceği tahmin eden, sanatla ilgilenen, ülke kurup yıkan gibi fiillerde bulunan varlık olarak yansıdığını ve toplumda görünür hâle gelmesi olarak tanımlamaktadır (Türer, 2014).

Şahsiyet; kendi iç dünyasında değerler oluşturmuş, bu değerleri geliştirmiş ve bu değerler üzerinden çeşitli yargılara ulaşmış bireydir. Şahsiyet, bireyin sahip olduğu değerleri eyleme dökerek bu değerleri tamamen benimsemesidir. Etimolojik olarak baktığımız zaman şahsiyet ve değer arasında sıkı bir münasebet olduğunu görebiliriz (Taşdelen, 2022).

Şahsiyet sahibi bireyler erdemli olarak nitelendirilebilir. Taşdelen'e (2022) göre erdemleri benliğinde var eden birey eğer bu erdemleri eyleme dönüştürebiliyorsa kendini gerçekleştirebilir ve şahsiyet kazanabilir. Erdemler insanın, kendisiyle, çevresiyle, evrenle ve inandıkları ile bütünleşmesini sağlar. Birey böylece empati ve öteki şahsiyetleri dikkate alma becerileri kazanır. Birey bu aydınlanma sayesinde tekrar dünyaya gelmiş gibi hissedecektir. Bu durumla ilgili Sartre *Bulantı* romanının kahramanı Roquentin'in dünyadan ve kendinden nasıl tiksindiğini anlatmaktadır. Bu tiksinti zaman geçtikçe iç bulantısı hâlini almaktadır. Daha sonra Roquentin yavaş yavaş kendi varoluşunun farkına varmaktadır (Sartre, 2019).

Stoacılar erdemi doğayla ilişkilendirirler. İyi ve kötü doğaya bakarak değerlendirirler. Yapılan eylem doğaya uygunsa iyidir, değilse kötüdür. Stoacılar dört ana erdem olan cesaret, bilgelik, adalet ve cesaret üzerinde durmaktadırlar (Çelikkol, 2019). Aristoteles de bu dört ana erdem üzerinde durmaktadır (Gürsoy, 1995). Bunun yanı sıra Aristoteles erdemleri karakter ve düşünce erdemleri olarak iki grupta incelemektedir. Karakter erdemleri alışkanlık elde edilirken düşünce erdemleri ise ancak eğitimle gerçekleşebilir (Aristoteles, 1997). Kant (2023)'a göre bireyde bulunan kendini geliştirme potansiyeli eğitimle ortaya çıkabilir. Lakin şahsiyetin bir kısmı eğitimle sağlanırken bir kısmı da deneyim, sorgulama ve gözlemle elde edilebilir. Bu konuda Yunus Emre'nin dediği gibi insanın kendini bilmesi son derece önemlidir. Bunun yanı sıra insan ne kadar bilirse bilsin merhamet ve vicdandan yoksunsa şahsiyet sahibi olamaz (Yunus, 1995).

### Şahsiyet Eğitimi

Topçu'ya (1960) göre Osmanlı Devleti'nde 17. yüzyıldan sonra toplumda belirgin değişimler başlamıştır. Bunun temel sebebini Tanzimat Dönemi ile ortaya çıkan batılılaşma hareketlerinde aramak gerekmektedir. Edebiyat alanında ortaya çıkan romantizm akımının etkisiyle Servetifünun edebiyatı gençleri aşk peşinde koşan, mirasyedi, bencil, korkak bireylere dönüştürmüştür. Bu dönemin gençleri Batılılaşma akımına kendini kaptırıp pozitivism ve materyalizmin etkisiyle şahsiyet çözülmesi yaşamışlardır (Topçu, 1960). Bu dönemde meydana gelen gençlerdeki şahsiyet çözülmesinin temel nedenlerinde biri de Batı edebiyatında yazılmış romanların dilimize çevrilerek okullarda okutulmaya teşvik edilmesinin de etki ettiği düşünülebilir.

Gençlerde meydana gelen şahsiyet çözülmesinin sebeplerinden birisi de milletinizi var eden kültürümüzden uzaklaşmak olduğunu varsayabiliriz. Montesquieu *Kanunların Ruhunu* isimli eserinde bir devletin kanunlarının, eğitimini, devlet kurumları gibi örgütlerin halkın kültürüne göre şekillendirilmesi gerektiğini söylemiştir (Gürkan, 1988). Eğer toplumda

var olan kültürü tamamen değiştirmeye kalkarsak toplumda şahsiyet çözülmesinin kaçınılmaz olduğunu varsayabiliriz. Kültürümüzün en önemli öğelerinden birinin de din olgusu olduğunu söyleyebiliriz. Din olgusu bireyler arasında özgürlük, adalet, insanlara yardım etme gibi erdemler üzerine kurulmuştur. Birey mümkün olduğu kadar bu erdemleri benimsemeli ve geliştirmelidir. Bu sayede toplumda yer edinmiş olur ve mutlu olur. Devletimiz için en önemli ve asıl olan görev, yurttaşları ruhi ve ahlaki açıdan yüksek erdemlerle eğitmektir. Her ülke kendi yurttaşını yetiştirirken kendi yöntemlerini kullanmışlardır. Örnek olarak: İngiliz yöntemi iyi bir İngiliz vatandaşı yetiştirmek, Alman yöntemi ise iyi bir Alman vatandaşı yetiştirmek için tasarlanmıştır (Paşa, 2022).

Bu bilgiler ışığında şahsiyet eğitiminde erdemlerin, kültürün ve kültürümüze ait metotlar kullanmamızın önemli olduğu kanısına varabiliriz. Çocuklara ve gençlere bu erdemlerin eğitim yuvası olan okullarda öğretilbilir kanısı yaygındır. Topçu (1960)'ya göre okul bir mabet gibidir. İnsan mabette ne gibi davranışlar sergiliyorsa okulda da öyle davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Öğretmenlik kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Bir millet öğretmenlere değer verirse o ülkedeki bireyler mutlu ve erdemli olabilirler. Büyük İskender bu görüşü "Babam beni gökten yere indirdi. Hocam ise beni yerden göğe yükseltti." sözüyle destekler niteliktedir.

Okullar diploma dağıtan veya meslek edindiren kurumlar olmamalıdır. Okullar, öğrencilerin gerçeğin peşinden koşmasını sağlayarak onlardaki manevi olgunlaşmayı sağlamalıdır (Topçu, 1960)

Eğitim hayatı boyunca birey, pragmatizm ve pozitivismin etkisiyle antropolojik bir varlık olmaktan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra pragmatizm ve pozitivism; sanat, felsefe, etik, din gibi ilimler ötekileştirilmiş ve önemsiz hâle gelmiştir (Topçu, 1960).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Topçu (1960), okullarda çocukları bilgin olmalarını sağlamaktan çok onları şahsiyet sahibi yapmaya odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere en başta saygı erdemi öğretilmesi gerekmektedir. Yunus Emre'nin "Yaratılanı severim, Yaradan'dan ötürü" düsturu ile hareket edilmelidir. Topçu'ya (1960) göre çocuklara telkin yoluyla merhamet erdeminin öğretilmesi sağlanmalıdır. Çocukta saldırganlık duygusunun yerini merhamet alınca ona fedakârlık ve hizmet erdemi tatbik edilmesi gerekmektedir. Bunun için her fırsatta canlılara yardım görevleri verilmesi faydalı olacaktır. Daha sonra bu fedakârlık ve hizmet erdemleri sevgiye dönüşecektir.

Bu erdemleri öğrenme metotlarına ilişkin Taşdelen'in (2022) yaptığı araştırmaya göre öğüt verme, model olma, övgü-yergi yöntemi, ödül-ceza yöntemi, konuşma-dinleme, kültür dersleri, metin okuma, hikâye etme yöntemleri kullanılarak verilmelidir.

**Öğüt verme:** Öğüt verme iyiye özendirilip kötüden sakındırma için yapılan tavsiye olarak addedilebilir. Geçmişten günümüze şahsiyet eğitiminde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Devamlı direkt öğüt vermek öğrencileri duyarsızlaştırıp

onlara bıkkınlık verebilir. Bunun yerine atasözleri, masallar, halk müziği, destanlar gibi kültürel öğeler kullanılarak şahsiyet gelişimine katkı sağlanabilir.

**Övgü-Yergi Yöntemi:** Bu metotta erdemler övülürken kötülükler eleştirilir. Öğrencilere örnek olay veya yaşamış ünlü kişiler üzerinden örnekler verilmelidir. Bu örnekler verilirken erdemli insanlar takdir edilmeli, kötü insanlar eleştirilmelidir.

**Ödül-Ceza Yöntemi:** Pavlov ve Skinner'in ortaya attığı bu metotta iyi davranışlar ödüllendirilirken kötü davranışlar cezalandırılır. Burada amaç öğrenciyi itaate zorlamaktır. Bu yöntem öğrencinin özgürlüğünü ve eleştirel bakış açısını engelleyebilir. Bunun yanı sıra her iyi davranışının sonunda öğrenciyi ödül beklentisine sokabilir. Kant'ın ödev ahlakına göre erdemli davranış hiçbir çıkar beklemeden yapılan iyi davranışlardır. Ayrıca eğitimcilere göre, ceza eğitimde kullanılmamalıdır.

**Konuşma-Tartışma:** Konuşma ve dinleme İslam adabında önemli bir yer tutar. "Söz gümüşse sükût altındır.," " İki dinle bir söyle." gibi atasözlerinde konuşma ve dinlemenin önemine değinilmiştir. Dinleme ve konuşma adabına uymak öğrencilerin şahsiyet gelişimine katkı sağlayacaktır.

**Kültür Dersleri:** Şahsiyet eğitiminde okulda okutulan tarih, edebiyat, din kültürü, resim ve müzik gibi dersler çok önemlidir. Hayat bilgisi dersinde çocuk hayatın kendisini öğrenir ve şahsiyet oluşturmanın ilk adımını atar. Akabinde din derslerinde İslam ahlakı ile donatılır. Tarih derslerinde nereden geldiğini ve atalarının neler yaptığını, kültürünü öğrenir kısacası ben olma bilinci kazanır. Edebî eserlerle kültürünü belirli örüntüler içerisinde benimser. Sanat dersleri ise estetik bilinci oluşturmada önemlidir. Topçu (1960)'ya göre kültür dersleri bireyin şahsiyet kazabilmesi açısından çok önemlidir. Bu konuda en büyük pay tarih derslerine düşmektedir.

**Metin Okuma:** Bu yöntem diğer metotların eksiklerini tamamlamak için kullanılabilir. Bu metotla Topçu'nun saydığı erdemler özümsetilebilir. Millî destanlar, hikâyeler, masallar gibi edebî eserler seçilerek öğrencinin okuması sağlanırsa şahsiyet gelişimine katkı sağlanabilir.

**Hikâye Etme Yöntemi:** Doğu kültüründe çok fazla görülen bu yöntem, dolaylı yoldan ahlaki mesajlar vererek şahsiyet gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle kültürümüzün bir parçası olan mesneviler, anonim hikâyeler, Dede Korkut Hikâyeleri, fıkralar bu konuda etkili olabilir.

Bu yöntemlerin yanı sıra yaparak ve yaşayarak öğrenme en etkili öğrenme türlerinden biri olarak kabul edilebilir. Okullarda sosyal etkinlik derslerinde topluma hizmet projeler üretilerek öğrencilere, erdemler kazandırılabilir. Bu projeler ile çocuklara, Topçu'nun da tavsiye ettiği merhamet, saygı, duygudaşlık, yardımlaşma gibi erdemleri kazandırılabilir.

Türkçe ve edebiyat derslerinde millî kültürümüzün öğeleri olan Meddah, Pişekâr ve Kavuklu, Ortaoyunu, Hacivat ve Karagöz gibi oyunlar kullanılarak öğrencilerin hem eğlenmesi hem de şahsiyetlerinin gelişimleri sağlanabilir.

Sonuç olarak, şahsiyet gelişiminin erdemli bir toplum olma yolunda önem arz ettiği düşünülebilir. Farabi'nin de dediği gibi erdemli bir toplum mutlu bir toplumdur (Farabi, 2001). Şahsiyet gelişiminde en önemli öğelerin; kültür ve din olgusu olduğunu varsayabiliriz. Kültürün ve din olgusunun ortaya koyduğu erdemleri yine kültürümüzün birer parçası olan yöntemler kullanarak öğrencilere ve topluma kazandırma görevi öğretmenlere düşmektedir.

## KAYNAKÇA

Akkoç, N. (2009). Jean Paul Sartre'in özgürlük anlayışının önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 217.

Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisadi Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 2.

Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a Etik*. (S. Babür, Çev.). Ayıraç Yayınevi.

Arkonaç, S. A. (2010). Kollektif bilinç/kollektif temsiller: Wundt ile Durkheim. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi*, 103-114.

Aysun Kolucaık, H. S. (2021). *Felsefe 11. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bowen, W. G. (2009). Documant analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 27-40.

Çelikkol, S. (2019). Stoa felsefesinin temel görüşleri üzerine bir inceleme. *Bilimname*, 1236.

Deniz, L., Hasançebioğlu, H. (2013). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57.

Eke, U. (2021). *Felsefe ders kitabı 10*. Tuna Yayıncılık.

Farabi. (2001). *El-Medinetü'l-Fazıla*. (N. Danışman, Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gürkan, Ü. (1988). Montesqueeu ve Kanunların Ruhu üzerine hukuk sosyolojisi açısından bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16.

Gürsoy, K. (1995). Şahsiyet eğitimi. *Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi* (s. 259). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kant, I. (2023). *Eğitim üzerine*. (E. Bekman, Çev.). İz Yayıncılık.

Paşa, S. H. (2022). *Buhranlarımız*. (E. Düzdağ, Dü.). İz Yayınları.

Platon. (1999). *Gorgias*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sartre, J. P. (2019). *Bulantı*. (S. Hilav, Çev.). Can Yayınları.

- Taşdelen, V. (2022). Felsefi kaynaklar ışığında şahsiyet ve değer eğitimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13.
- Taşdelen, V. (2022). Felsefi kaynaklar ışığında şahsiyet ve değer eğitimi. *Van YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (58), 11-22.
- Topçu, N. (1960). *Marif Davamız*. Dergah Yayınları.
- Türer, C. (2014). Değer ve kişilik. *Felsefe, Edebiyat ve Değerler Sempozyumu Bildirileri*. Kahramanmaraş Belediyesi.
- Türk Dil Kurumu. (2023, 10 25). *Türk Dil Kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Eğitim Derneği. (2018). Eğitimin geleceği: 2030 projeksiyonları üzerine. *Tedmem*, 1-13.
- Yıldırım, Ö. (2023, 10 27). Felsefe hakkında hersey: <https://www.felsefe.gen.tr/bazi-filozoflarin-ahlak-anlayislari/>
- Yunus, E. (1995). *Dîvân-ı Yûnus Emre*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

## KÜLTÜREL MİRASIN KODLARI: ERASMUS KA 220 PROJESİ VE GELECEĞE YÖNELİK İLERLEMELER

### Güliden BAYRAK

Büyükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
[guldenbayrak1984@gmil.com](mailto:guldenbayrak1984@gmil.com)

### İlker BAYRAK

Büyükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
[ilkerhocaturkce@gmail.com](mailto:ilkerhocaturkce@gmail.com)

### Prof. Dr. Oğuz ÖZYARAL

Antalya Belek Üniversitesi  
[oguzozyaral@gmail.com](mailto:oguzozyaral@gmail.com)

## ÖZET

Kültürel miras, toplumların tarihsel, sanatsal ve kültürel değerlerini içinde barındıran önemli bir unsurdur. Ancak kültürel mirasın tanımlanması ve öğrenilmesi sürecinde eksiklikler yaşanmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirmekte olduğumuz Erasmus KA 220 Projesi, kültürel mirasın öğrenilmesinde ve öğretilmesindeki eksiklikleri gidermeyi ve dijital teknolojilerin etkin kullanımıyla öğrenim süreçlerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, Erasmus KA 220 Projesi kapsamında gerçekleştirilen kültürel miras öğrenim ve öğretimi konusundaki deneyimleri paylaşmak ve geleceğe yönelik hedefler belirlemektir. Projede yer alan yedi farklı ülkeden (11-15 yaş aralığındaki) öğrenciler, öğretmenler ve müze çalışanları ile araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ihtiyaç analizleri, kültürel mirasın öğreniminde teknolojik araçların etkin kullanımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmamızda katılımcı gözlem, anketler ve mülakatlar kullanılarak kültürel mirasın öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçlerinin analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler, nitel ve nicel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Hedef kitle üzerinde yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan ihtiyaç analizlerine göre kültürel mirasın tanımının hedef kitle tarafından büyük ölçüde bilindiği ancak öğrenme ve öğretme süreçlerinde ek-

# EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitimde Kültür ve  
Medeniyet Bilinci

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



siklikler yaşandığı tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin dijital içerik platformları; kodlama, artırılmış ve sanal gerçeklik (AR/VR) uygulamaları ve hikâyeleştirme gibi tekniklerle desteklenmesi gerekliliğine ulaşılmıştır. Bu bağlamda kültürel mirasın öğreniminde dijital teknolojilerin etkin kullanımı; materyal geliştirme süreçlerinin hızlandırılması; projeler yoluyla kültürel miras öğretiminin artırılması; proje çalışmalarında kültürel mirasın önceliklendirilmesi; eğitimde kültür ve medeniyet bilincinin kazandırılmasına yönelik disiplinler arası iş birliği fırsatlarının artırılması; sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, kültür sanat merkezleri, müzeler ve ulus ötesi kuruluşlarla ortak çalışma alanlarının oluşturulması önerilmektedir. AR ve VR gibi teknikler, öğrencilerin kültürel mirası etkileşimli ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Ayrıca kodlama ve hikâyeleştirme gibi teknikler, kültürel mirasın daha etkili bir şekilde öğretilmesine katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Erasmus, kültürel miras, dijitalleşme, artırılmış gerçeklik.

## GİRİŞ

Kültürel miras, sembolik, tarihi, sanatsal, estetik, etnolojik veya antropolojik, bilimsel ve sosyal önem içeren çeşitli değerlere sahip olan eserleri, anıtları, bir grup binayı ve siteleri, müzeleri içerir (UNESCO, 2022). Bu alanda yapılan her çalışma özellikle okul eğitimi alanında gerçekleştirilecek çalışmaların kültürel mirasın ne olduğunun bilinmesinin yanı sıra korunarak geleceğe taşınması için çok önemlidir. Kültürel mirasın öğrenimi ve öğretimi konusunda eksikliklerin giderilmesi amacıyla hayata geçirilen Erasmus KA 220 Okul Eğitimi Projesi, “Kültürel Mirasın Kodları” adı altında Türkiye, Belçika, Romanya, Portekiz, Bulgaristan ve İtalya’nın katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Romanya Ulusal Ajansı tarafından desteklenen çok uluslu bu proje, kültürel mirasın zenginliğini anlamak, değerlendirmek ve korumak için etkili stratejiler geliştirmeyi amaçlarken, kültürel miras konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin yeterliklerini ve ihtiyaçlarını da ortaya koymayı hedeflemektedir. Projede yer alan 7 kurum, farklı kültürleri ve mirasları temsil etmekte; öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama ve takdir etme fırsatı sunmaktadır. İş birliği yapan kurumlar arasında üç okul, iki müze, bir kültür sanat alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşu ve bir tane de fotoğrafçılık akademisi bulunmaktadır.

### Araştırmanın Nedeni ve Arka Plan

Yerel toplulukların eğitimi ve kapasitelerinin geliştirilmesi, kültürel mirasın etkili bir şekilde korunması için gereklidir. Somut olmayan kültürel mirası eğitim ve kapasite geliştirme girişimlerine entegre ederek topluluklar, benzersiz kültürel uygulamalarını korumak ve sürdürmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirebilirler (Akbulut ve Görkem, 2021). Kültürel mirasın korunması ve aktarılması, toplumların tarihleri, sanatları ve kültürleri arasındaki bağları güçlendirmede kritik bir role sahiptir. Herkes için, ancak özellikle öğretmenler için, iletişim becerileri ve güncel kalabilme, kültürel miras üzerinde çalışmak isteyenlere bilginin ve eleştirel düşünce ruhunun olumlu bir şekilde aktarılması için gereken ön koşullardır (Achille ve Fiorillo, 2022). Bu bağlamda öğretmenlerimizin güncel bilgiler ile kültürel miras çalışmalarına katılmalarının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmakta, bu alanda yapılan her çalışmayı değerli kılmaktadır. Ancak, eğitim kurumlarında

bu mirasa yönelik yeterli vurgu yapılamamakta ve öğrenciler arasında bu değerleri anlama ve benimseme konusunda eksiklikler yaşanmaktadır. Diğer taraftan kültür-sanat alanında çalışan diğer kurum ve kuruluşların özellikle müzelerin okullar ile iş birliği yapma noktasında daha çok gününbirlik ziyaretler organize etmekle sınırlı olan faaliyetleri yetersiz kalmaktadır. Tüm bu etkenler; okullar, müzeler ve kültürel miras alanında çalışmalar yapan tüm paydaşların nitelikli iş birlikleri geliştirmelerine yardımcı olabilecek öğretimsel tasarım, ders planları, atölye ve etkinlik programları geliştirme fikrini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda projemizin hedef kitlesi olan 11-14 yaş grubu öğrencilerin kültürel miras alanına daha etkin katılımı için teknolojiden özellikle artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi güncel uygulamalardan yararlanma fikri projenin geliştirilme aşamasındaki güçlü etkenlerden olmuştur. Teknolojinin eğitimsel kullanımının tarihinde, bu yöntemin öğretim-öğrenim sürecini geliştirdiğine dair her zaman bir inanç vardır (Petrucco ve Agostini, 2016). Tüm bunları bütünlükten bir yaklaşımla gerçekleştirilen kültürel miras projesi, katılımcı ülkeler arasında kültürel mirasın doğru bir şekilde öğrenilmesine ve öğretilmesine odaklanmaktadır.

### Araştırmanın Konusu ve Amacı

Proje kapsamında yürüttüğümüz araştırma; beş iş paketinden ikincisi olan “Tematik Yaklaşım ve İçerik Geliştirme” iş paketine dayanmaktadır. Araştırmanın temel konusu, katılımcı ülkelerdeki kültürel mirasın öğrenimi ve öğretimidir. İhtiyaç analizlerinin geliştirilmesi ve uygulanması, bulguların yorumlanması, bu doğrultuda içerik geliştirilmesi, öğretim programı oluşturulması şeklinde konular belirlenmiştir. Bu çalışmaların nihayetinde kültürel miras öğretimine katkı sunmak, öğrencilerin kültürel mirasa duydukları ilgiyi artırmak, kimliklerini güçlendirmek ve bu mirası sürdürülebilir bir şekilde korumak hedeflenmiştir. Kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması için yeni yaklaşımların geliştirilmesi; yeni öğretim planlarının ve öğretim tasarımlarının oluşturulması; yeni metod ve tekniklerin rolünün incelenmesi ve yeni stratejiler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

### Sorunların Belirlenmesi ve İyileştirme Adımları

Araştırma, katılımcı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde kültürel mirasın yeterince vurgulanmaması ve öğrencilerin bu mirası kavramada yaşadığı zorluklar üzerine odaklanmıştır. Çalışma, bu sorunları belirleyerek, kültürel mirasın etkili bir şekilde öğrenilmesi ve aktarılması için stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmamızın temel hedeflerinden biri de katılımcı ülkelerdeki kültürel mirasın öğrenimi ve öğretimi konusundaki sorunlara çağdaş çözümler sunabilmektir. Bu bağlamda, özellikle dijital platformlar ve artırılmış/sanal gerçeklik (AR/VR) uygulamalarının kültürel mirasın öğretilmesinde kullanılması önemli bir gelişme alanı olarak değerlendirilmekte; fakat hangi teknolojik uygulama ya da aracın nasıl kullanılacağına dair yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, en önemli iyileştirme adımı olarak kültürel miras bilincinin oluşturulması; materyal ve eğitim içeriği geliştirme süreçlerinin desteklenmesi, güncel ders planı ve atölye çalışma planlarının geliştirilmesi, kültürel miras alanında çalışan kurumlar ile okullar arasındaki nitelikli iş birliklerinin güçlendirilmesi ve bu konuda başarılı örneklerin sunulması projemizin bu alana sunduğu önemli iyileştirme adımlarındandır. Dışarıda öğrenme (Müze, arkeolojik kazı alanları, ören yerleri vb.) faaliyetleri bir plan ve program dâhilinde bilinçli

yapılmalıdır. Faaliyeti gerçekleştirecek eğitimci, öğretmen veya mentor kişiye yönergelerden oluşan bir program, eğitim kiti sunulmalıdır.

Kültürel mirasın doğru bir şekilde anlaşılması, öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak daha bilinçli, empatik ve hoşgörülü bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle projemiz kapsamında gerçekleştirdiğimiz araştırma; katılımcı ülkeler arasında kültürel mirasın doğru bir şekilde öğrenilmesi ve paylaşılması için bir platform oluşturmanın önemini ortaya koymaktadır.

## YÖNTEM

Araştırmanın temel amacına uygun olarak karma bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak geniş bir perspektif elde edilmesi hedeflenmiştir. Üç araç (ihtiyaç analizi) geliştirilmiş ve Google Forms anket uygulaması kullanılarak öğrencilere, öğretmenlere ve müze çalışanlarına uygulanmıştır. Projenin ikinci adımı olan "Tematik Yaklaşım ve İçerik Geliştirme" iş paketi kapsamında gerçekleşen bu ihtiyaç analizi çalışması 2023 Ocak-Mart ayları arasında yapılarak tamamlanmış ve ardından materyal geliştirme süreci başlamıştır. Anketler; öğretmenlerin, öğrencilerin ve müze çalışanlarının kültürel mirasla ilgili bilgi düzeyini ve öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Nitel veri toplama araçları arasında odak grup görüşmeleri ve mülakatlar yer almaktadır. Her katılımcı bu görüşmeleri kendi kurumu içinde yürütmüştür. Proje kapsamındaki diğer faaliyetler 2024 Kasım ayına kadar devam edecektir.

### Araştırma Sahaları

**Öğrenci Katılım Analizi:** Dezavantajlı öğrencilerin kültürel mirasa katılım düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu analiz, öğrenci görüşmeleri, anket ve gözlem tekniklerini içermektedir. 6 ülkeden toplam 149 öğrenciye uygulanmıştır.

**Öğretmen ve Eğitimci İhtiyaç Analizi:** Proje kapsamında görev alacak öğretmen ve eğitimcilerin kültürel miras öğrenimi konusundaki ihtiyaçları, mülakatlar ve anketler aracılığıyla belirlenmiştir. 5 ülkeden 48 öğretmene uygulanmıştır.

**Müze ve Kültür-Sanat Kurumları Analizi:** Müzeler ve sivil toplum kuruluşları, okullar arasındaki iş birliğini değerlendirmek amacıyla yapılan bu analizde, müzelere anket uygulanmış ve dernek temsilcileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anketler, 4 ülkede toplam 19 müzede uygulanmıştır.

### Yöntemin Uygulama Süreci

Veri toplama araçları olarak, mülakatlar, anketler, gözlem teknikleri ve doküman analizi kullanılmıştır. Mülakatlar, öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, müze ve sivil toplum kuruluşları temsilcileri ile bire bir görüşmeleri içermiştir. Anketler, proje partnerlerinin gönüllülerinden öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini sistematik olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır.

### Veri Analizi

Toplanan veriler, nitel ve nicel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Mülakatlar ve gözlemler nitel içerik analizi ile değerlendirilirken anket verileri istatistiksel analizlerle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ihtiyaç analizlerini oluşturmuş ve sonuçlarına dayanarak kültürel mirasın öğrenimi için didaktik tasarım geliştirme aşamasına geçilmiştir.

### Geliştirme Çalışmaları

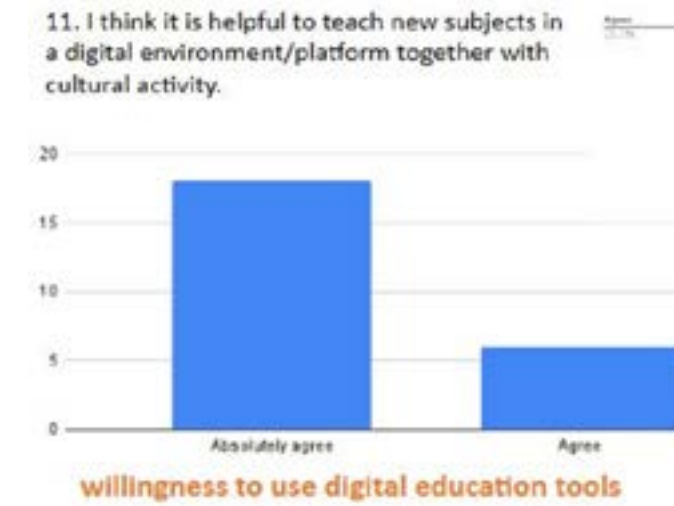
İhtiyaç analizlerinin sonuçlarına dayanarak katılımcı ülkeler arasında iş birliği içinde didaktik tasarım geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Elde edilen bulgular içerik geliştirmek için kullanılmaktadır. Tema bazlı ders planları geliştirmekte ve atölye programları oluşturmakta araştırma sonuçları bir kaynak görevi görmektedir. Ayrıca bu aşama, dijital platformlar ve AR/VR gibi teknolojik araçların entegrasyonunu içermekte ve öğrencilerin kültürel mirasla etkileşimini artırmayı amaçlamaktadır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmamız kapsamında hazırladığımız ihtiyaç analizi yorumları şu şekildedir:

### Şekil 1

Öğretmen Anketi Yanıt Analiz Örneği



Öğretmenlere uygulanan anketler; 5 ülkeden, 48 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılım oranları şöyledir: Romanya'da %33,3, Bulgaristan'da %25, Türkiye'de % 20,8, Portekiz'de %16,7 ve Belçika %4,2.

Öğretmenler, derslerinde öğretme yöntemi olarak çeşitli kültürel etkinliklerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ancak

öğretmenlerin %4,2'si tüm kültürel etkinliklerden yararlanmadığını ifade ederken yine öğretmenlerin %4,2'si hiçbir kültürel etkinlikten faydalanmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler, sırasıyla geleneksel kutlamaları, kültürel aktiviteleri, müzik, görsel sanatlar, sahne sanatları, geleneksel mutfak ve mimarlık gibi kültürel aktiviteleri öğretmeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin %83'ü ulusal/uluslararası ölçekte kültürel varlıklar üzerinde çalışan kuruluşlardan haberdar olduğunu bildirmiştir. Ancak bunların %70,8'i bu kuruluşların faaliyetlerinden haberdar olduğunu belirtmiştir.

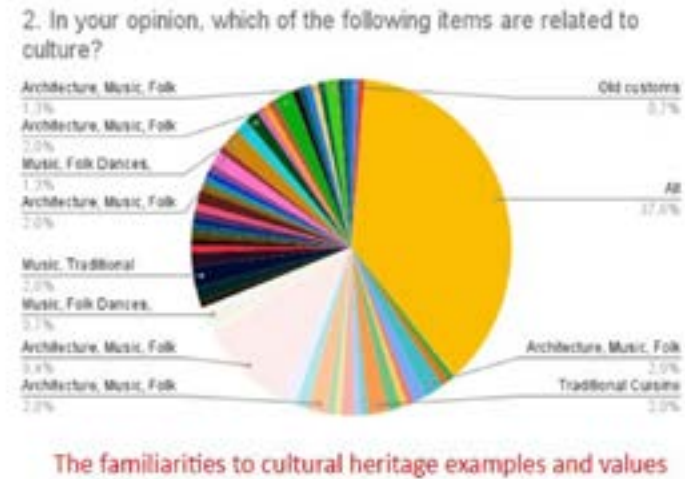
Katılımcıların %62,5'i ise ulusal/uluslararası düzeyde kültürel varlıkların korunmasıyla ilgili yasalara dair bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %83'ü kültürel etkinlikler arasında bayramlar, müzik, görsel sanatlar gibi konuları tercih etmektedir. Ancak, %70,8'i bu konuda ulusal/uluslararası kuruluşların faaliyetlerinden haberdar değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,7'si dersleri kapsamında müzeleri ziyaret etmekte olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı (%100), öğrencilerin kültürel etkinliklere katılımına önem vermektedir. Ayrıca %96'sı derslerini kültürel etkinliklerle birleştirmenin değerli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin tamamı (%100), yeni konuları kültürel etkinliklerle birlikte dijital bir ortamda öğretmenin faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %70,8'i ulusal/uluslararası kültürel varlıkların korunmasıyla ilgili mevzuattan haberdar değildir.

Öğretmenlerin %66,7'si, öğrencilerle birlikte okul dışındaki kültürel etkinliklere katılmada zorluk yaşadıklarını belirtmiş, ancak %87'si dijital eğitim araçlarını kullanmaya istekli olduklarını ifade etmiştir.

## Şekil 2

Öğrenci Anketi Yanıt Analiz Örneği



Öğrencilere uygulanan anketlere toplamda 6 ülkeden, 149 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılım oranları şöyledir: Romanya'da %58,4, Türkiye'de %20,1 ve Portekiz'de %19,5 olarak bulundu. İtalya %1,3 ve Bulgaristan ise %0,7.

Öğrencilerin %99,3'ü kültür kavramının tanımına dair bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %50'si kültürel

ilişkili tüm alanların farkında olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin %57'si geleneksel mutfak ve kültür arasındaki ilişkinin farkında olduğunu belirtmiştir. En az ilişkilendirme ise edebiyat ve geleneksel kıyafetlerle yapılmıştır. Sadece bir öğrenci dışında, tüm öğrenciler (%100) kültürel miras örnekleri verebilmektedir. Öğrencilerin %50'si bir yıl içinde birkaç kez müzeleri ziyaret etmekte olup %88'i müze mimarisinin etkileyici olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (%100), müzede sergilenen farklı türdeki sanat eserini tanımlayabilmektedir. Ancak, %40'ı müzede sergilenen tüm kültürel varlık türleri hakkında bilgi sahibidir.

Öğrencilerin %87'si dijital platformlar üzerinden kültürel etkinliklerle yeni bilgiler öğrenmenin yararlı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, %90'dan fazlası kültür ve kültürel miras hakkında daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin %90'dan fazlası sanal turlar, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi yenilikçi araçların kültür ve kültürel miras hakkında daha fazla öğrenmelerine yardımcı olacağını ifade etmiştir.

## Şekil 3

Müze Çalışanları Yanıt Analiz Örneği



Müze çalışanlarına uygulanan anket toplamda 4 ülkeden 19 müzede uygulanmıştır; katılım oranları Bulgaristan'da %78,9, İtalya'da %10,5, Belçika'da %5,3 ve Türkiye'de %5,3 olarak bulundu. Araştırmadan elde edilen verilere göre, müzelerin %47,4'ü öğrencilere uygun eğitim programları sunmaktadır. %74'ü eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli malzeme altyapısına sahiptir. Müzeler, başarılı eğitim programları yürütmek için ihtiyaç duydukları ekipman ve malzeme altyapısını belirlerken çeşitli ihtiyaçlara vurgu yapmışlardır.

Bu ihtiyaçlar genellikle tabletler, kameralar, bilgisayarlar, video kamera, online platformlar, fotoğraf ve video ekipmanla-

rı, bilgisayar konfigürasyonu, oyun alanları, etkileşimli panolar gibi dijital materyalleri içermektedir.

%52'si müzelerin, web sitelerinin kültürel mirası öğretmeye yardımcı aktiviteler hakkında detaylı bilgi sağladığını belirtirken, diğer yarısı web sitelerinin bu konuda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Müzelerin yalnızca %37'si eğitim materyalleri ve kaynaklarına ücretsiz çevrim içi erişim sunduğunu ifade etmiştir. %80'i dijital platformları öğrencilerin eğitiminde kullanışlı bir kaynak olarak gördüğünü belirtmiştir.

Müzelerin %60'ı, müze uzmanlarının öğrencilere kültürel mirası tanıtmak için aktif olarak yardımcı olduğunu belirtirken, %40'ı aksini düşünmekte veya kararsız olduklarını belirtmektedirler.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Erasmus KA 220 projesi kapsamında yapılan araştırma çalışmaları ve etki analizleri, projenin gerçek okul ortamında nasıl bir etki yarattığını değerlendirmek adına önemli bulgular sunmuştur. Elde edilen veriler, projenin ve proje süresince geliştirilen içeriklerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ve öğrenci katılımını artırdığını göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, gelecek projelerde benzer zengin içeriklerin oluşturulması, araştırma süreçlerinin dinamik olarak sürmesi ve geliştirilen planların farklı yaş gruplarında geliştirilerek kullanılması ve iyileştirilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda öğrenci ve öğretmen geri bildirimleri dikkate alınarak ders planlarının gerekli esnekliğe sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen rehber kitabının hazırlanması sürecinde edinilen deneyimler, gelecekteki projelerde paydaşlara daha etkili rehberlik sağlamak adına önemlidir. Proje bitiminde basılacak olan bu rehber kitap, öğretmenlere proje sürecini daha iyi anlamaları ve uygulamalarını kolaylaştırmaları için rehberlik edecektir.

Sonuç olarak, Erasmus KA 220 Projesi, kültürel mirasın öğrenilmesi ve öğretilmesinde önemli bir adım atmıştır. Elde edilen sonuçlar, kültürel mirasın geniş bir perspektiften keşfi ve anlaşılması konusunda önemli bir katkı sağlamıştır.

Projenin uygulama sürecinde elde edilen bulgular ışığında bazı genel öneriler sunulabilir. Tarihi kültürel miras eğitiminin öğrencide merak uyandırması ve kalıcı olması için bazı yöntem ve tekniklerle desteklenmelidir (Azrak ve Yalçınkaya, 2020). Ayrıca Köroğlu ve diğerleri (2018) kültürel miras kavramına ilişkin farkındalıkların artırılmasının önemine, kültürel miras bilincinin gelecek nesillere aktarılmasının gerekliliğine değinmektedir. Bu bağlamda: öğrencilerin dijital dünyayla daha fazla etkileşime girdiği günümüzde, geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmaktadır. İçerik geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Kültürel mirasın dijital platformlar ve AR/VR gibi teknolojik araçlarla entegre edilerek öğrencilere etkileşimli öğretilmesi için materyal geliştirme çalışmaları desteklenmelidir.

Eğitim programlarını zenginleştirmek ve öğrencilere etkili öğrenme deneyimleri sunmak için müzelerin dijital araçları daha etkin bir şekilde kullanmaları önemlidir. Öğrenciler kültürel mirası öğrenirken dijital materyalleri kullanmak iste-

mektedir.

Öğrencilerin kültürel mirası daha etkili bir şekilde anlamaları için eğitimcilerin öğretim stratejilerini öğrenci ihtiyaç ve isteklerine göre belirlemeleri yerel planlamalar yapmaları, uygun materyaller seçmeleri, materyal geliştirme süreçlerine katkı sağlamaları önerilmektedir.

Ayrıca öğrencilerin dışarıda ve yerinde öğrenme süreçleri kültürel mirasla daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlayacaktır, öğrencilerin farkındalıkları gelişecektir. Bu bakımdan öğrencilerin dışarıda ve yerinde öğrenme yapmaları için müze ve ören yerlerine, arkeolojik kazı alanlarına geziler yoluyla götürülmeleri öncelikli olarak önerilmektedir. Ekonomik bariyerler, ulaşım vb. güçlükler durumunda AR ve VR teknolojiler kullanılarak öğrenme-öğretme süreçleri desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

UNESCO UIS. (2022, August 26). <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/cultural-heritage>

Akbulut, Z., Görkem, M. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın öğretim uygulamalarıyla aktarımı kapsamında korunması, *Millî Folklor*, 131, 176-189.

Achille, C., Fiorillo, F. (2022). Teaching and learning of cultural heritage: engaging education, professional training, and experimental activities. *Special Issue Research in Education* (2568).

Petrucco, C., Agostini, D. (2016). Teaching our cultural heritage using mobile augmented reality. *The Italian e-Learning Association Journal* 116, 12, (3), 116.

Azrak, S., Yalçınkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitime ilişkin görüşleri: Denizli şehri örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28,(3), 1307-1320.

Köroğlu, Ö. Ulusoy Yıldırım, H., Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(2), 123-145.





## MÜLTECİ KARDEŞLERİMİZLE TEKNOLOJİ ÜZERİNDEN KURULAN GÖNÜL BAĞLARI

**Esra KAHYA**

Ertuğrul Gazi İmam Hatip Proje Ortaokulu

[sevindik.esra@gmail.com](mailto:sevindik.esra@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmada uyum ve akademik başarı konularında sıkıntı yaşayan göçmen (mülteci) öğrencilere, Türk akranları tarafından verilen akran desteği ile uyum süreçlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde kod ve temaların belirlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı Uşak ilinde dört ortaokulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 7'si göçmen 8'i Türk öğrencidir. Eylem planına göre çevrim içi olarak yapılan akran buluşmalarında neler yapılacağı konusunda öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama süreci tamamlandığında katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirlemek için görüşme soruları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, göçmen öğrenciler, Türk akranlarının kendileriyle birebir ilgilenmesinden, beraber ders çalışmak, kitap okumak, oyun oynamak gibi yaptıkları tüm ortak paylaşımlardan dolayı kendilerini değerli hissettiklerini, zorlandıkları matematik konularını eğlenerek öğrendiklerini ve tekrar akran çalışmalarında bulunmaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Türk öğrenciler ise göçmen akranlarına yardım etmekten duydukları mutluluğun ne kadar güçlü bir duygu olduğunu, akranlarının yaşadığı zorlukların farkına varmanın empati duygularını geliştirdiğini ve akademik konularda akranlarına yardımcı olurken kendilerine de fayda sağladığını dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda, akran desteğinin göçmen öğrencilerin uyumuna katkı sağladığı görülmüş okullarda oyunlaştırma ile akran desteği uygulamalarını birleştiren çalışmalara ağırlık verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akran desteği, göç, çevrim içi eğitim.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





## GİRİŞ

Ülkemizde yaşayan 1,7 milyon çocuk mültecinin 2019 yılı itibarıyla 680 bini okula devam edebilirken yaklaşık olarak 400 bin çocuk eğitim öğretim alamamaktadır (UNICEF, 2019). Okula devam eden öğrencilerin ise okul içinde arkadaşları tarafından dışlanma, hor görülme gibi durumlara maruz kaldığı çeşitli haber mecralarından öğrenilmektedir. Bu durumdan duyduğumuz rahatsızlık için ne yapabiliriz sorusunu sorarak başladık projemize. Amacımız o çocukların yaşadığı dışlanma, güvensizlik, kabul görmeme duygularına akran desteği ile merhem olabilecek adımları atmaktır. Bu adımları eğitim aracılığı ile atmaya hedefledik; çünkü bu çocukları; beslenme, barınma gibi hayatta tutacak şeylerden sonra ayakta tutacak şeylere ihtiyacımız var, eğitim ise bunlardan biri ve geçtiğimiz pandemi yıllarının bize öğrettiği en iyi şeylerden biri ise eğitimin illa ki bir okul çatısı altında olmak zorunda olmadığıdır. Bu açıdan kardeşlerimizle teknoloji üzerinden gönül bağları kurmayı amaçladık. Akademik eğitimin yanı sıra iyiliği, dayanışmayı, karşılıksız destek olmanın ne demek olduğunu görmelerini, her şeyden önce değerli olduklarını, sevildiklerini hissederek öğrenmelerini hedefledik.

Göç, insanlar için her zaman var olmuştur. Kimi zaman savaş, kimi zaman yokluk veya başka sebeplerden dolayı insanlar kendi topraklarını bırakıp başka yerlere göç etmişlerdir (Bülbül ve Köse, 2010; Yılmaz, 2014). Göç, çocuklar için içine girdiğinde çok özel bir hâle gelir. Toplumun en hassas bölümü olan çocukların bu süreçte daha çok ilgiye, desteğe ve korunmaya ihtiyacı vardır (Crépeau, 2013, s. 2). Göçmen öğrenci, yabancı ülkeye göç ile gelip öğrenimini burada devam ettiren öğrencidir. Göç eden bu çocuklar için eğitim kurumlarına ulaşmak, onların bu dönemde yaşadığı zorlukların kendilerini daha fazla yıpratmasına engel olabilir. Bir sosyalleşme merkezi olan okullar ve dil öğrenme ortamları, çocukların göç etikleri ülkenin normallerine uyum sağlamalarını kolaylaştıran yerlerdir. Burada göçmen öğrenciler gerek dersler, gerekse arkadaş ortamları sayesinde kaynaşma fırsatı bulacaklardır (Emin, 2018). Çocuk yaşıyla birlikte olduğunda farklılıkların olduğunu, farklı insanlarla nasıl yaşayabileceğini öğrenir. Yaşlıları sayesinde çocuk dış dünyaları tanır ve akranlarından aldığı fikirlerle dış dünyalar hakkında fikir sahibi olur. Akranlar birbirlerine örnek olarak birbirlerinin sosyal veya bilişsel gelişimlerini desteklerler (Batey, 2002, den akt. Gülay, 2008, s. 23).

Alan yazınında farklı biçimlerde ifade edilen akran çalışmaları “akran yardımı (peer helping)” başlığı altındadır. Akran yardımcılığı barındırdığı konuları ve içinde bulunan rollere göre farklı terimlerle ifade edilebilir. Akran öğreticiliği (peer tutoring), akran eğiticiliği (peer education), akran danışmanlığı (peer counseling), akran yol göstericiliği (peer mentoring), özel arkadaşlık (special friend), akran liderliği (peer leader), akran arabuluculuğu (peer mediation) gibi farklı türleri vardır (Beitel, 1997). Çalışmamızda, akademik başarı amacıyla akran öğreticiliğini ve uyum sağlama konusunda arkadaşlarımıza destek olmak için akran desteğini esas aldık. Akran desteği akran olan kişiler tarafından sunulan destek ve teşvik olarak tanımlanmaktadır (Dennis, 2003, s. 320). Bir diğer ifadeyle akran desteği, bir öğrencinin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere yardım etmesidir. Akran desteği veren ve alan açısından belirli sorumlulukları olan bir yardımlaşma sistemine benzetilebilir.

4 ve 8. sınıflardan toplam 290 öğrenci ile yapılan ve ilkökul ve ortaokuldaki akademik başarının aile, akran etkisi, cinsi-

yet, ırk ve etnik yapı ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilere araştırma kapsamında Ulusal Eğitimsel Gelişimi Değerlendirme Testi (NAEP) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda özellikle 4. sınıflarda akran etkisinin akademik başarıya önemli ölçüde etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır (Johnson, 2000).

Delen (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını incelemek adına bir araştırma yapmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri ve dil öğreticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin düşüncelerine göre bu davranışların sebebi dil ve iletişim zorluğu, aile içi sorunlar, sosyal veya kültürel farklılıklardır. Bu istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin bu öğrencilerle yakından ilgilendiği, velileriyle iletişim kurduğu, yabancı ve Türk öğrencileri kaynaştırmak amacıyla ortak olarak etkinliklere kattığı ve etkili sonuçlara ulaştığı söylenmiştir.

Ülkemize farklı ülkelerden göç ederek gelen bu çocukların yabancı bir çevreye kısa zamanda uyum sağlaması çok kolay değildir; ancak yukarıda yapılan çalışmalarda da gördüğümüz üzere akran desteği bu süreci kolaylaştıran unsurlardan biri olabilir. Akran desteği; hem veren hem de alan açısından belirli kural ve sorumluluklara dayalı, karşılıklı fayda üzerine inşa edilmiş bir yardımlaşma sistemidir. Bu açıdan çalışmamızın temel amacı, yabancı ülkelere göç ederek ülkemize gelen göçmen öğrencilerin; öncelikle Türk akranlarına ardından da topluma uyum süreçlerini geliştirmek, akademik konularına destek olmak; ayrıca Türk öğrencilerin de göçmen öğrencilere karşı tutumlarını iyileştirmek adına yürütülen akran desteği çalışmalarını yürütmek ve bu çalışmalar sonrasında öğrencilerde oluşan duygu ve düşünceleri belirlemektir.

## YÖNTEM

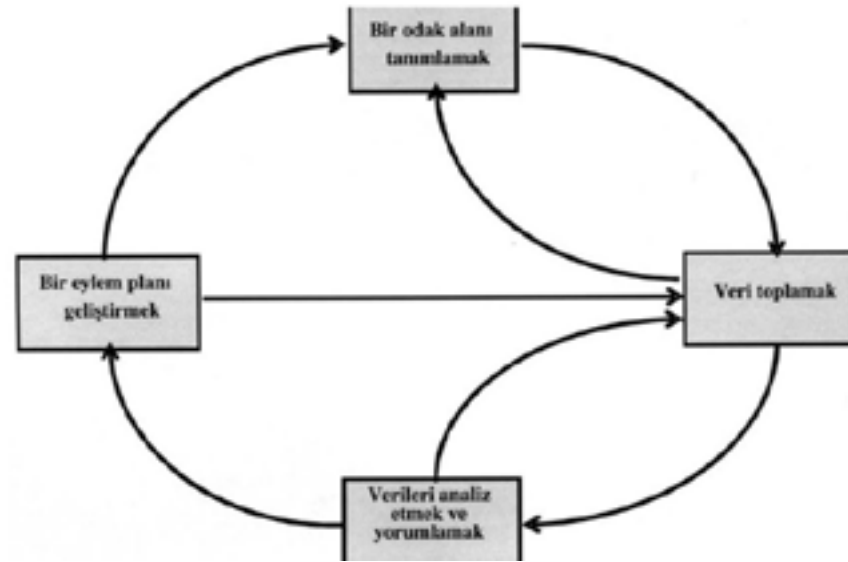
### Araştırma Deseni

Araştırmada nitel çalışma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması sosyal durumun içindeki eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sosyal durum çalışmasıdır (Ellioti 1991). Eylem araştırması, yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde de ifade edilebilir. Bir grup kişi, bir problemi tanımlar ve bu sorunu çözmek adına çözüm önerileri sunar, sonrasında çözüm adına yaptıkları çalışmaların ne kadar etkili olup olmadığına bakılmaktadır. Etkili olmaması durumunda problemi yeniden çözmek için farklı çözüm yolları bulmaya çalışılır (O'Brien, 2001, s. 3). Eğitim uygulamalarında yeni düzenlemelerde bulunmak, yapılandırmaya gitmek adına eylem araştırmaları faydalı olmaktadır.



## Şekil 1

Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü



### Katılımcılar

Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı dört ortaokulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 15 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 7'si göçmen, 8'i Türk öğrencidir.

### Uygulama Süreci

Göçmen öğrencilerin eğitim gördüğü okuldaki müdür yardımcısı ve rehber öğretmeni vasıtasıyla bu öğrencilerin akademik olarak ve okula uyum konusunda yaşadığı sıkıntılar belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle ara tatil döneminde üç hafta sürecek bir eylem planı hazırlanıp haftada üç çevrim içi buluşma olacak şekilde bir plan oluşturulmuştur. Öncelikle tüm öğrencilerin eşleştikleri arkadaşlarıyla rahat iletişim kurabilmesi adına ayrı WhatsApp haberleşme grupları kurulmuştur. Türk öğrenciler buradan çevrim içi buluşmaların gün ve saat bilgilerini, derslere giriş şifrelerini paylaşmışlardır. Farklı okullarda öğrenim gören öğrenciler oldukları ve birbirleriyle ilk kez çevrim içi bir ortamda karşılaşacakları için ilk derse dair birbirlerine sorulabilecek sorular, oynanacak oyunlar önceden belirlenmiştir. İlk çevrim içi buluşmada birbirleriyle tanışma, birbirleriyle hangi ülkeden geldiklerini, kaç kardeş olduklarını, yapmaktan hoşlandıkları şeyleri, okudukları kitapları, oynadıkları oyunları paylaşıp beraber çevrim içi oyun oynamışlardır. İkinci çevrim içi buluşmadan itibaren eylem planı gereğince belirlenen 5. sınıf matematik konularından kesirler konusunu beraber çalışmaya başlamışlardır. Kesirler konusu, 5. sınıf ilk dönem konularından olup göçmen öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları bir konu olduğu için belirlenmiştir. Kesirler konusunu, Türk öğrenciler göçmen öğrencilere okul matematik öğretmenin eylem planında belirlediği şekliyle anlatmaya başlamışlardır. Eylem planı gereğince Türk öğrenciler; her çevrim içi buluşmada işlenecek konunun çalışma dosyası üzerinden belirlenen konuyla ilgili etkinliği yapmaya, çözülecek soruları çözmeye ve oynanacak

oyunları oynamaya riayet ederek ilerlemişlerdir. Eylem planı gereğince kesirleri modellemede oyun hamurundan etkinlikler yapıp konu ile ilgili 'mathplayground' ve wordwall üzerinden online matematik oyunları oynamışlardır.

İkinci haftanın ilk çevrim içi buluşmasında gerçekleştirilen dersten sonra 3 göçmen öğrencinin eylem planında değişime gidilmek durumunda kalınmıştır. Kesirlerde genişletme konusunu kavrayabilmek adına gerekli ön koşul olan doğal sayılarla çarpma işleminde oldukça sıkıntı yaşayan 3 göçmen öğrenci için yeni bir eylem planı hazırlanmıştır. Öncelikle ikişer, üçer, dörder, beşer... ritmik saymalardan oluşan etkinlikleri içeren çalışma kâğıtları uygulanıp ardından çarpma işlemine geçilmiştir. Çarpma işlemini eğlenceli bir şekilde pekiştirmeyi sağlayan mobil uygulama ve oyunlardan yararlanılmıştır. Diğer 4 göçmen öğrenci ile başlangıçta belirlenen eylem planına uygun olarak devam edilmiştir. Son hafta yapılan çevrim içi buluşmaların iki tanesinde ise akranlar birbirlerine sevdiği bir kitaptan bir bölüm ya da beğendikleri bir hikâyeyi okuyup bu hikâye üzerine konuşmuşlardır. Ara tatilin bitimiyle hafta içi yapılan çevrim içi buluşmalar da tamamlanmış olmasına rağmen öğrenciler 2. dönem başladıktan sonra da hafta sonları çevrim içi buluşmalara devam etmişlerdir. Mart ayında Uşak ilinde okulların yüz yüze açılmasıyla birlikte hem Türk öğrencilerin hem de göçmen öğrencilerin çok istedikleri yüz yüze buluşma gerçekleşmiştir.

### Veri Toplama

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlükleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Görüşme formu sorularının oluşturulmasında, okul bilişim öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve eğitim programı geliştirme bölümünden iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre oluşturulan görüşme formunda 5 soru yer almaktadır. (Ek 1).

### Veri Analizi

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formunun verilerini analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme veri setinin oluşturulmasında katılımcı öğrencilerin isimlerine yer vermemek için öğrencilerin ses kayıtları K1, K2 şeklinde kodlanmıştır. Veri setine ilişkin detaylar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

Görüşme Veri Seti

Materyal	Katılımcı	Kayıt Süresi	Veri Seti	Metne dökme	Analiz
Dijital ses kaydı	12	72 dk	10 sayfa	6 gün	10 gün

\*En uzun ses kaydı: 8.37 dk; En kısa ses kaydı 4.07 dk

Tablo 1’de görüldüğü üzere veri setinde en uzun 8.37 dk, en kısası ise 4.07 dk olan, toplamda 72 dakikadan oluşan 12 ses kaydı yer almaktadır. Ses kayıtları üç araştırmacı tarafından metne dökülmüştür. Araştırmacılar önce birbirlerinden bağımsız olarak veri setini okuyup her bir cümle için tek kelime ya da kelime grubundan oluşan kodları belirleyip bir kâğıda not etmişlerdir. Daha sonra üç araştırmacı bir araya gelerek veri setini birlikte tekrar okuyup önceden belirledikleri kodlar arasından ortak olanları belirlemişlerdir. Böylece kodlar arasında tutarlılığı sağlamaya çalışmışlardır. Son olarak beyin fırtınası yaparak kodların gruplanabileceği temalara karar vermişlerdir. Frekansı belirlemek için ilgili kodun kaç katılımcı tarafından ifade edildiğine bakılıp istatistiksel olarak korelasyon değerleri kontrol edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

### Göçmen Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre iki tema altında altı tane kod oluşturulmuştur (Tablo 2). Her bir tema altında yer alan kodlar katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar ile aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

**Tablo 2**

*Tema ve kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Temalar	Kodlar	f	Yüzde
Akademik başarıya katkı	Akademik fayda	7	%100
	Kendini değerli hissetme	7	%100
	Eğlenme	3	%42,6
Göçmen öğrencilerin hissiyatları	Akrarıyla paylaşımda bulunmaktan hissedilen memnuniyet	7	%100
	Heyecan	2	%28,4
	Akran çalışmalarında bulunmaya isteklilik	7	%100

**Akademik Başarıya Katkı:** Bu temaya ait bulgulara göre göçmen öğrenciler, akranlarının kendilerine matematik dersinde yardımcı olmalarından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Matematik dersinde oldukça zorlandıklarını, anlayamadıkları konuları akrarıyla beraber çalışınca öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kitap okurken yeni Türkçe kelimeler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Göçmen öğrencilerin bu memnuniyetlerini ifade ettikleri örnek cümlelerden biri aşağıdaki gibidir:

“Çarpmalarda zorlanıyordum, sen bana tekrar tekrar söyledin. Ben dersleri bilmediğim için üzülüyordum. Öğretmenler anlatıyordu ama ben çok anlayamıyordum. İçimdeki şeyleri bu derslerde sana söyleyebildim. Çarpmayı öğrendiğim için mutlu oldum.”

**Göçmen Öğrencilerin Hissiyatları:** “Göçmen öğrencilerin hissiyatları” isimli tema göçmen öğrencilerin akran buluşmaları sırasında ya da sonrasında hissettikleri duyguları içeren 5 tane koddan oluşmaktadır. Bu temaya ait bulgulara göre Göçmen öğrenciler Türk akranlarının kendileriyle birebir ilgilenmesinden, muhabbet etmesinden, beraber ders çalışmak, kitap okumak, oyun oynamak gibi yaptıkları tüm ortak paylaşımlardan dolayı kendilerini çok iyi hissettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca çevrim içi buluşmalar başlamadan önce çok heyecanlandıklarını, süreç boyunca eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Göçmen öğrencilerin bu memnuniyetlerini ifade ettikleri örnek cümlelerden biri aşağıdaki gibidir:

“Çok iyi hissettim. Mesela sende bir Türk çocuğusun. Benimle çok iyi vakit geçirdin. Mesela ben senle konuştum sen benimle konuştun oyun oynadık mesela. O durum çok iyi hissettirdi.”

### Türk Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre 3 tema altında 9 tane kod oluşturulmuştur (Tablo 3). Her bir tema altında yer alan kodlar katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar ile aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

**Tablo 3**

*Tema ve kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Temalar	Kodlar	f	Yüzde
Akademik başarıya katkı	Akademik fayda	4	%80
	Empati	5	%100
	Yardımseverlikten duyulan haz	5	%100
Türk öğrencilerin hissiyatları	Akrarıyla paylaşımda bulunmaktan hissedilen memnuniyet	5	%100
	Heyecan	2	%40
	Eğlenme	2	%40
	Akran çalışmalarında bulunmaya isteklilik	5	%100
Sosyal gelişim	Özgüven	1	%20
	İletişim	2	%40

**Akademik Başarıya Katkı:** Bu temaya ait bulgulara göre Türk öğrenciler matematik konularını akranlarına anlatırken konuyu tekrar ederek daha iyi pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Türk Öğrencilerin Hissiyatları:** “Türk öğrencilerin hissiyatları” isimli tema Türk öğrencilerin akran buluşmaları sırasında ya da sonrasında hissettikleri duyguları içeren 6 tane koddan oluşmaktadır. Bu temaya ait bulgulara göre Türk öğrenciler, göçmen arkadaşlarıyla bir araya geldikleri akran buluşmalarında onları daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını, yaşadıkları zorlukları daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Akranlarına matematik konularında yardımcı olmaktan ve

akranı da konuyu anlayınca onun mutluluğuna ortak olmaktan duyduğu manevi hazzı dile getirmişlerdir. Ayrıca akran buluşmalarının başlarında oldukça heyecanlandıklarını ama sonradan heyecanın azaldığını ve süreç boyunca da eğlenerek devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu tarz akran çalışmalarına yeniden katılmak istediklerini söylemişlerdir. Türk öğrencilerin bu memnuniyetlerini ifade ettikleri örnek cümlelerden biri aşağıdaki gibidir.

“Çok güzel bir duygu hissettim manevi bir mutluluk, mesela insana yardım etmenin çok güzel bir duygu olduğunu daha iyi anladım ve yardım edince çok mutlu oldum. Sanki öğretmen gibiydim ama maaşım para değil 12 yaşında öğretmenlik yapmanın verdiği mutluluktu. Özellikle Afganistanlı bir kardeşim olması bana daha çok mutluluk verdi.”

**Sosyal Gelişim:** Bu temaya ait bulgulara göre Türk öğrenciler akran buluşmaları sonrasında özgüvenlerinin arttığını ve iletişimlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir.

#### Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Akran buluşmaları sürecinde araştırmacılar, akranların araştırmacı ya da diğer akranlarıyla etkileşiminde önemli gördüğü noktaları kaydetmiştir. Çalışmanın yapıldığı süreç içerisinde gün sonunda çalışmalarla ilgili araştırmacının duygu ve düşüncelerin belirtildiği notlar “araştırma günlüğünü” oluşturmuştur. Bu bölümde araştırma günlüğü veri toplama aracının analizlerinden çıkan çözümlenmelerden bahsedilmiştir. Bulgular empati ve iletişim temaları altında yorumlanmıştır.

**Empati:** Araştırmacılar, göçmen arkadaşlarını yakından tanıdıkça empati duygularının geliştiğini ifade etmişlerdir. **İletişim:** Okulların yüz yüze açılmasıyla beraber araştırmacılar Türk akranlarını okulda gözlemleme fırsatı bulmuş oldular. Türk akranlarda iletişim becerisi konusunda dikkat çekici bir ilerleme olduğunu bulmuşlardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonucunda hem göçmen öğrenciler hem de Türk öğrenciler, akran öğretimi uygulamasının akademik başarılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Nitekim Uysal (2010) da çalışmasında, akran yardımcılığı müdahalesinin; gelişimsel rehberlik programına ve bu hizmeti alan öğrencilere akademik ve rehberlik açılarından katkısı olduğunu saptamıştır.

Türk öğrenciler, göçmen akranlarına yardımcı olmaktan duydukları mutluluğu manevi bir haz olarak ifade etmişlerdir. İnsanın fıtratına nakşolan başkasına yardım etme duygusunun nasıl güçlü bir duygu olduğunu Sonja Lyubomirsky yaptığı deneylerle ispatlamıştır. Lyubomirsky (2001), bir hafta süreyle bir gruptaki kişilerin başka yabancı kişilere üç iyilik yapmasını; diğer gruptaki kişilerin ise kendilerine iyilik yapmasını istemiştir. Çalışmanın sonucunda başka kişilere iyilik yapan grubun, diğer gruptan daha mutlu olduğunu ve toplumla daha iyi bir iletişim içinde olduğunu ortaya koymuştur. Kendi kadim geçmişimize baktığımızda; Mevlana *Mesnevisi*'nde iyilik eden kişinin kendisine de iyilik ettiğini yani bu yaptığı iyilikle kendisini de güzel duygularla buluşturduğunu ifade ediyor (Mevlânâ, *Mesnevî*, II/1236-1242). Destek çift

tarafı işleyen bir mekanizma gibi, destek verildiği düşünülen kişi, bazen en çok destek alınan kişi olabiliyor.

Türk öğrenciler, göçmen öğrencilerin yaşadıkları zorlukları öğrenince onlara olan bakış açılarının değiştiğini, daha önceden zorba olarak nitelendirip genelleme yaptığı göçmenlere karşı empati duygularının geliştiğini belirtmişlerdir. Literatürde Batson ve arkadaşları (1997) üç farklı damgalanmış grup ile yaptığı çalışmada empatik duygu ve davranışların çok daha pozitif tutuma yol açtığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuçtan, okullarda farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasında oluşabilecek empati duygusunun öğrenciden başlayarak ailesine oradan da topluma uzanarak tutum ve davranışlarda olumlu yönde bir dönüşüme sebebiyet verebileceği düşüncesine ulaşabiliriz.

Göçmen öğrenciler Türk akranlarının kendileriyle birebir ilgilenmesinden, sohbet etmesinden, beraber ders çalışmak, kitap okumak, oyun oynamak gibi yaptıkları tüm ortak paylaşımlardan dolayı kendilerini çok iyi hissettiklerini dile getirmişlerdir. Nitekim Paolini ve arkadaşlarının (2004) çalışmalarında farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında kurulan doğrudan ya da dolaylı arkadaşlığın, gruplar arası ön yargıda ciddi bir azalmaya ve grup üyeleri arasında olumlu etkileşimin oluşmasına, ilişkilerin pozitif yönde gelişip kişilerin daha iyi duygulara sahip olmasını sağladığını ortaya çıkarmışlardır.

Özellikle son on yılda daha fazla olmakla birlikte yıllardır zorunlu göç ile karşı karşıya kalan ülkemiz, göçmenlere kucak açmış; onların vatansızlığına çareler aramış, barınma, sağlık, eğitim gibi sorunları için çözüm yolları bulmaya çalışmıştır. MEB tarafından gerekli görülen yerlerde açılan geçici eğitim merkezlerinde eğitim alan göçmen sayısında zamanla azalma görülürken devlet okullarında bu sayının arttığı gözlenmiştir. Böylece devlet okullarına düşen sorumluluk da oldukça artmıştır. Bu sorumluluğu sadece devletin omuzlaması gereken bir yük olarak görmekten çıkarıp herkesin elini taşın altına koyabileceği uygulamalara ihtiyacımızın olduğu aşikardır. Bu açıdan okullarda olumlu bir okul kültürünün oluşabilmesi için idarecilere öğretmenlere, öğrencilere önemli görevler düşmektedir.

Okullarda göçmen öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında bir eylem planı doğrultusunda dolaylı arkadaşlıkların kurulması sağlanıp öğrenciler arasında empati ve yardımseverlik duygularının oluşmasına zemin hazırlanabilir, çalışmamızda faydalandığımız gibi öğrencilerin zorlandıkları konularda eğlenerek öğrenmeleri için oyunlaştırmadan destek alınabilir. Çünkü, oyunlaştırma (gamification) devreye girince akranlar arasında etkileşim de olumlu yönde bir artışa geçecektir.

## KAYNAKÇA

- About, F. E., Mendelson, M. J., Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165-173.
- Bagci, S. C., Kumashiro, M., Smith, P. K., Blumberg, H., Rutland, A. (2014). Cross-ethnic friendships: Are they really rare? Evidence from secondary schools around London. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 125-137.

- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feeling toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 105-118.
- Beitel, M. (1997). Nuances before dinner: Exploring the relationship between peer counseors and delinquent adolescent. *Adolescence*, 32 (217), 579-592.
- Bowman, R., P. (1986). Peer facilitator programs for middle graders: Students helping each other grow Up. *School Counselor*, 33, 221-229.
- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye’de bölgelerarası iç göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Crépeau, F. (2013). The rights of all children in the context of international migration, International Organization for Migration (IOM).
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Dennis, Cindy L. (2003). Peer support within a health care context: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 321-332.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Marmara Üniversitesi.
- Johnson, K. A. (2000). *The peer effect on academic achievement among public elementary school students. A Report of The Heritage Center for Data Analysis*. Reports-Research (143).
- Mevlânâ, *Mesnevî*, II/1236-1242
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- O’Brien, R. (2003). An Overview of the Methodological Approach of Action Resaerch. (On-line). <http://www.wb.neVrobrien/papers/artinal.hUm>.

Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of catholics and protestants in northern ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(6), 770–786.

UNICEF, (2019). Turkey Humanitarian Situation Report No. 36.

Uysal, D. ve Nazlı, S. (2010). Akran yardımcılığı müdahalesi etkililiği; Balıkesir Karasi İlköğretim Okulu örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (23), 17-35.

## EKLER

### EK 1

#### *Akran Desteği Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu*

Göçmen öğrencilere sorular:

1. Akran buluşmalarını bize biraz anlatır mısınız? Senin için nasıl bir uygulamaydı? Ne gibi paylaşımlarda bulundunuz? Neler yaptınız?
2. Uyum sağlama sürecinde akran buluşmalarının sana ne gibi katkıları oldu?
3. Akran buluşmalarında yaşadığın zorluk var mıydı? Bunlar nelerdir? Bu zorluklarla nasıl başa çıktın? Akran desteğinin bunlara faydası oldu mu?
4. Türk öğrenciler ile gerçekleştirdiğiniz akran buluşmalarında nasıl hissettin? Bu buluşmalar sırasındaki duygularını bizimle paylaşır mısınız?
5. Bu tarz faaliyetlere (akran öğreticiliği vb.) yeniden katılmak ister misiniz? Şimdikinden farklı olarak şu da olsaydı keşke dediğiniz oldu mu?

Türk öğrencilere sorular:

1. Akran buluşmalarını bize biraz anlatır mısınız? Senin için nasıl bir uygulamaydı? Ne gibi paylaşımlarda bulundunuz? Neler yaptınız?
2. Akran buluşmalarına katılmanın sana faydaları neler oldu?
3. Akran buluşmalarında yaşadığın zorluk var mıydı? Bunlar nelerdir? Bu zorluklarla nasıl başa çıktın? Akran danışmanlığının bunlara faydası oldu mu?

Akran buluşmalarında nasıl hissettin? Bu buluşmalar sırasındaki duygularını bizimle paylaşır mısınız?

Bu tarz faaliyetlere (akran öğreticiliği vb.) yeniden katılmak ister misiniz? Şimdikinden farklı olarak şu da olsaydı keşke dediğiniz oldu mu?



## DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

**Dr. Tuğba EMİRHAN**

Mustafa Kemal Ortaokulu

[tubaemirhan@hotmail.com](mailto:tubaemirhan@hotmail.com)

### ÖZET

Milletler, kendilerine ait değerleri gelecek nesillere aktarabildikleri sürece kimliklerini korurlar. Fakat günümüzde birçok alanda yaşanan değişimler yeni nesillerin millî ve manevi değerleri unutmasına yol açmıştır. Bu sebeple toplum içinde birtakım sorunlar ortaya çıkmış, bunlara yönelik olumsuzluklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla kendi değerlerinden uzaklaşan bir kuşağın oluşmasını önlemek amacıyla edebî metinlerden de yararlanılmaya başlanmıştır. Bu noktada değerleri çocuklara kazandırmak için Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden faydalanılabilir. Bu kapsamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda çocuklara kazandırılması gereken "kök değerler" belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2023/2024 eğitim öğretim yılında kullanılan, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerleri tespit etmek ve metinlerin değerler eğitimi açısından önemine dikkat çekmektir. Sözü edilen Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman tarama modeli esas alınarak incelenmiştir. Söz konusu kitaplardaki metinler taranarak kök değerler tespit edilmiş, mesajlar çıkarılmış ve bunlara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kök değerlerin tamamına ait bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır. Buna göre Türkçe ders kitaplarında en çok yer alan kök değer, (%29,41) oranı ile sevgi, en az işlenen kök değer ise (%1,81) ile adalet değeridir. Diğer kök değerlerin dağılımı ise şöyledir: Dostluk (%11,76), sorumluluk (%11,31), vatanseverlik (%10,86), saygı (%9,95), sabır (%9,05), yardımseverlik (%6,33), öz denetim (%4,98), dürüstlük (%4,54). Buradan hareketle incelenen Türkçe ders kitaplarının kök değerler konusunda çeşitli örnekler içerdiği söylenebilir. Bu sebeple toplumun ihtiyaç duyduğu millî ve manevi değerlerin çocuklara kazandırılmasında sözü edilen kitaplardan yararlanılabilir. Ayrıca yeni hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında "adalet" ve "dürüstlük" değerlerine daha çok yer verilmesinin isabetli olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, Türkçe eğitimi, Türkçe ders kitapları.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

### Problem Durumu

Toplumların kimliğini oluşturan değerlerin bireylere kazandırılması önemsenmiştir. Zira “değerler; bireylere hayatlarında yol gösteren, hem toplumların ayırt edilmesini hem de toplumların kaynaşmasını sağlayan pekiştirici ve kuşatıcı ilkeler ve inançlardır.” (Avcı, 2007, s. 21)

Değerler, öncelikle ailede daha sonra ise yakın çevrede yazılı ve görsel materyalleri taklit etme ya da model alma gibi farklı yollar kullanılarak öğrenilebilir (Halstead & Taylor, 2000, s. 189). Diğer yandan kişiler değerleri öncelikle ailelerinden alsalar dahi belli değerleri ancak belli bir düzen içinde örgün olarak içerisinde bulunduğu okul ortamından alabilir (Sallabaş, 2020). Bu noktada temel değerleri içeren ders programlarının hazırlanması gerekir. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı ders programlarında da değerler yer almıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerlerden şöyle bahsedilir: “Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır” (MEB, 2019). Anlaşıyor ki millî ve manevi değerler geçmiş, günümüz ve gelecek ile ilişkilidir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerler, bireyin kimliğini oluşturan bir güç olarak görülür: “Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder” (MEB, 2019).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda akademik başarının tek başına eğitim sisteminde bir ölçüt olmadığı şu sözler ile ifade edilir: “Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir” (MEB, 2019).

Son olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerler şöyle özetlenir: “Eğitim programı; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır” (MEB, 2019).

Türkçe dersine ait temel bilgi ve beceriler gösteriyor ki Türkçe dersi millî ve manevi değerleri de içine alan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerden millî, manevi ve evrensel değerlerin çocuklara aktarılmasında yararlanılabilir.

### Araştırmanın Önemi

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda seçilen temel değerler şunlardır: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.” Ayrıca “bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başarılarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2019).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan hareketle kök değerlerin Türkçe eğitiminde önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarının kök değerler bakımından incelenmesi gerekir. Sözü edilen kitapların konuya ilişkin durumlarının tespit edilmesi önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın yeni hazırlanacak ders kitapları için de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2023/2024 eğitim öğretim yılında kullanılan, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerleri tespit etmek ve metinlerin değerler eğitimi bakımından önemine dikkat çekmektir.

Araştırmanın alt amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan değerlerin dağılımı nasıldır?
2. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde tespit edilen değerler nasıl verilmektedir?

## YÖNTEM

2023/2024 eğitim öğretim yılında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kök değerlere ilişkin unsurları tespit etmeye ilişkin bu araştırma nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2023/2024 eğitim öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değerler eğitimi bakımından araştırmayı hedeflediğinden çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi tercih edilmiştir. “Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Çalışmada, 2023/2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler; içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

### Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylı, 2023/2024 eğitim öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Çalışma grubu aşağıda belirtilen dört kitap ile sınırlı tutulmuştur.

1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2022, Koza Yayınları)
2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları)
3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019, Dörtel Yayınları)
4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları)

Yukarıda belirtilen 5, 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerler tespit edilmiş ve kök değerlerin yüzdelik dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Bulunan Kök Değerler*

Kök değerler	%
Adalet	1,81
Dostluk	11,76
Dürüstlük	4,54
Öz denetim	4,98
Sabır	9,05
Saygı	9,95
Sevgi	29,41
Sorumluluk	11,31
Vatanseverlik	10,86
Yardımsızlık	6,33

Tablo 1'den hareketle Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerin dağılımı şöyledir: Sevgi (%29,41), dostluk (%11,76), sorumluluk (%11,31), vatanseverlik (%10,86), saygı (%9,95), sabır (%9,05), yardımsızlık (%6,33), öz denetim (%4,98), dürüstlük (%4,54), adalet (%1,81).

### İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde incelenen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde tespit edilen kök değerlerin nasıl verildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

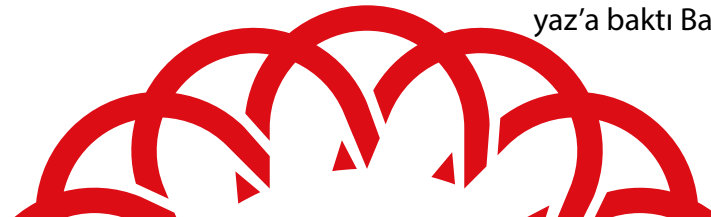
#### **Adalet**

"Adalet" sözcüğü "hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme" olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

6. sınıf Türkçe ders kitabında "adalet" değeri:

"Bence konuşmasına gerek yok."

"Bu doğru olmaz. Adaleti sağlamak açısından ona da kendini tanıtmaya olanağı vermemiz gerekir. Söz sende, diyerek Be-yaz'a baktı Başkan." (MEB, 2019, s. 14)





**Dostluk**

Dostluk sözcüğü “dost olma durumu; mihribanlık, ülfet.” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

5. sınıf Türkçe ders kitabında “dostluk” değeri:

“Kalp kırılmadıkça sürüp gider oyun.

Yorulunca bir dost sesiyle uyuyun.” (Koza, 2022, s. 13)

**Dürüstlük**

Dürüstlük sözcüğü “doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet.” anlamlarıyla ifade edilmiştir (TDK, 2023).

7. sınıf Türkçe ders kitabında “dürüstlük” değeri:

“Bundan vicdan azabı duymamak mümkün değildir, ama ne çare ki vaktinde yapılmamış müdahalelerin sebep olduğu vicdan azapları içimizdeki lekeyi silip süpüremez. Son pişmanlığın fayda vermediği bunun için söylenmiştir. Dürüst adam, dürüstlüğü en yakınlarına karşı dahi müdafaa edebilen adamdır” (Dörtel, 2019, s. 18).

**Öz Denetim**

Öz denetim sözcüğü “Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması; otokontrol” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

5. sınıf Türkçe ders kitabında “öz denetim” değeri:

“Varsın öyle düşünsünler, varsın öyle desinler. Benim öyle bir amacım yok. Ancak bugünün bir de yarını var. Yarının neler getireceğini kim bilebilir? Bugünden yarını da düşünmek zorundayız” (Koza, 2022, s. 98).

**Sabır**

Sabır sözcüğü “Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi; dayanç, çıdam” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

7. sınıf Türkçe ders kitabında “sabır” değeri:

“Balıkçı teknelerinin etrafında o rutin, sıkıcı dönüp dolaşmadan başka nedenler de var yaşamak için. Cehaletimizi kırabiliriz, becerilerimizi, yeteneklerimizi ve zekâmızı kullanarak kendimizi bulabilir, kendimiz olabiliriz. En önemlisi de özgür olabiliriz! Uçmayı öğrenebiliriz!” (Dörtel, 2019, s. 228)

**Saygı**

Saygı sözcüğü “Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, öl-

çülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu; hürmet, ihtiram” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

6. sınıf Türkçe ders kitabında “saygı” değeri:

“Yemek yiyen insanlara rahatsız edecek kadar bakmamalısın. Kâmil’e bakmamaya çalışarak babama sordum” (MEB, 2019, s. 107).

**Sevgi**

Sevgi, “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu.” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

7. sınıf Türkçe ders kitabında “sevgi” değeri:

“Artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli hem yaslı dinliyordu. Geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu” (Dörtel, 2023, s. 26).

**Sorumluluk**

Sorumluluk, “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; sorum, mesuliyet, uhde” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023).

5. sınıf Türkçe ders kitabında “sorumluluk” değeri:

“Sevecen, çevreye duyarlı, hak-hukuk bilen, adaletli, görevinin bilincinde, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmesi bekleniyor” (Koza, 2022, s. 24).

**Vatanseverlik**

Vatanseverlik, “yurtseverlik” anlamıyla ifade edilmiştir (TDK, 2023).

5. sınıf Türkçe ders kitabında “vatanseverlik” değeri:

“Vatan ufkunda çelik bir kalkan olurum” (Dörtel, 2019, s. 83).

8. sınıf Türkçe ders kitabında “vatanseverlik” şöyle örneklendirilmiştir:

“Vatan sevgisini içten duyanlar

Sıtkı ile çalışır benimseyerek

Milletine ulusuna uyanlar

Demez neme lazım neyime gerek” (MEB, 2019, s. 186).

### Yardımseverlik

Yardımseverlik, "hayırseverlik" anlamıyla ifade edilmiştir (TDK, 2023).

7. sınıf Türkçe ders kitabında "yardımseverlik" değeri:

"O anda aklıma, öğretmenimin vakıflar hakkında verdiği bilgiler geldi. Atalarımız, yüzyıllar önce köpekler, kediler, leylekler için bile vakıflar kurmuşlardı" (Dörtel, 2019, s. 56).

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2023/2024 eğitim öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerler tespit edilmiş ve metinlerin değerler eğitimi bakımından önemine dikkat çekilmiştir. İnceleme sonunda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerlerine ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerin dağılımı şöyledir: Sevgi (%29,41), dostluk (%11,76), sorumluluk (%11,31), vatanseverlik (%10,86), saygı (%9,95), sabır (%9,05), yardımseverlik (%6, 33), öz denetim (%4,98), dürüstlük (%4,54), adalet (%1,81). Dolayısıyla incelenen Türkçe ders kitaplarının kök değerler bakımından çeşitli örnekler içerdiği söylenebilir. Bu sebeple toplumun ihtiyaç duyduğu millî ve manevî değerlerin çocuklara kazandırılmasında sözü edilen kitaplardan yararlanılabilir.

Araştırma sonunda elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. İncelenen metinler, kök değerler konusunda çeşitli örnekler içermektedir. Dolayısıyla Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerden temel değerleri çocuklara aktarmada faydalanılabilir.
2. İncelenen metinlerde "vatanseverlik" değerine yönelik iletiler yer almaktadır. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden millî değerleri çocuklara aşılama için yararlanılabilir.
3. Türkçe ders kitaplarında kök değerler bakımından daha zengin metinlere yer verilebilir.

### KAYNAKÇA

Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Siyasal Kitabevi.

Halstead, J. M., Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

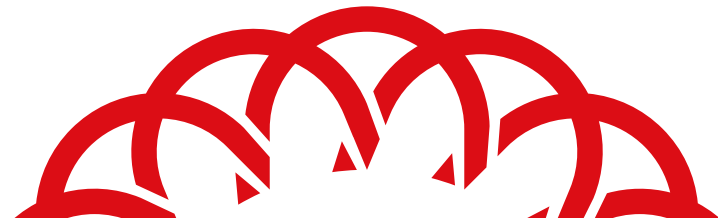
Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Sallabaş, M. (2020). Türkçe öğretim programlarına değerler eğitimi yönünden karşılaştırmalı bir bakış. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 538-551.

*Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (2019). <https://mufredat.meb.gov.tr>.

*Güncel Türkçe Sözlük*. (2023). <https://sozluk.gov.tr>.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN METİNLERİN İÇERDİĞİ KÖK DEĞERLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Nisanur CAN**

Mehmet Akif Ersoy İlkokulu  
[cannisanur22@gmail.com](mailto:cannisanur22@gmail.com)

**Serkan DEMİR**

İdadiye Azınlık İlkokulu  
[serdem49@gmail.com](mailto:serdem49@gmail.com)

**Anıl ERKAN**

TOKİ Fırat İlkokulu  
[anilgok86@gmail.com](mailto:anilgok86@gmail.com)

**Hatice Şeyda BAYRAM**

Fatin Rüştü Zorlu İlkokulu  
[sheydayalcin\\_86@hotmail.com](mailto:sheydayalcin_86@hotmail.com)

### ÖZET

Günümüz dünyasında millî ve manevi değerlerimizi sonraki nesillere aktarma işi giderek zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda, değerler eğitiminin sistemli bir biçimde gerçekleşmesi gerekmektedir. Okullar, bahsedilen sistemli eğitimi sağlama noktasında en aktif rol alabilecek kurumlar arasında yer almaktadır. Bu süreçte, ders kitapları da değer aktarımı konusunda etkin rol oynamaktadır. Çünkü öğrenciler ders kitaplarında var olan metinler yoluyla değerleri edinmektedirler. Araştırma, ilkokul Türkçe 2. sınıf seviyesindeki ders kitabında bulunan metinleri içerdiği kök değerler bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıf düzeyinde Türkçe dersinde okutulan ders kitabı araştırma içeriğine alınmıştır. Türkçe ders kitabında yer alan metinler kök değerler listesine göre incelenmiştir. Kitapta 8 tema, her temada da 4 metin vardır. Kitaptaki metinler; öz denetim, adalet, sabır, sevgi, sorumluluk, saygı, vatanseverlik, dostluk, yardımseverlik, dürüstlük değerleri

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Millî ve Manevi Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



bakımından incelenmiştir. Veriler analiz edilirken içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kitapta yer alan metinlerde sırasıyla en fazla dostluk, sevgi ve sorumluluk değerlerine yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında yardımseverlik, vatanseverlik ve öz denetim değerlerine de yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda adalet, sabır, saygı ve dürüstlük değerlerine daha az yer verildiği görülmüştür. Araştırma bulgularına dayanarak Türkçe ders kitaplarının kök değerler konusunda daha kapsamlı biçimde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, kök değerler, Türkçe dersi.

## GİRİŞ

Birey hem sosyal hem de kültürel bir varlık olarak ait olduğu değerleri, sosyal ve bireysel hayatını anlamlandırmak amacıyla kullanmakta; bunları sonraki soylara aktarmakta ve inşaada bulunduğu bu değerler vasıtasıyla daha iyi bir gelecek yaratmaya çalışmaktadır. Türk kültürü, dünya medeniyetini aydınlatan en önemli kültürlerdendir. Türk'ün hayat tarzı veya Türk kültürü, binlerce yıllık kümülatifiyle dünya medeniyetine evrensel kriterlerde onlarca değer edindirmiştir. Türk kültürüyle mevcut olan değerler evrensel değerlerle örtüşen niteliklere sahiptir. Türk tarihinde, kültür ürünü değerlerin soylar boyu aktarımında, yazar, düşünür ve şairlerin yarattığı edebi eserlerin önemi büyüktür. Buna ilaveten hem evrensel hem de millî değerlerin nesiller boyu aktarımında eğitim kurumlarının ve eğitim kurumlarında uygulanan öğretim müfredatlarının da önemi çok büyüktür (Tozlu ve Yüce, 2020). Okulların bir görevi de, okul müfredatında açıkça belirtilmeyen ya da belirtilen değerleri kavratmak, öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sunmak, öğrencileri belirlenen kurallar yönünde disipline etmek ve karakterini pozitif yönde etkilemektir (Akbaş, 2008).

Türkçe eğitiminde konuşma, dinleme, yazma ve okuma olmak üzere dil becerilerini kazandırmada, dil bilgisi disiplini de yeterlilik sağlamada ders kitapları önemli bir işleve sahiptir. Bu beceriler dışında, öğrencilere değerler eğitimi vermek amacıyla da ders kitaplarına başvurulmaktadır. Ders kitaplarındaki kazanıma uygun metinler aracılığıyla öğrenciler programdaki değerleri içselleştirmektedir (Gül, 2017).

Ülkemizde gerek sosyal hayatın içerisinde gerek eğitim sistemi içerisinde manevi, insani, millî ve sosyal değerlere önem verilmekte; sağlıklı, refah ve huzurlu bir toplum yapısının sağlanması ve sürekliliği için öğrencilere küçük yaşlardan itibaren değerler eğitimi verilmektedir (Dökme ve Kızılaslan Tunçer, 2022).

Bazı zamanlarda karakter eğitimi diye de isimlendirilen değerler eğitimi fikri, eğitimin kendisi kadar eskidir. Değerler eğitiminin hedefi, tüm insanlığın ortaklaşa sahip olduğu evrensel değerleri vurgulayarak ahlâkî değerlere sahip, iyi karakter örnekleri sergileyen, sorumluluk duygusu içerisinde hareket eden vatandaşlar ortaya çıkarmaktır.

Bu açıdan, değerler eğitimi bireylerde; sorumluluk, erdem, saygı, sevgi, inanç, cesaret, azim, bireysel disiplin ve adalet gibi çok önemli medeni ve ahlaki değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Öbür yandan, değerler eğitiminin uzun

vadeli hedefiyse toplumda gittikçe daha büyük bir problem durumuna gelen etik, akademik ve ahlaki konularda yardımcı olmak ve dünyamızın daha yaşanılır ve güvenilir hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır (Altan, 2011).

Değerler eğitimi eğitimin duyuşsal alanını amaca alır; duyuşsal alan davranışlarının geliştirilmesi sistemli ve uzun bir süreçte gerçekleşir. Sürecin verimli ve etkili bir biçimde ilerleyebilmesinde edebiyat yapıtları işlevsel ve önemli vasıtaların başında gelmektedir. Edebiyat yapıtları bireyin birçok ihtiyacını karşılamasının yanı sıra, yeni değerlerin yaratılmasına ve insan hayatına anlam katan değerlerin duyumsatılmasına imkân tanır (Özbaşı, 2020).

Değerler olayları yorumlamamızı sağlayan, kişilik gelişimimize etkide bulunan, aynı zamanda geçmişten gelip geleceğe taşıyacağımız kültürümüzü etkileyen önemli kavramlardır. Bireyler değerler sayesinde kültür birikimini geleceğe aktarmada büyük kolaylık yaşarlar. Örneğin, geleneksellik değeri içinde geçmişteki bayram alışkanlıklarını sürdüren biri gelecek kültür mirasına da bu değeri armağan etmektedir (Gül, 2017).

Değerler toplumu bir arada tutan esas yapı taşlarından olmakla birlikte kişilerin bu evrenin içinde, onun bir parçası olarak var oluşunu sürdürmesini sağlayan genel gerçeklerdir (Elbir ve Bağcı, 2013). Değer kavramı, bireyin kendi davranışlarını içinde bulunduğu bireylerin ve toplumun faydasına göre düzenleyebilmesini, doğru ve iyi olana erişmesi için davranışlarını ve düşüncelerini kontrol edebilmesini sağlayan vicdani kriterler olarak tanımlanabilir (Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018).

Toplumdaki bireylerin göz ardı etmeleri veya korumaları neticesinde değerler, ya kuşaktan kuşağa aktararak yıllarca sürdürülebilir veya zamanla kaybolur. Yıllarca sürdürülen ve birçok toplum tarafından kabul gören evrensel değerler incelendiğindeyse karşımıza, doğruluk, liderlik, sorumluluk, adalet, yardımseverlik ve ahlak gibi kişiyi ideal insan olma çizgisine yönlendirecek değerler çıkmaktadır (Topal, 2019).

Değerler, toplumu meydana getiren kişilere, nelerin olup tercih edilmesi gerektiğini ve özetle nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının evrensel amaçları incelendiğinde birçoğunun temiz olma, vatansever olma, sağlığına dikkat etme, adil olma, düzenli olma, girişimci olma, yaratıcı olma gibi birçok değer kapsadığı görülmektedir. Eğitim kurumları bu vb. değerlerle öğrencilere nasıl yaşanması gerektiği ve nelerin önemli olduğunu seçme konusunda yol gösterir (Akbaş, 2008).

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini meydana getiren ilkeler toplamıdır. Kökleri dünümüz ve geleneklerimiz içinde, dalları ve gövdesi bu köklerden beslenerek yarınlara ve bugünüme uzanmaktadır. Eğitim sistemi değerleri edindirme hedefi çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da içeren eğitim programı ile yerine getirir. "Eğitim programı"; öğrenme öğretme ortamları, öğretim programları, eğitim araç gereçleri, mevzuat, ders dışı etkinlikler gibi eğitim sisteminin bütün unsurları göz önünde bulundurularak meydana getirilir. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir öğrenme alanı veya program, konu, ünite vb. olarak görülmemiştir. Tam tersine tüm eğitim sürecinin nihai amacı ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her bir biriminde ve her birinde yer al-

mıştır. Öğretim müfredatlarında bulunan “kök değerler” şunlardır: öz denetim, adalet, sabır, sevgi, sorumluluk, saygı, vatanseverlik, dostluk, yardımseverlik, dürüstlük. Bu değerler, öğrenme öğretme süreci esnasında hem tek başlarına hem etkileşimli olduğu alt değerlerle ve hem de diğer kök değerlerle beraber ele alınarak yaşam bulacaktır (MEB, 2017). Bu doğrultuda araştırma, ilkokul Türkçe 2. sınıf seviyesindeki ders kitabında bulunan metinleri içerdiği kök değerler bakımından incelemeyi amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanması sürecinde, doküman incelemesi kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkokul 2.sınıf düzeyinde Türkçe dersinde okutulan Bilim ve Kültür Yayınları'na ait ders kitabı araştırma kapsamına alınmıştır. Toplanan veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Türkçe ders kitabında yer alan metinler kök değerler listesine göre incelenmiştir. Kitapta 8 tema, her temada 4 metin vardır. Ders kitabında yer alan metinler; öz denetim, adalet, sabır, sevgi, sorumluluk, saygı, vatanseverlik, dostluk, yardımseverlik, dürüstlük değerleri açısından incelenmiştir. Bu araştırmada ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler içerdiği kök değerler kapsamında incelenmiş olup bulunan değerler tablo hâline getirilerek yorumlanmıştır. Ders kitabında yer alan metinlerde değerlerin “dolaylı” olarak vurgulanmaları ve “doğrudan” yer verilme durumları geçerli sayılarak listeleme kapsamına alınmıştır. Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği 0.96 olarak bulunmuştur. Buna dayalı olarak çalışmanın puanlama güvenilirliğinin olduğu tespit edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, söz konusu kitapta bulunan metinlerin içerdiği kök değerlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Kitapta yer verilen kök değerlerin metinlerde yer aldığı sıklık durumu ayrıntılı olarak incelenip yer alan değerlere ilişkin örnekler sunulmuştur. Araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulara Tablo 1’de yer verilmektedir.

**Tablo 1**

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler

Temalar	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
Erdemler	1	1	1		1			1		1
Doğa ve Evren	1						1	1		
Milli Kültürümüz		2					1			
Milli Mücadele ve Atatürk						1	2		3	
Vatandaşlık				2			1	2		
Sağlık ve Spor		1		1	1		1			1
Bilim ve Teknoloji		1						1	1	2
Kişisel Gelişim		2		1		1	1	1		
<b>Toplam(Kök değerler)</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Tablo 1 incelendiğinde, 2. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde yer alan metinlerde yapılan incelemeye dayalı olarak ilgili metinlerde değerlerin 39 kez vurgulandığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular incelendiğinde değerlerin dostluk (7), sevgi (7), sorumluluk (6), öz denetim (4), vatanseverlik (4), yardımseverlik (4), adalet (2), sabır (2), saygı (2), dürüstlük (1) şeklinde ders kitabı içerisinde dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir.

“Dostluk (7)” değerine ilişkin olarak sayfa 86’dan alınan örnekte:

“Siyah, beyaz, sarı olsun,

Gelsin bize dostluk bulsun.” ifadesi yer almaktadır.

“Sevgi (7)” değerine ilişkin olarak sayfa 57’de:

“Olur mu öyle şey, demiş yaşlı çınar. Kuşlar, ağaçları, özellikle senin gibi genç ağaçları çok severler.” cümlesi verilmektedir.

“Sorumluluk (6)” değeri için s. 67’de verilen örnekte ise:

“Bütün gün gökyüzünde bir oraya bir buraya gezindi durdu. Akşam olunca görünmez oldu. Ama ertesi sabah yine erkenden kalktı. Parıl parıl ışıklarını yeryüzüne gönderdi. Bir daha da görevini hiç aksatmadı.” denilmektedir.

“Öz denetim (4)” değerine ilişkin olarak sayfa 152’den alınan örnekte:

“Hiç gereksiz malları,



*Satın alma çarşından!*" ifadesi yer almaktadır.

"Vatanseverlik (4)" değerine ilişkin olarak sayfa 119' da:

*"Dur yolcu! Bilmeden gelip bastığın bu toprak, bir devrin battığı yerdir."* cümlesi verilmektedir.

"Yardımseverlik (4)" değeri için s. 67' de verilen örnekte ise:

*"Komşu kunduz, kendisini kısa sürede toparlayıp yardıma koşmuş. Anne kunduzla birlikte beş yavruyu da kurtarmış."* denilmektedir.

"Adalet (2)" değerine ilişkin olarak sayfa 52'den alınan örnekte:

*"Bunun üzerine mevsim kardeşler düşünmüşler. Aralarında anlaşır Toprak Ana' ya, "Peki." Demişler. İşte o günden beri sırayla geliyor, Toprak Ana' da üçer ay misafir kalıyorlar."* ifadesi yer almaktadır.

"Sabır (2)" değerine ilişkin olarak sayfa 33' te:*"Bir gün Erol' un aklına ettiği domates tohumları geldi. Koşarak domateslerin yanına gitti. Bir de ne görsün! Domatesler olgunlaşmış hatta toplanmıştı bile. İşte o zaman Erol' un akli başına geldi. Sabırlı olsaydı o güzelim domatesleri kendisi toplayacaktı. Çok üzüldü. Hayallerini bir sonraki yıla erteledi."* cümlesi verilmektedir.

"Saygı (2)" değeri için s. 250' de verilen örnekte ise:

*"Hatasını anlamış zavallı alakarga. Ama biraz geç olmuş. "Ben başkaları gibi olmaya çalışmakla hata ettim. Bu yüzden hem dostlarımı hem de tüylerimi kaybettim." diye düşünmüş. Demek ki çevresinden saygı, sevgi görme için önce kendisi olmalı kişi."* denilmektedir.

"Dürüstlük (1)" değerine ilişkin olarak sayfa 14' den alınan örnekte:

*"Orhan, balıkları nehrin kenarında bulduğunu, üstelik zehirli olduklarını anlattı. Evde herkes donup kalmıştı. Orhan ağlayarak özür diledi. Bir daha yalan söylememeye de yemin etti."* ifadesi yer almaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul 2. sınıflar için hazırlanan ders kitabının kök değerler açısından incelendiği bu araştırmada, çalışmanın genel sonuçlarına bakıldığında ilgili öğretim programı ve ders kitabında yer alan kök değerlerin birbiriyle uyumlu olduğu, fakat yer alan bütün kök değerlere ders kitabında eşit oranda yer verilmediği görülmüştür. Kök değerler kapsamında yapılan incelemeye göre Türkçe 2. sınıf ders kitabında kök değerlerin 39 kez vurgulandığı görülürken, her bir kök değerinse ders kitabı içinde çeşitli sıklıklarda yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, kitaptaki metinlerde sırasıyla en çok dostluk, sevgi ve sorumluluk değerlerine yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında yardımseverlik, vatanseverlik ve öz denetim değerlerine de yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, adalet, sabır, saygı ve dürüstlük değerlerine daha az yer verildiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; kök değerlerin büyük

bir kısmının öğrenciler tarafından edinilmesini sağlaması açısından faydalı olacağı düşünüldüğünden, ders kitaplarının hazırlık sürecinde kök değerlere yönelik etkinliklerle metinlere eşit oranda ve daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ders kitaplarının değerler eğitimine faydası düşünüldüğünde, öğrencilerin değerleri yaşamlarına entegre etmesinin öğretmen yönlendirmesiyle desteklenmesi ve değerler eğitiminin okul dışı ve okul içi öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde planlanması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.

Dökme, K. ve Tunçer, B. K. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2085-2106.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.

Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78.

Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.

MEB (2017). *Türkçe dersi(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 178-192.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.

Tozlu, N. ve Yüce, B. N. (2020). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 575-597.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## TÜRKİYE'DE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN METODOLOJİK VE TEMATİK AÇIDAN İNCELENMESİ

**Havva Nur İPEKOĞLU YETGİN**

Rize Fatma Nuri Erkan Bilim ve Sanat Merkezi

[nurum2004@hotmail.com](mailto:nurum2004@hotmail.com)

**Prof. Dr. Selami YANGIN**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

[selami.yangin@erdogan.edu.tr](mailto:selami.yangin@erdogan.edu.tr)

### ÖZET

Bu araştırmada ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin metodolojik ve tematik açıdan dağılımları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma bir metodolojik değerlendirme çalışması olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Yayın ve Daire Başkanlığına ait Ulusal Tez Merkezi üzerinden 2010-2023 yılları arasında değerler eğitime yönelik yapılan bütün lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Evren çok geniş kapsamlı olduğu için sadece "ilkokul dönemi değerler eğitimi" koşulu dikkate alınarak çalışılabilir örneklem oluşturulmuştur. Bu bağlamda genel itibarıyla değerler eğitimi alanında veri tabanında bulunan 1255 tezden sadece ilkokulda değerler eğitimini içeren 164 tez ele alınmış buna karşın tam metinli erişimine izin verilmeyen tezler araştırma kapsamının dışında kalmıştır. Araştırmanın analizleri son adımda 132 tez üzerinden yapılmıştır. Örneklem grubuna alınan tezlerin verileri benzer çalışmalarda kullanılan inceleme formları uyarlanarak oluşturulan Lisansüstü Tez İnceleme Formu ile değerlendirilmiştir. Araştırmada veri analizi, içerik analizi türlerinden kategorisel analiz ve frekans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ilkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezler metodolojik ve tematik biçimde dağılımları gösterilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanarak ilkokulda değerler eğitimi alanına yönelik, günümüze değin yürütülen lisansüstü tezlerden yola çıkılarak tema ve yöntem seçimleri yapılabilir. Gerek Lisansüstü Eğitim Enstitüleri gerekse

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı bünyesinde Tez İnceleme Üst Komisyonları oluşturulabilir ve lisansüstü tez çalışmalarını bu komisyonlarca sadece şekil değil metodolojik ve kapsam bakımından da incelenebilir. Yüksek düzeyde metodolojik ve etik ihlaller içeren tezler bu komisyonlarca tez öğrencisine iade edilebilir. İlkokulda değerler eğitimi ile ilgili lisansüstü araştırmalarda kullanılan yöntem, model, evren-örneklem, veri toplama aracı, veri analiz teknikleri, veri toplama aracının etik izni, gönüllü katılım onam formunun ve etik izin belgesinin tezlerde verilmesine ilişkin gerekli bilginin verilmesi konusunda hassasiyet gösterilebilir. Ayrıca YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişim engeli olduğundan dolayı erişilemeyen tezlerle ulaşmak için kısa künye kısmında tez öğrencisinin veya danışmanının güncel e-posta iletişim bilgilerinin yer alması önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, değerler eğitimi, metodolojik değerlendirme.

## GİRİŞ

Değer “bir şeyin önemini ifade etmeye yarayan soyut ölçüt, bir şeyin ederinin karşılığı” başka bir açıdan “nesne ve olayların bir topluluğu, bir grup ya da bir birey açısından sağladığı önemi belirleyen niteliği” şeklinde ifade edilmektedir (Karalar ve Kiracı, 2010: 81). Değerler kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denener ve gözlemlenerek öğrenilir (Elbir ve Bağcı, 2013). Genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak da tanımlanmakla beraber davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak gösterilmektedir. Bu bağlamda değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütü olup sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenilebilen olgu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir (Özense,2003: 23). Değerler eğitimi geçmişinin 1920’li yıllarda Amerika’da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar da 1970’li yılların ortalarından sonra yayımlanmıştır. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir,2008: 73; Tulunay-Ateş, 2017: 42). Günümüzde değerler eğitimi, özellikle ilkokullarda programda yer alan derslerin içerisine yerleştirilen değerlerin aktarılması ile gerçekleştirilmektedir (Çakıcı,2010). Değer kavramının millî özellikler içerdiği göz önünde bulundurulduğunda özellikle ilkokul döneminde bu alanda yapılan çalışmaların mevcut durumunun öğrenilmesi oldukça önem taşımaktadır. Alan yazına bakıldığında farklı branşlar (Türkçe, müzik, matematik, sosyal bilgiler vb.) ve değişik eğitim kademelerinde değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları inceleyen Elbir ve Bağcı (2013), Metin ve Yılmaz (2019), Akdeniz (2020), Akman (2020), Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2020), Gözler (2020), Köksal Süleymanoğlu (2021), Turhal ve Varış (2022), Köse (2023), Tozlu (2023), Budak, Kurtoğlu, Atay ve Egin (2023)’in yaptıkları araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmanın amacı ise alan yazınından farklı olarak 2010 yılından itibaren ilkokulda değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının değerlendirmesini yaparak tematik ve metodolojik bakımdan gösterdiği değişimleri tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi, “İlkokulda değerler eğitimine yönelik gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının

metodolojik ve tematik bakımından dağılımları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı kapsamında ilkokulda değerler eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenerek alandaki eğilimin tematik ve metodolojik bakımdan ortaya konulması için nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan metodolojik değerlendirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda daha sınırlı durumların derinlemesine incelenmesi ve analiz edilmesi ön plandadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Metodolojik değerlendirme modeli ise belli bir konu hakkında yayımlanmış bilimsel çalışmaların çözümsel değerlendirmesidir (Neuman, 2007).

### Evren ve Örneklem

Araştırmada ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili olmak üzere Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Yayın ve Daire Başkanlığına ait Ulusal Tez Merkezi sisteminde yer alan lisansüstü tezlerinin tematik ve metodolojik durumlarının tespit edilmesine çalışıldığından araştırmanın evrenini 1255 lisansüstü tez oluşturmuştur. Bu amaçla çalışılabilir evren için tema sınırlaması yapılarak örneklem alımına gidilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden önceden belirlenmiş birtakım koşulları karşılayan durumların çalışılmasına imkân veren ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Bu çerçevede 2010-2023 yıllarında yapılmış ve sadece ilkokul dönemi değerler eğitimi konu edinen erişime tümüyle açık lisansüstü tezler araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Bu şekilde YÖK Ulusal Tez Merkezinde paylaşım izni bulunan 164 tez örneklem grubuna alınmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi taranırken ilkokulda değer, değer, değerler, değer eğitimi terimlerine ilişkin yıl sınırlandırması ile gelişmiş tarama yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda doküman analizi için öncelikle ilk aşamada ilkokulda değerler eğitimi ele alan tezler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonraki aşamada ise tezlerin çözümlemeleri için araştırmacı tarafından ilgili literatüre dayalı bir kodlama formu oluşturulmuştur. YÖK Ulusal Tez Merkezi sisteminden ulaşılan tezlerin çözümlenmesi için metodolojik ve tematik inceleme yapan benzer çalışmalar (Bağcı, 2012; Çelimli, 2022; Esen, 2021; İlhan, 2011; İşçi, 2013; Karaca, 2018; Karakaş, 2021; Şenyurt, 2016) taranmış ve bu çalışmalardaki veri çözümleme değişkenleri araştırma konusu kapsamında sentezlenmiştir.



## Verilerin Analizi

Bu araştırmada ilkökulda değerler eğitime dair yapılmış lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik dağılımlarının tespiti için elde edilen verilerin analizinde içerik analizi türlerinden frekans analizi kullanılarak frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. İçerik analizi, bir mesajın belirli özelliklerini nesnel ve sistematik olarak tespit edebilmek için çıkarım yapılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2018).

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde Türkiye’de ilkökulda değerler eğitimi ele alan tezlerden elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve ana problemi ile alt problemlerine uygun biçimde sıralanarak tablolar hâlinde gösterilmiştir.

### İlkokulda Değerler Eğitimi Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Tematik Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1’de tezlerin yıllarına göre sayısal dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Tezlerin Yıllarına Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin yılı	f	%
2011	1	,8
2013	4	3,0
2014	10	7,6
2015	14	10,6
2016	7	5,3
2017	11	8,3
2018	11	8,3
2019	28	21,2
2020	14	10,6
2021	9	6,8
2022	16	12,1
2023	7	5,3
Toplam	132	100

Tablo 1 incelendiğinde ilkökulda değerler eğitime dair yapılan tezlerin; 28’i 2019’da (% 21,2), 16’sı 2022’de (%12,1), 14’ü 2015’te (%10,6) ve 2020’de (%10,6), 11’i 2017’de (% 8,3) ve 2018’de (% 8,3) olduğu görülmektedir. 2012 yılında ilgili konuda hiç tez bulunmazken, 2011 yılında 1 ve 2013 yılında ise 4 tez bulunmaktadır. Yıl bakımından ilkökulda değerler eğitime ait tez çalışmalarının düzensiz şekilde dağıldığı öne sürülebilir.

Tablo 2’de tezlerin çalışma türlerine yönelik sayısal dağılımı görülmektedir.

**Tablo 2**

*Tezlerin Türlerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin türü	f	%
Yüksek Lisans	113	85,61
Doktora	19	14,39
Toplam	132	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilkökulda değerler eğitime dair yapılan lisansüstü tezlerin 113’ü (% 85,61) yüksek lisans, 19’u (% 14,39) doktora tezlerinden oluşmaktadır.

Tablo 3’te tezlerin yazım diline ait dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Tezlerin Yazım Dillerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin dili	f	%
Türkçe	126	95,45
İngilizce	6	4,55
Toplam	132	100

Tablo 3’te lisansüstü tezlerin yazım dilinin ağırlıklı olarak Türkçe (%95,45) ve İngilizce (%4,55) yazıldığı görülmüştür. Çalışma grubu içinde diğer dillerde yazılan lisansüstü tez çalışmalarının bulunmadığı saptanmıştır.

İlkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4***Tezlerin Yapıldığı Ünitelerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin yapıldığı ünitesi	f	%	Tezin yapıldığı ünitesi	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	,76	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	,76
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	1,52	Kastamonu Üniversitesi	2	1,52
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	,76	Kırıkkale Üniversitesi	3	2,27
Ahi Evran Üniversitesi	1	,76	Kocaeli Üniversitesi	1	1,52
Akdeniz Üniversitesi	1	,76	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	,76
Amasya Üniversitesi	4	3,03	Maltepe Üniversitesi	1	,76
Anadolu Üniversitesi	2	1,52	Marmara Üniversitesi	5	3,79
Atatürk Üniversitesi	11	8,33	Mersin Üniversitesi	1	,76
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	3	2,27	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	,76
Bilkent Üniversitesi	1	,76	Necmettin Erbakan Üniversitesi	8	6,06
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	,76	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	,76
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	1,52	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	,76
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	1,52	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5	3,79
Çankırı Karatekin Üniversitesi	2	1,52	Pamukkale Üniversitesi	1	,76
Çukurova Üniversitesi	3	2,27	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	6	4,55
Dicle Üniversitesi	1	,76	Sakarya Üniversitesi	6	4,55
Ege Üniversitesi	1	,76	Sakarya Üniversitesi	1	,76
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	4	3,03	Selçuk Üniversitesi	1	,76
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	,76	Siirt Üniversitesi	1	,76
Firat Üniversitesi	2	1,52	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	2,27
Gazi Üniversitesi	7	5,30	Trabzon Üniversitesi	1	,76
Gaziantep Üniversitesi	3	2,27	Uşak Üniversitesi	4	3,03
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	,76	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	,76
Giresun Üniversitesi	1	,76	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	,76
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	3	2,27	Yeditepe Üniversitesi	1	,76
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2	1,52	Yıldız Teknik Üniversitesi	2	1,52
İnönü Üniversitesi	3	2,27	Zirve Üniversitesi	1	,76
İstanbul Arel Üniversitesi	1	,76	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1,52
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	,76			
Toplam				132	100

Tablo 4 incelendiğinde ilkökulda değerler eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin 57 farklı üniversiteden en çok Atatürk Üniversitesinde (%8,33) yapıldığı görülmektedir. Takip eden üniversitelerin ise sırasıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi (%6,06), Gazi Üniversitesi (%5,30), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (%4,55), Sakarya Üniversitesi (%4,55), Ondokuz

Mayıs Üniversitesi (%3,79) ve Marmara Üniversitesi (%3,79) olduğu tespit edilmiştir.

Lisansüstü tez çalışmalarının enstitülerine göre dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5***Tezlerin Yapıldığı Enstitülere Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin yapıldığı enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	69	52,27
Sosyal Bilimler Enstitüsü	50	37,88
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	9	6,82
Güzel Sanatlar Enstitüsü	2	1,52
Fen Bilimleri Enstitüsü	1	,76
Mevlâna Araştırmaları Enstitüsü	1	,76
Toplam	132	100

Tablo 5'te ilkökulda değerler eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitü dağılımlarına bakıldığında en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünde (% 52,27) olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsünü sırasıyla Sosyal Bilimler Enstitüsü (%37,88), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (%6,82), Güzel Sanatlar Enstitüsü (% 1,52), Fen Bilimleri Enstitüsü (% 0,76) ve Mevlâna Araştırmaları Enstitüsü (%0,76) takip etmektedir.

Tablo 6'da tezlerin ana bilim/bilim dallarına göre dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 6***Tezlerin Yapıldıkları Ana Bilim/Bilim Dallarına Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin yapıldığı ana bilim dalı/bilim dalı	f	%
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	49	37,12
İlköğretim Ana Bilim Dalı	41	31,06
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	13	9,85
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı	5	3,79
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı	4	3,03
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	3	2,27
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	3	2,27
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı	2	1,52
Psikoloji Ana Bilim Dalı	2	1,52
Sanat ve Tasarım Ana Bilim Dalı	1	,76
İlköğretim Matematik Ana Bilim Dalı	1	,76
İngiliz Dili Eğitimi	1	,76
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	,76
Mevlâna ve Mevlevilik Araştırmaları Ana Bilim Dalı	1	,76
Program ve Öğretim Ana Bilim Dalı	1	,76
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	,76
Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim Ana Bilim Dalı	1	,76
Yabancı Dil Eğitimi	1	,76
Toplam	132	100

Tablo 6 incelendiğinde ilkökulda değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımlarında en çok Temel Eğitim Ana Bilim Dalında (% 37,12) olduğu görülmektedir. İlköğretim Ana Bilim Dalı (% 31,06) ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (% 9,85) daha sonra gelmektedir.

Tablo 7'de tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 7***Tezlerin Danışman Ünvanlarına Göre Sayısal Dağılımı*

Tez danışmanın ünvanı	f	%
Doç. Dr.	52	38,52
Dr. Öğr. Üyesi	46	34,07
Prof. Dr.	37	27,41
Toplam	132	100

\*Bazı tezler birden fazla kategoriye girdiği için frekans toplamı tez sayısından fazladır.

Tablo 7 incelendiğinde ilkökulda değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin danışmanlarında en çok Doç. Dr. (%38,52) ardından Dr. Öğr. Üyesi (%34,07) ve Prof. Dr. (%27,41) ünvanlarının geldiği görülmektedir.

Şekil 1'de ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili yayımlanan tezlerde kullanılan anahtar kelimeler, kelime bulutu üzerinde görselleştirilmiştir.

**Şekil 1***Tezlerin Anahtar Kelimelerine Göre Kelime Bulutu Üzerinde Dağılımı*

Tezlerdeki anahtar kelimeler, Excel tablosuna aktarılarak çözümlendiğinde yapılan sayım sonucunda toplam 184 farklı anahtar sözcüğün kullanıldığı belirlenmiştir. Yazının kalınlığı ve büyüklüğü işlenen konunun yoğunluk derecesini ortaya koymuştur. En sık kullanılan anahtar kelimeler, kelime bulutunda en koyu ve büyük boyutta olacak şekilde diğer kelimeler ise koyudan açığa ve büyükten küçük boyuta doğru bir düzende gösterilmiştir.

Şekil 1'de tüm anahtar kelimeler, www.tagul.com sayfasına aktarılarak kelime bulutu diyagramı ortaya çıkarılmıştır. Anahtar kelimelerde geçen tüm terimlerin tekrarlanma sıklığı değerlendirildiğinde en çok değerler eğitimi, ardından değer, değerler, ilkökul, sorumluluk, aile, saygı, sosyal bilgiler dersi ve ahlak terimlerinin geçtiği belirlenmiştir. 9 tez çalışmasında ise hiç anahtar kelime kullanılmamıştır.

Tezlerin amacının belirtilip belirtilmediğine dair durumu Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8***Tezlerin Amacına Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin amacının verilmesi	f	%
Verilmiş	83	62,88
Verilmemiş	49	37,12
Toplam	132	100

Tablo 8'e göre ilkökulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerinden 83 tezde amaç ifadesi belirtilmiş (% 62,88); ancak 49 tezde amaç belirtilmemiştir (%37,12).

#### **İlkokulda Değerler Eğitimi Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Metodolojik Dağılımına İlişkin Bulgular**

Tablo 9'da lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı sunulmuştur.

**Tablo 9***Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin araştırma yöntemi	f	%
Nitel	73	55,30
Karma	39	29,55
Nicel	18	13,64
Belirtilmemiş	2	1,52
Toplam	132	100

Tablo 9'da tezlerde en çok nitel araştırma (% 55,30) ardından da sırasıyla karma (%29,55) ve nicel araştırmanın (% 13,64) yapıldığı, 2 tezde ise araştırma yönteminin belirtilmediği görülmektedir.

Tablo 10'da lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 10***Tezlerde Kullanılan Araştırma Modellerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin araştırma modeli	f	%
Betimsel tarama modeli	26	19,40
Durum çalışması	22	16,42
Belirtilmemiş	19	14,18
Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	16	11,94
İlişkisel model	10	7,46
Karma yöntem	9	6,72
Deneysel desen	7	5,22
Olgubilim (Fenomenolojik) modeli	7	5,22
Doküman incelemesi	6	4,55
Çok yöntemli nitel çalışma	2	1,50
Eylem araştırması	2	1,50
Bütüncül tek durum deseni	1	,75
Çoklu durum çalışması	1	,75
Görüşme	1	,75
Katılımlı eylem araştırması	1	,75
Müdahale deseni	1	,75
Özel durum çalışması	1	,75
Sistemik literatür tarama	1	,75
Tek durumlu örnek olay çalışması	1	,75
Toplam	134	100

\*Bazı tezler birden fazla kategoriye girdiği için frekans toplamı tez sayısından fazladır.

Tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı Tablo 10'da incelendiğinde tezlerde en fazla betimsel tarama (%19,40) modelinin kullanıldığı, ardından en sık kullanılan modellerin ise sırasıyla durum çalışması (%16,42), ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (%11,94), ilişkisel model (%7,46) ve karma yöntem deseninin (%6,72) olduğu görülmektedir. 19 tezde (%14,18) ise araştırma modeli belirtilmemiştir.

Tezlerin örneklem seçim tekniklerine göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Tezlerin Örneklem Seçim Tekniklerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezin örneklem seçim tekniği	f	%
Belirtilmemiş	53	40,15
Amaçlı örnekleme	29	21,97
Kolay örnekleme	12	9,09
Tesadüfi örnekleme	12	9,09
Maksimum çeşitlilik	5	3,79
Ölçüt örnekleme	4	3,03
Seçkisiz örnekleme	4	3,03
Uygun örnekleme	3	2,27
Gönüllülük	3	2,27
Durum örnekleme	2	1,52
Sistemik örnekleme	2	1,52
Benzeşik örnekleme	1	,76
Küme örnekleme	1	,76
Tabakalı örnekleme	1	,76
Toplam	132	100

\*Bazı tezler birden fazla kategoriye girdiği için frekans toplamı tez sayısından fazladır.

Tablo 11'de ilkökulda değerler eğitimi üzerine yazılan lisansüstü tezlerin örneklem seçiminde kullandıkları yöntemlere bakıldığında tezlerde en çok amaçlı örnekleme (%21,97) kullanıldığı görülmektedir. 53 (%40,15) tezde ise örneklem yönteminin belirtilmediği saptanmıştır. Diğer tezlerde en sık kullanılan örneklem yöntemleri ise kolay örnekleme (%9,09), tesadüfi örnekleme (%9,09) ve maksimum çeşitlilik (%3,79) şeklinde devam etmektedir.

Tablo 12'de ilkökulda değerler eğitimine dair yapılan lisansüstü tezlerinin örneklem türüne göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 12**

*Tezlerin Örneklem Türüne Göre Sayısal Dağılımı*

Örneklem/Çalışma Grubu	Toplam birey sayısı	%
Sınıf öğretmeni	37780	85,96
İlkokul öğrencisi	3091	7,03
Öğretmen adayı	2243	5,10
Anne-baba (Veli)	426	0,97
Branş öğretmeni	230	0,52
Usta öğretici	161	0,37
Öğretim elemanı	22	0,05
Toplam	13953	100

Tablo 12 incelendiğinde ilkökulda değerler eğitimi konu alan lisansüstü tezlerdeki örneklem türleri sınıf öğretmeni (%85,96), ilkökul öğrencisi (%7,03), öğretmen adayı (%5,10), anne-baba (%0,97) ve branş öğretmenleri (%0,52) şeklinde devam etmektedir.

Tablo 13'te ilkökulda değerler eğitiminin konu alındığı lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılım yer almaktadır.

**Tablo 13**

*Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Sayısal Dağılımı*

Tezde kullanılan veri toplama araçları	f	%
Ölçek	43	27,56
Doküman inceleme formu	22	14,10
Görüşme formu	19	12,18
Kişisel bilgi formu	15	9,62
Gözlem formu	12	7,69
Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	11	7,05
Günlükler	7	4,49
Anket	6	3,85
Öğrenci ürünleri	5	3,21
Değerler envanteri	3	1,92
Belirtilmemiş	2	1,28
Çetele	1	,64
Envanter	1	,64
Etkinlik bilgilendirme listesi	1	,64
Etkinlik yapıları	1	,64
İhtiyaç belirleme formu	1	,64
Kelime ilişkilendirme testi	1	,64
Metafor geliştirme formu	1	,64
Örnek olay durum formu	1	,64
Ses kayıtları	1	,64
Sorumluluk kazanım testi	1	,64
Akademik başarı testi	1	,64
Toplam	156	100

\*Bazı tezler birden fazla kategoriye girdiği için frekans toplamı tez sayısından fazladır.

Tablo 13'te ilkökulda değerler eğitiminin konu alındığı lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçeğin (% 27,56) kullanıldığı görülmektedir. Ölçeğin ardından sırasıyla en çok kullanılan veri toplama araçları doküman inceleme formu (%14,10), görüşme formu (% 12,18), kişisel bilgi formu (% 9,62), gözlem formu (% 7,69) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu (% 7,05) şeklinde devam etmektedir.

Tablo 14'te ilkökulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerde veri analiz tekniklerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 14**

*Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Tekniklerine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezde kullanılan veri analiz tekniği	f	%
İçerik analizi	52	23,53
Betimsel analiz	40	18,10
t-testi	24	10,86
ANOVA testi	17	7,69
Mann-Whitney U testi	11	4,98
Frekans analizi	10	4,52
Aritmetik ortalama	8	3,62
Korelasyon analizi	8	3,62
Kruskal-Wallis H testi	7	3,17
Wilcoxon işaretli sıralar testi	6	2,71
Regresyon analizi	6	2,71
Kolmogorov-Sminov testi	5	2,26
Belirtilmemiş	4	1,81
Yüzde analizi	4	1,81
Standart sapma	3	1,36
Friedman testi	2	,90
Tanımlayıcı istatistik	2	,90
Cohan's kappa testi	1	,45
Doğrulayıcı faktör analizi	1	,45
Doküman analizi	1	,45
Dunnett's e testi	1	,45
Görev analizi	1	,45
Ki-kare bağımsızlık testi	1	,45
Levene testi	1	,45
MANCOVA testi	1	,45
Metafor analizi	1	,45
Pearson ki kare testi	1	,45
Shapiro-wilk testi	1	,45
Toplam	221	100

\*Bazı tezler birden fazla kategoriye girdiği için frekans toplamı tez sayısından fazladır.

Tablo 14'te ilkökulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerde veri analiz tekniklerine göre dağılımlarına bakıldığında sırasıyla en fazla kullanılan analizlerin içerik analizi (% 23,53), betimsel analiz (% 18,10), t-testi (% 10,86), ANOVA testi (% 7,69), Mann-Whitney U testi (% 4,98), frekans analizi (% 4,52), aritmetik ortalama (% 3,62) ve korelasyon

analizi (% 3,62) olduğu görülmektedir.

Tablo 15'te tezlerin veri analizinde kullandıkları programa göre dağılımı sunulmuştur.

**Tablo 15**

*Tezlerde Veri Analizinde Kullanılan Programlara Göre Sayısal Dağılımı*

Tezde veri analizinde kullanılan program	f	%
Belirtilmemiş	74	51,75
SPSS	52	36,35
NVIVO	4	2,80
Excel	4	2,80
AMOS	3	2,10
JAMOVI	2	1,40
MAXQDA	2	1,40
LISREL	1	,70
Word	1	,70
Toplam	143	100

\*Bazı tezler birden fazla kategoriye girdiği için frekans toplamı tez sayısından fazladır.

İlkökulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin veri analizinde kullandıkları programlar Tablo 15 incelendiğinde en fazla kullanılan programın SPSS (%36,35) olduğu görülmektedir. 74 (%51,75) tezde veri analizleri için kullanılan program belirtilmemiştir. Sıklıkla kullanılan diğer veri analizi programlarının ise NVIVO (%2,80), Excel (%2,80) ve AMOS (%2,10) şeklinde sıralanarak devam ettiği görülmektedir.

Tablo 16'da tezlerde veri toplama aracının etik iznine göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 16**

*Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Aracının Etik İznine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezde veri toplama aracının etik izni	f	%
Belirtilmemiş	58	43,94
Evet	9	6,82
Hayır	57	43,18
Veri toplama aracını kendisi geliştirmiştir.	8	6,06
Toplam	132	100

Tablo 16'da ilkökulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama aracı için alınan etik izinlere bakıldığında 57 (%43,18) tezde etik izin alınmadığı, 9 (%6,82) tezde etik izin alındığı görülmektedir. İzin durumunu belirtmeyen 58 (%43,94) tez ve veri toplama aracını kendisi geliştiren 8 (%6,06) tezin olduğu saptanmıştır.

Tezlerde veri toplama aracının etik izninin ekler bölümünde verilmesine dair dağılımlar Tablo 17’de bulunmaktadır.

**Tablo 17**

*Tezlerin Resmî Uygulama İzninin Verilmesine Göre Sayısal Dağılımı*

Tezde resmî uygulama izninin verilmesi durumu	f	%
Evet verilmiş	73	53,30
Hayır verilmemiş	59	44,70
Toplam	132	100

Tablo 17 incelendiğinde ilkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezin resmî uygulama izninin 73 (%53,30) ekler bölümünde verildiği görülmektedir. Resmî uygulama izninin ekler bölümünde yer almadığı 59 (%44,70) tezin olduğu gözlemlenmiştir.

İlkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama aracının etik izninin ekler bölümünde verilmesine dair dağılımlar Tablo 18’de bulunmaktadır.

**Tablo 18**

*Veri Toplama Aracının Etik İzninin Verilmesine Göre Sayısal Dağılım*

Tezde etik izin verilmesi durumu	f	%
Hayır verilmemiş	116	87,88
Evet verilmiş	16	12,12
Toplam	132	100

Tablo 18 incelendiğinde ilkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama aracının etik izninin 116 (%87,88) tezde ekler bölümünde verilmediği görülmektedir. Veri toplama aracına ait etik iznin 16 (%12,12) tezde mevcut olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 19’da ilkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin ekler bölümünde çalışma grubuna ait örnek gönüllü katılımcı onam formunun verilmesine ait dağılım yer almaktadır.

**Tablo 19**

*Çalışma Grubuna Ait Örnek Gönüllü Katılımcı Onam Formunun Verilmesine Göre Sayısal Dağılım*

Gönüllü katılımcı onam formunun verilmesi	f	%
Hayır verilmemiş	122	92,42
Evet verilmiş	10	7,58
Toplam	132	100

İlkokulda değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin ekler bölümünde çalışma grubuna ait örnek gönüllü katılımcı onam formunun 122 (%92,42) tezde verilmediği, 10 (% 7,58) tezde verildiği görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin inanç ve yeterliklerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin tematik incelemesi yapıldığında;

132 tezin incelenmesine bağlı olarak tezlerin en fazla 2019 yılında, yüksek lisans türünde, Türkçe dilinde, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yapıldığı, tez danışmanlarının en fazla Doç. Dr. ünvanına sahip olduğu, tezlerde en çok “değerler eğitimi ve değer” anahtar kelimesinin kullanıldığı, amaç ifadesini belirten tezlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin inanç ve yeterliklerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi yapıldığında;

Araştırma yöntemini belirten tezlerde nitel yöntemin daha fazla kullanıldığı, tezlerde en fazla betimsel tarama modelinin kullanıldığı, örneklem seçiminde tezlerin çoğunda belirtilmemesi ile birlikte en fazla amaçlı örnekleme yapıldığı, örneklem türünde en çok sınıf öğretmenlerinin yer aldığı, veri toplama aracı olarak en çok ölçeğin kullanıldığı, veri analiz tekniği olarak en fazla içerik analizinin yapıldığı, veri analiz programı olarak tezlerin çoğunda belirtilmediği ve en çok SPSS programının kullanıldığı, resmî uygulama izninin alındığı, tezlerin çoğunda veri toplama aracına dair etik izin alınmadığı, etik izin ekler bölümünde belgelenmediği ve ekler bölümünde gönüllü katılımcı onam formunun verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar alan yazını ile değerlendirildiğinde farklı kademelerde değerler eğitiminin ilgili disiplinleri değerlendiren Elbir ve Bağcı (2013), Gündüz vd. (2017), Kardaş ve Cemal (2017), Metin ve Yılmaz (2019), Akdeniz (2020), Akman (2020), Değirmençay ve Yeşiltaş (2020), Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2020), Gözler (2020), Yazar ve Tural (2020), Köksal Süleymanoğlu (2021), Turhal ve Varış (2022), Köse (2023), Tozlu (2023), Budak, Kurtoğlu, Atay ve Egin (2023) çalışmaları ile tutarlılıklar göstermiştir.

Bu çalışma ile ilgili olarak günümüze değin yürütülen lisansüstü tezlerden yola çıkılarak tema ve yöntem seçimleri yapılabilir. Gerek Lisansüstü Eğitim Enstitüleri gerekse YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı bünyesinde Tez İnceleme Üst Komisyonları oluşturulabilir ve lisansüstü tez çalışmaları bu komisyonlarca sadece şekil değil metodolojik ve kapsam bakımından da incelenebilir. Yüksek düzeyde metodolojik ve etik ihlaller içeren tezler bu komisyonlarca tez öğrencisine iade edilebilir. İlkokulda değerler eğitimi ile ilgili lisansüstü araştırmalarda kullanılan yöntem, model, evren-örneklem, veri toplama aracı, veri analiz teknikleri, veri toplama aracının etik izni, gönüllü katılım onam formunun ve etik izin belgesinin tezlerde verilmesine

ilişkin gerekli bilginin verilmesi konusunda hassasiyet gösterilebilir. Lisansüstü tezlere erişim konusunda YÖK Ulusal Tez Merkezinde tez öğrencisi tarafından erişim engeli konulabilmektedir. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezi, araştırmacıları tezlerinin herkes tarafından erişilebilir olması konusunda özendirilebilir. Ayrıca YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişim engeli olduğundan dolayı erişilemeyen tezlere ulaşmak için kısa künye kısmında tez öğrencisinin veya danışmanının güncel e-posta iletişim bilgilerinin yer alması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdeniz, T. (2020). *Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların Türkçe eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Akman, S. (2020). *Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Bağcı, Ş. (2012). *Sınıf öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: Tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Budak, Y., Kurtoğlu, M. Ö., Atay, Ö., Egin, Ö. F. (2023). Matematik eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 22-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çakıcı, E. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığının 2004 yılında tavsiye ettiği yüz temel eserdeki yerel romanlar aracılığıyla edebiyat öğretiminde değerler eğitimi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çelimli, Ş. (2022). *Spor bilimlerinde beden eğitimi öğretmenlerini konu alan lisansüstü tezlerin metodolojik analizi: Bir içerik analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ardahan Üniversitesi.
- Değirmençay, Ş. A., Yeşiltaş, İ. (2020). Değer eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2513-2530.
- Demircioğlu, İ. H., Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Direkçi, B., Akbulut, S., Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.
- Elbir, B., Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (1), 1321-1333.

Esen, F., (2021). *Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi ve genel değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Gözler, A. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan akademik çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.

Gündüz, M., Başpınar, Z., Büyükkarcı, A. (2017). 2000-2015 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin içerik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 705-718

İlhan, A. (2011). *Matematik eğitimi araştırmalarında metodolojik ve tematik eğilimler: Uluslararası bir çözümleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Karaca, O. (2018). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Karalar, R., Kiracı, H. (2010). Bireysel değerlerin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 79-106.

Kardaş, M. N., Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (16), 383-412.

Köksal Süleymanoğlu, S. (2021). *Değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

Köse, M. S. (2023). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Metin, Ö., Yılmaz, A. (2019). Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimi: USBES örneği (2012-2017). *International Journal of Field Education*, 5(2), 72-93.

Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Yayın Odası Yayıncılık.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.

Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.





Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Journal of Values Education*, 15(34), 41-60.

Turhal, E., Varış, Y. (2022). Türkiye’de müzik ve değerler eğitimi konularında yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Online Journal of Music Sciences*, 7(2), 264-283.

Yazar, T., Tural, Ö. (2020). Trends of values education research in Turkey: a content analysis of published articles. *Dinamikallmu*, 20(2), 267-290.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## KARAKTER VE DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA OSMANLI DÖNEMİ AHLAK KİTAPLARI

**Dr. Mehmet Fatih ÇAVUŞ**

Kahramankazan Bilim ve Sanat Merkezi

[fatihcavus@yahoo.com](mailto:fatihcavus@yahoo.com)

### ÖZET

Toplumun erdemli olması; sosyal bir varlık olan ve yaşamını toplum içinde sürdürmek durumunda olan bireylerin ahlaki, millî, manevi, kültürel vb. değerlere sahip olmasına bağlıdır. Bu değerler, bireyler tarafından unutulduğunda ya da yozlaştırıldığında toplumsal hayatın bozulması kaçınılmazdır. Toplumsal düzenin, ahlakın sağlanması ve bu yapının gelecekte de sürdürülebilmesi; ailede başlayan eğitimin, okullarda çeşitli öğretim programlarının devam ettirilmesi ve geliştirilmesi ile mümkündür. İçinde çeşitli erdemlerin, etik değerlerin olmadığı bir eğitim sürecinin hem toplumsal anlamda hem de eğitimin genel amaçları bağlamında bizleri hedeflenen sonuca ulaştıramayacağı açıktır. Bu gerekçelerle okullarımızda kök değerler, ahlak bilgisi ve değerler eğitimi gibi programlar pek çok eğitim programında kendine yer bulmuştur. Disiplin alanlarının her birinde öğrencilere aktarılması hedeflenen adalet, sabır, saygı, sorumluluk gibi 10 kök değer ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Bu çalışmada Osmanlı Dönemi’nde klasik Türk edebiyatına ait ahlak konulu öğretici eserlerde bu bağlamda hangi değerlerin öne çıktığı, nasıl ele alındığı, toplumsal hayatta ve eğitimdeki rolü gibi konular irdelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca söz konusu ahlak kitaplarının önemli bir kaynak olarak günümüzde de kullanılabileceği konusunda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışmamızda öncelikle Şemseddin-i Sivasî’nin *Mir’âtü’l- Ahlâk*, Kınalızâde Ali Çelebi’nin *Ahlâk-ı Alâî*, Bostanzâde Yahyâ Efendi’nin *Mir’âtü’l-Ahlâk* adlı eserleri belirlenmiştir. Eserler ahlaki erdemler bağlamında taranarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bireyin yalancılık, kıskançlık, kibir, gıybet, ihanet, cehalet, korkaklık, iki yüzlülük ve öfkelenmek gibi kötü huylardan kaçınıp hoşgörü, cömertlik, adalet, hayâ, merhamet, iffet, ilim, sabır, vefa, çalışkanlık gibi güzel huylara sahip olabilmesi için yazılan bu eserlerden



# EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Şahsiyet Eğitimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



günümüzde de yararlanılabileceği görülmüştür. Sonuç olarak o dönemlerde de aynı değerlerin toplum ve eğitim açısından son derece önemli görüldüğü, ayrıca kök değerlerin kazanımlarında ya da karakter eğitimlerinde bu tür ahlak kitaplarının oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Klasik Türk edebiyatı, ahlak, ahlak eğitimi, Osmanlı Dönemi, değerler eğitimi.*

## GİRİŞ

Pek çok eğitim ve öğretim programında toplumu ve toplumu oluşturan bireylerin davranışlarını kontrol edebilmek onlara millî, manevi ve tarihî değerleri kazandırabilmek gibi hedefler yer almaktadır. Millî eğitimimizde “milletin değerlerine, tarihine, inancına uygun bir sistem inşa etme; ahlaklı bireyler yetiştirme ve bunun için evrensel ve ulusal değerlerden beslenme” amaçları yer almaktadır. Zira ideal insan, iyi bir toplum olabilmenin ilk şartları arasında bu değerlere sahip olmak ve bunları bir yaşam tarzı olarak içselleştirilebilmek vardır.

“Dünya medeniyet tarihinde nasıl ki Romalılar hukukta, eski Yunanlılar estetikte, Araplar dilde en yüksek seviyelere ulaşırlarsa Türkler de ahlakta birinciliği kazanmışlardır” (Gökalp, 1970, s.151). Bu durum hem birçok edebî eserde çeşitli erdemlerden söz edilmesiyle hem de ahlak konusunda yazılan eserlerin sayısı ile da ilgilidir.

Ancak karakter ve değerler eğitiminde Osmanlı Dönemi’ne ve klasik Türk edebiyatına ait ahlak kitaplarına günümüzde gereken önem verilmemektedir. Ahlak konulu öğretici eserlerde bu bağlamda hangi değerlerin öne çıktığı, nasıl ele alındığı, toplumsal hayatta ve eğitimdeki rolü gibi konuların irdelenmesi gerekmektedir.

Karakter ve değerler eğitimi yönünden Osmanlı Dönemi’ne ait ahlak kitapları incelendiğinde temiz yürekli ve dürüst olmak, adaletten ayrılmamak, kişi hakkı tanımak, harama el sürmemek, yumuşak başlı ve alçak gönüllü olmak, düşkünlere yardım etmek gibi güzel huylardan söz edildiğini görmekteyiz. Bu kaynaklarda söz konusu edilen erdemlerin alt başlıkları, ilgili olduğu değerler ve zıddı olan kötü huy ve davranışlar birlikte verilmiştir.

Bu eserlerde ahlakın kaynağı, görevle hak arasındaki ilişki, görevi kavramakta vicdanın rolü, insanın sorumluluğu, hayrın haz ve fayda ile ilişkisi araştırılır. Eserlerdeki ortak nokta dinî değerlerin öne çıkmasıdır. Ümmet çağında ahlakı dinî esaslardan, hattâ tasavvufî düşüncelerden ayırmak mümkün olmadığına göre, dinî bir eser aynı zamanda tasavvufî, tasavvufî bir eser de aynı zamanda ahlaki olabilir (Levend, 1963).

## YÖNTEM

Çalışmamız nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırma süreci nitel araştırma modelinin desenlerinden biri olan durum çalışması ile sürdürülmüş, veri toplama kısmında ise doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Basılı belgelerin içeriğini sistematik olarak incelemek, analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan yöntem olan

doküman analizi; herhangi bir konu hakkında anlam çıkarmak, anlayış oluşturmak ve incelenen yazılı ürünlerin yorumlanması için tercih edilmektedir. Bu model doküman olarak seçilen yazılı belgelerde bulunan verileri tespit etme, seçme, anlamlandırma ve sentezleme gibi analitik süreçlerle gerçekleşir (Kıral, 2020).

Araştırmaya çalışmanın amaç ve konusuna uygun doküman taraması yapılarak başlandı. Tespit ettiğimiz dokümanlarda ulaşılabilirlik, muhteva, dil özelliklerine göre sınırlama yapıldı. Nitel araştırmalarda birden fazla kanıt kaynağı kullanılması beklendiği için 3 farklı eser belirlendi. Bunlar; Şemseddin-i Sivasî’nin *Mir’âtü’l-Ahlâk*, Kınalızâde Ali Çelebi’nin *Ahlâk-ı Alâî*, Bostanzâde Yahyâ Efendi’nin *Mir’âtü’l-Ahlâk* adlı eserlerdir. Akabinde belirlenen kitaplar ve bu kitaplar hakkında yazılan araştırmalar okunarak analiz edildi, yorumlandı ve elde edilen veriler düzenlendi. Her üç eser, çalışma konusu olan karakter ve değerler eğitimi bağlamında değerlendirildi. Eserlerin muhtevaları özet bir biçimde ayrı ayrı başlıklar hâlinde ortaya konuldu.

## BULGU VE YORUMLAR

Çalışma konusu için seçilen üç eser ve eserlerin muhtevaları şu şekildedir:

### ***Mir’âtü’l-Ahlâk* (Şemseddin Sivasî)**

Ahlakın aynası anlamına gelen *Mir’âtü’l-Ahlâk*, 16. yüzyıl mutasavvıf şairlerinden Şemseddin Sivasî’nin öğütleriyle ön plana çıkan didaktik bir mesnevisidir. Sultan III. Murad’a sunulan eser, genel ahlak kitapları arasında yer alan bir nasihat-namedir.

*Mir’âtü’l-Ahlâk*, karşılıklı konuşma havası içinde 16. yüzyıla göre oldukça anlaşılır bir Türkçeyle kaleme alınmıştır. Günümüzde bile kolayca anlaşılabilir beyitler vardır. Eserin üslup bakımından önemli bir özelliği de kelam-ı kibar ve atasözünün eserde sıkça kullanılmasıdır. Bu özellikleri ile bize Yunus Emre’yi hatırlatmaktadır (Toker, 2004; Aldanmaz, 2001).

*Mir’âtü’l-Ahlâk* adlı mesnevîde insana ait birbirinin mukabili nitelikler “Evsâf-ı Zemîme” ve “Ahlâk-ı Hamîde” başlıklarıyla ele alınmıştır. Beğenilmeyen kötü nitelikler anlamına gelen “Evsâf-ı Zemîme” bölümünde “tûl-i emel, hırs, şehvât, ucb, hased, riya, küfrân-ı nîmet, buhl, adâvet-i Hak, ihmâl” olmak üzere on başlık bulunmaktadır. Bu başlıklarda sırasıyla dünyaya aşırı bağlılık, hırs, şehvet, kibir, haset, riya, nimetleri inkar etme, cimrilik, Allah düşmanlığı, ihmal konuları işlenmiştir.

Övgüye değer, beğenilen güzel hâl ve tavırlar anlamında gelen ikinci bölümde ise “zîkrü’l-mevt, kanaat, tevbe ve mücâhede, tevâzu, rızâ, ihlâs, şükr, cûd u sehâ, muhabbet ve şevk, muhâsebetü’n-nefs” olarak aynı şekilde on başlık bulunmaktadır. Burada ise ölümü akıldan çıkarmama, kanaat, tövbe, tevazu, rıza, ihlas, şükür, cömertlik, muhabbet, nefis muhasebesi konuları zikredilmiştir. Bazı konulara (kanaat, ölümü düşünme, hırs gibi) yüz beyitten fazla yer ayrılmıştır (Aldanmaz, 2001).

Bu nasihatnamede ölüm üzerine düşünme, ölümden ibret alıp sonrasına hazırlık yapmanın gerekliliği; kanaatin mu-

kabilinin hırs olduğu ve gönülde dünya sevgisine yer vermemek gerektiği, dünya sevgisi olunca kanaatin yerini hırsın alacağı, hırsın da takvayı bozacağı; nefsin kontrol altında tutulması gerektiği ancak bunun kolay bir iş olmadığı, büyük bir cihat olduğu; günahkârların ihlaslı bir tövbeyle hak yoluna dönebileceği; şehvetin kaynağının mide olduğu, ilacının ise nefsi öldürmek olduğu; tevazuda Allah'a bağlılığın şart olması; kimseyi beğenmeyip yaptığı her hareketin kendine sevimli gelmesi, herkesten hürmet beklemenin kibir olduğu; hased eden kişinin kendini ateşe attığı, hem hasedin hem de riyanın ilacının ilim ve amel olduğu, kibrin ve nefretin hasede sebep olduğu; amelde niyetin önemli olduğu, amelin samana riyanın ise ateşe benzediği, halis niyetle yapılan işlerin makbul olacağı; tohumu gaflet ve gıybet olan riyanın şeytanın en önemli giriş yeri olduğu; Allah'ın nimetlerini bilmemenin, Allah'a itaat etmemenin küfür sayılacağı; cömertlikte riya yer olmadığı, cömert olmayanların yemişsiz ağaca benzediği; ibadetlerin ağır gelmesinin, kalbin dünya işleriyle mutlu olmasının, dünyevi zararlara üzülmünün, dine saldıranlara aldırmanın, gayrimeşru eğlencelerden zevk almanın, velilerin meclisine uğramamanın ve Hak sözün ağır gelmesinin Allah düşmanlığının alametleri sayılacağı; insana verilen ömrün bir hazine olduğu bu yüzden iyi değerlendirilmesi gerektiği çünkü her şeyden hesaba çekileceğimiz... gibi yükümlülüklerden bahsedilmiştir (Aldanmaz, 2001).

Eserde birbirinden bağımsız hikayeler de bulunmaktadır. Bu hikayelerde asık suratlı olmamak, dünya hayatının geçiciliği, edep, alçak gönüllülük, ahiret hazırlığı, insanları kınamamak, kul hakkı, ihlas gibi konular oldukça çarpıcı bir şekilde işlenmiştir.

Bu eser şiir şeklinde yazıldığı için nazım biçimi itibarıyla okullarda mesnevi ya da şiirde yapı konusu altında da örnek olarak kullanılabilir.

### **Ahlâk-ı Alâî (Kınalızâde Ali Çelebi)**

Türkçe kaleme alınan ilk ahlak felsefesi kitabı sayılan *Ahlâk-ı Alâî*, Kınalızâde Ali Çelebi tarafından 16. yüzyılda yazılmıştır. Müellif eserinde insanların bireysel, toplumsal ve devlet yaşamlarında erdemli bir hayat sürmelerini, bunun için gerekli ahlaki olgunluğa erişmelerini arzu ettiğini, böylece her iki dünyada mutlu ve huzurlu yaşamaları için gerekli yükümlülükleri ifade etmiştir. Çünkü bireyler erdemliyse toplumlar da erdemlidir. Ayrıca insanların farklı din, dil ve kültür geleneklerini takip ederek farklı toplumlar kurabileceklerini ama bir arada yaşamının gayesinin hepsinde de adaleti tesis etmek olacağını vurgulamıştır (Uzun, 2022; Kalın, 2016).

İslam ahlak felsefesinin önemli bir temel kaynağı olan eser; "Osmanlı'nın zayıflayan döneminde önemli bir değer olarak ortaya çıkmış ve elde ettiği sarsılmaz itimatla en çok okunan ve günümüzde de en çok değerlendirilen ahlak klasikleri arasındaki yerini almıştır" (Göz, 2020, s. 7).

Kınalızâde Ali Çelebi, "teorik ahlak bilgileriyle yetinmeyip ahlak ile sosyal hayatın gerçeklerini buluşturmuş; nazarî bilgi ve düşünceleri geniş ölçüde tarihsel tecrübelerle desteklemeyi başarmıştır. Devletin devamı, İslâm'ın ve ümmetin izzetinin korunması için toplum içinde ve devletle toplum arasında birliğin ve sevgi bağının önemini, tarihî tecrübeleri de

dikkate alarak güçlü bir şekilde anlatmıştır" (Çağrı, 2014, s.71).

Kınalızâde, hikmetin "zekâ, çabuk anlama, zihin açıklığı, kolay öğrenme, güzel düşünme, ezberleme ve hatırlama" şeklinde alt başlıklarının olduğu söyler. Hikmetin ifratı kurnazlık ve hilekârlıktır, tefriti ise ahmaklıktır. Bu kusurlarla hakiki bilgilerin öğrenilmesi mümkün olamaz. Davranışların eğitilmiş şehevî güçten dengeli olarak çıkmasını sağlayan güç, iffettir. Bu erdem on iki alt başlığı şu şekilde sıralanmıştır: hayâ, nezaket, güzel yöneliş, barışçıl olma, sükûnet, sabır, kanaat, vakar, takva, intizam hürriyet ve cömertlik. İffetin ifratı fani zevkleri tatmin etme ve duyusal zevklerden haz almada din ve aklın uygun görmediği mertebelere geçmek, tefriti ise yapılmasında aklın ve dini kuralların uygunluğunu belirttiği hususlardan tamamen uzaklaşmaktır. Şecaat yani yiğitlik, öfke gücünden dengeli davranışların çıkmasını sağlayan güç olarak ifade edilmiştir. Kendi haklarını ve toplumun haklarını savunma vasıtasıdır. Şecaat erdeminin "yüce ruhluluk, cesaret, yüksek gaye, sebat, yumuşak huyluluk, soğukkanlılık, tahammül, tevazu, hamiyet" gibi alt başlıkları bulunur. İfratı tehlikelere önlem almadan atılmak, tefriti gereksiz korkudur. Dördüncü erdem olan adalet, en yüce haslettir. Dostluk, birlik, vefa, şefkat, sıla-i rahim, mükâfat, iyi ilişki, güzel yargı, sevimlilik, teslimiyet, tevekkül ve ibadet şeklinde alt başlıkları bulunur. Adalet erdeminin ifratı zulümdür ki bu durum; Kâbe'yi ateşe vermekten, meyhanelerde hizmetçilik yapmaktan daha kötüdür. Tefriti ise zulme boyun eğmektir. Erdemlerin zıddı olarak reziletlerden yani erdemsizliklerden de söz edilmiştir. Tüm bu erdemlerin reziletleri; sırasıyla cehalet, korkaklık, iffetsizlik ve zulümdür (Kınalızâde, 2016; Göz, 2020).

Yazara göre tevazu erdemini diğer erdemlerden farklı kılan önemli bir ayırım bulunmaktadır: "Bu erdem in ifrat yönünü oluşturan ve her biri birer erdemsizlik (rezilet) olarak tanımlanan kibir ve büyüklenme gibi erdemsizlikler kolaylıkla fark edilirken; tefrit noktasını oluşturan aşağılık (tezellül) ve hakirlik (zillet) gibi erdemsizlikler aynı derecede kolayca tespit edilememektedir. Bundan dolayı kişi alçakgönüllü davranışlara yöneldiğini düşünürken farkına varmadan insan şerefine uygun düşmeyecek hakirlik (zillet), meskenet ve alçalmanın (tezellül) içerisine düşebilmektedir" (Durak, 2015, s.121).

Birlikte yaşama kültürünün temel değerleri toplumu oluşturan bireyler tarafından içselleştirilerek yaşam tarzına dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu gerçekleşmediğinde sıkıntılar, bireyleri ve toplumları rahatsız etmektedir (Göz, 2020).

Ev seçiminde ya da yapımında dahi belirli kuralların olduğunu belirten yazar; önce komşuların kimler olduğunu öğrenmenin önemine, kötü huylu, zalim ve cahil insanlarla komşuluktan kaçınmanın gerekliliğine değinir. Yapı ve mimaride orta yolun dışına çıkmanın uygun olmayacağını belirtir (Göz, 2020).

Söz konusu eserde yeni neslin erdemli olarak yetiştirilmesi ve âlemin düzeninin bekası için evliliğin ve aile oluşumunun önemi vurgulanmıştır. Bunun için erkekler, eş seçiminde beş tür kadından kaçınması gerekir: Eski kocasını hatırlayıp özleyen, sahip olduğu malı kocasına üstünlük olarak kullanan, hastalığı sebebiyle sızlanıp duran, iffetsiz olan. Bunların dışında öfkeli olanlardan ve mal hırsı bulunanlardan kaçınmak; akıllı, kanaatkâr ve denk olanları tercih etmek eş seçiminde önemlidir. Yazar, tek eşliliği de şiddetle tavsiye etmektedir. Ailede yönetim konusuna da değinen müellif; nasıl ki bir sürüyü akıllı çoban her türlü tehlikeden koruyorsa evin reisi olan baba da ev halkını zararlı düşmanlardan koruması, kötü

durumlardan uzaklaştırarak eğitmesi gerektiğini söyler. Aile reisi temel ihtiyaçları karşılamada birinci derecede sorumludur. Ancak kazançta haksızlıktan, utançtan ve alçaklıktan kaçınmak lazımdır (Kınalızâde, 2016; Göz, 2020).

Eserde söz edilen başka bir bahis, çocuk terbiyesidir. Burada müellif, sorumluluğun anne ve baba üzerinde olduğunu belirtir. Bu sorumluluk, toplumu oluşturacak nesillerin sağlam kişiliğe sahip olması açısından son derece önemlidir. Çocuk terbiyesi daha o doğmadan önce başlar. Ceninin gelişmesi evresinde annenin helal lokma ile beslenmesi, ruhsal ve fiziksel her türlü hareketleri, çocuğun gelecekteki ruh hâlini, ahlakını etkilemektedir. Çocuğun beslenmesinde en önemli gıda anne sütüdür. Ayrıca baba, çocuğuna isim koyarken bu ismin onun ruh yapısını etkileyeceğini bilmelidir zira çocuk ömür boyu isminin özelliklerini taşır ve yansıtır (Öztürk, 2014).

Kınalızâde, çocuk yetiştirme ve eğitme faaliyetleri bağlamında özetle şunları söylemektedir: Çocuklar, iyi ve kötü huyları akranlarından daha çabuk alacağı için akranlarıyla çok fazla bırakılmamalı; erdemsiz bireylerden uzak tutulmalıdır. Onlara hem kendini hem dersini sevdiren, akıllı, ahlaklı ve dindar öğretmenler seçilmeli. Dünya malını çocuğun gözünde küçük göstermek gerekir. Çocuğun doğuştan uygun olduğu ilim ve fenle iştiğal ettirilmesi ve o alanda teferruatlı yetiştirilmesi önemlidir. Meslek veya sanat seçiminde ona baskı yapılmamalıdır. Haya, çocuklarda ilk ortaya çıkan güçtür; bu gücün eğitime dikkat çekilmektedir. Özellikle kız çocuklarında haya, iffet ve edep erdemlerini incelemek önemlidir. Çocuklara erdemli bireylerden övgüyle söz edilmeli. Erkek çocukları süslemekten kaçınmalı, onlara kendilerine uygun elbiseler seçmelidir. Bazen yoksul sofralar hazırlanıp sıkıntılı zamanların da olabileceği hatırlatılmalı. Onlara öfkelerini yutabilmeyi, hürmetli olabilmeyi öğretmek lazımdır. Veren el olma kendisine sevdirmeli, büyükler kendi yapacakları yardımları onlar vasıtasıyla yaparak onları alıştırmalı (Öztürk, 2014; Göz, 2020). Kamu yönetimi konusuna da yer verilen eserde toplum ve kamu yaşamında adaletsizliklerin ortaya çıkmaması için erdemlere sahip "fazıl yöneticilere" ihtiyaç olduğu söylenmiş. Yöneticilerin ve devlet görevlilerinin hikmet sahibi, hizmette kusur etmeyen, cesur, yiğit, ulvî gayeleri olan, herkese liyakate göre davranan, adanmış, samimi gibi nitelikleri olmalı (Kınalızâde, 2016; Uzun, 2022)

#### **Mir'âtü'l-Ahlâk (Bostanzâde Yahyâ Efendi)**

*Mir'âtü'l-Ahlâk* adındaki ikinci eser, 17. yüzyıl müelliflerinden Bostanzâde Yahyâ Efendi'nin yazdığı ahlak kitabıdır. Eserde ibadet, sabır, şükür, şecaat, zekâ, ciddiyet, rıza, vefa, sır saklama, cömertlik gibi konular ve bölüm başlıkları bulunmaktadır. Bu faziletler ayet ve hadislerle açıklanmıştır.

Mensur ahlak kitapları zincirinin bir halkası olarak yazılmış dinî, ilmî ve felsefi cepheleri bulunan bir eserdir. Eflâtûn, İbn Sînâ ve Hüseyin Vâiz-i Kâşifî gibi ünlü bilginlerden yapılan nakiller, etki açısından esere büyük bir güç kazandırmaktadır. 17. yüzyılda Osmanlı toplumunun ahlaki yapısını ve o dönem münevverlerinin ideal ahlak görüşlerini yansıtmaya bakımdan büyük değer taşımaktadır (Sucu, 2011).

İnsanın ölüm gelinceye kadar Rabbine kulluk etmekle mükellef olduğu, ibadetlerde ihlas ve samimiyetin önemli olduğu,

ne kadar acı ve müşkül bir iş olsa da sabrın perişan gönülleri rahatlatıp feraha kavuşturacağı, şecaat yani yürek genişliği ile tehlikeli işlerden sakınmamak gerektiği, fayda mülâhaza ettiğimiz iş için gayretin lüzumu, kazanın çaresinin rıza ve teslimiyet olduğu, ümitvar olmak gerektiği, müminin vefalı olacağı, maksada ulaşmak için sırrın iyi saklanması icap ettiği, din ve dünya saadetinin cömertliğe bağlı olduğu, cömertlerin her yerde el üstünde tutulacağı, affın lezzetinden mahrum kalmamak gerektiği, iffetli olup haram olan bütün lezzetlerden sakınmak gerektiği, tevazu göstermenin yücelik sebebi olduğu ama alçak ve cahil kişilere tevazu gösterilmeyeceği, merhametli ve temkinli olmak gerektiği, dinin hilafı her işi kötü görmeyen lüzumu, daima uyanık olup gaflete düşmemenin ve feraset sahibi olmanın gerekliliği, dünyanın geçiciliğinden dolayı yaşam fırsatını iyi değerlendirmek gerektiği, hayırlı ve bilgili kişilerle sohbetin kişiyi ebedî saadete ulaştıracağı, hukuka riayet etmenin her mümine lazım ve farz derecesinde mühim bir vazife olduğu, hocaların haklarının önemli olduğu gibi konular *Mir'âtü'l-Ahlâk* adlı eserde oldukça zengin bir anlatımla işlenmiştir (Sucu, 2011; Toker, 2010).

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

İnsanların kötü huy ve davranışlardan uzaklaşması, güzel huylara sahip olabilmesi için yazılan ve klasik Türk edebiyatına ait olan bu ahlak kitaplarının Osmanlı Dönemi'nde hatta Cumhuriyet Dönemi'nde okullarda okutulduğu bilinmektedir. Aynı şekilde bu eserlerin günümüz için de büyük oranda referans olma karakteri taşıdığı ve bu özelliğini sürdürdüğü görülmektedir. Bireye, topluma ve aileye ilişkin belirlenmiş vazifelerin bir kısmı günümüz bireyleri ve aileleri için de çerçeve oluşturmaktadır. Ancak bazı vazifeler, yerel ve tarihsel davranış kalıpları olma özelliğini taşımaktadır (Yalın, 2019). *Mir'âtü'l-Ahlâk*'ta Şemseddin Sivasî; dünya sevgisi olunca kanaatin yerini hırsın alacağı, kimseyi beğenmeyip yaptığı her hareketin kendine sevimli gelmesinin kibir olduğu, hem hasedin hem de riyanın ilacının ilim ve amel olduğu, cömertlikte riyaya yer olmadığı, kalbin dünya işleriyle mutlu olmasının, dünyevi zararlara üzülmeyen, velilerin meclisine uğramamanın Allah düşmanlığının alametleri sayılacağını ifade etmiştir.

Kınalızâde Ali Çelebi *Ahlâk-ı Alâî*'de ideal insan, ideal aile ve ideal toplumun oluşumu ve bu hususlardaki problemleri ele almıştır. Müellife göre çocuk terbiyesi daha o doğmadan önce başlar. Baba, çocuğuna isim koyarken bu ismin onun ruh yapısını etkileyeceğini bilmelidir zira çocuk ömür boyu isminin özelliklerini taşır ve yansıtır. Dünya malını çocuğun gözünde küçük göstermek gerekir. Haya, çocuklarda ilk ortaya çıkan güçtür; bu gücün eğitime dikkat çekilmektedir. Bazen yoksul sofralar hazırlanıp sıkıntılı zamanların da olabileceği çocuklara hatırlatılmalıdır.

*Mir'âtü'l-Ahlâk* adlı eserde Bostanzâde Yahyâ Efendi, fayda mülâhaza ettiğimiz iş için gayretin lüzumu, kazanın çaresinin rıza ve teslimiyet olduğu, ümitvar olmak gerektiği, müminin vefalı olacağı, maksada ulaşmak için sırrın iyi saklanması icap ettiği, din ve dünya saadetinin cömertliğe bağlı olduğu gibi hususlarda önemli mesajlar vermektedir.

Eserlerin en önemli kaynakları Kur'an-ı Kerim ve hadis-i şeriflerdir. Bu nedenle konuyla ilgili olan ayet ve hadisler iktibas yoluyla pek çok yerde zikredilmiştir. Ayrıca Peygamber Efendimizin hayatından, dört halife ve sahabenin hayatından,

peygamberler tarihinden ve kıssalarından, mutasavvıfların menkıbelerinden ve varsa onların eserlerinden de yararlanılmıştır.

Sözü edilen erdemlerin ifrat ve tefriti de örnekler ve mukayeselerle ayrıca açıklanmıştır. Pek çoğunda çocukların hem anne ve babalarına hem de öğretmenlerine karşı davranışlarının nasıl olması gerektiği, anne ve babaların da çocukları üzerindeki sorumlulukları gibi konular üzerinde de durulmuştur.

Bu çalışmayla söz konusu ahlak kitaplarının önemli bir kaynak olarak günümüzde de kullanılabilceği konusunda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak o dönemlerde de aynı değerlerin toplum ve eğitim açısından son derece önemli görüldüğü, ayrıca kök değerlerin kazanımlarında ya da karakter eğitimlerinde bu tür ahlak kitaplarının oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada incelenen üç eserin dışında aynı konuda yazılmış daha birçok eserimiz mevcuttur. Bu eserlerin bir kısmı ile güncel basımlar ve çalışmalar yapılmış olsa da okullarımızda bunlardan yeterince yararlanılmıyor olması büyük bir eksikliktir. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla benzer hatta daha geniş çalışmaların yapılması, ders kitaplarında eserlerdeki örneklerle yer verilmesi ve öğretmenlerin bu çalışmalardan yararlanması elzemdir.

## KAYNAKÇA

- Aldanmaz, Ö. (2001). *Şemseddin Sivasî'nin Mir'atü'l-Ahlak ve Mirkatü'l-Eşvak adlı mesnevisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çağrı, M. (2014). Kınalızâde'de siyaset ahlâkı. *SDÜ İlahiyat Fakültesi Uluslararası Kınalızâde Ailesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 57-71.
- Durak, N. (2015). Kınalızâde'de bir erdem olarak tevazu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 105-123.
- Gökalp, Z. (1970). *Türkçülüğün esasları*. MEB Devlet Kitapları.
- Göz, K. (2020). Kınalızâde'nin aile ahlakına bakışı. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 1-25.
- Kalın, İ. (2016). *Akıl ve erdem Türkiye'nin toplumsal muhayyilesi*. Küre Yayınları.
- Kınalızâde, A. Ç. (2016). *Ahlâk-ı Alâî*. (M. Demirkol, Sadel.). Fecr Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189.
- Levend, A. S. (1963). Ümmet çağında ahlak kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, (11), 89-115.
- Öztürk, T. (2014). Türk kültüründe pedagoji eğitimi açısından Ahlâk-ı Alâî: çocuk terbiyesinin adabı. *Belleten*, 78 (283), 931-954.
- Sucu, N. (2011). Bostanzâde Yahyâ Efendi'nin Mir'atü'l-Ahlâk adlı eseri. *Journal of Turkish Studies*, 6 (2), 881-908.

Toker, B. (2004). Şemseddin-i Sivasî ve Mir'atü'l-Ahlâk adlı mesnevisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 433-456.

Toker, B. (2010). *Şemseddin-i Sivâsi: Mir'atü'l-Ahlâk*. TDV Yayınları.

Uzun, Y. (2022). Kınalızâde Ali Çelebi'nin Ahlâk-ı Alâî'sinde kamuda erdem esaslı etik yönetim anlayışı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 198-233.

Yalın, S. (2019). İslâm ahlak filozoflarının aile ahlâkına ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme: İbn Sina, Tûsî ve Kınalızâde örneği. *İslami Araştırmalar*, 30 (3), 479-494.



## BİZİM DEĞERLİ MASALLARIMIZ

**Sakine RÜZGAR**

İstanbul Ticaret Odası Bilim ve Sanat Merkezi

[sakgul2002@yahoo.com](mailto:sakgul2002@yahoo.com)

### ÖZET

Değerler eğitimi, insanın bireysel kişiliğini geliştiren, hayatını toplum gözünde değer gören, saygı duyulan kılan, neticede toplumun birlik ve beraberlik içinde bir yaşama sahip olmasında etkili olduğu kadar toplumun bütün üyelerine sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerin kazandırılmasını amaçlayan bir süreçtir. Değerlerin yeni nesillere aktararak devamlılığının sağlanmasında bu eğitimin büyük bir rolü vardır. Günümüzde çocuklar ve gençler dersleriyle ilgili çalışmalarını incelemek, ilgi, merak ve kabiliyetleri doğrultusunda çalışmalar yapmak ve yeni şeyler öğrenmek yerine bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçları yerli yersiz kullanarak zamanlarının çoğunu boşa harcamaktadır. Teknolojinin gelişmesi bilgi ve kültür dünyası için büyük bir imkân sunmaktadır. Ancak sosyal medya araçlarının bilinçsizce kullanılması bu imkânı bir sorun alanı hâline dönüştürmekte; toplumsal ve kültürel değerler giderek önemini kaybetmekte, bilhassa ahlaki değerler zaafa uğramaktadır. Masallarla değerler eğitimi, çocuklara değerleri en iyi şekilde öğretmek ve onların ahlaki davranışlarını geliştirmek maksadıyla masalların kullanıldığı önemli bir eğitim yöntemidir. Masallar, etkili anlatımı ve karakterleri aracılığıyla çocuklara değerleri, doğru ve yanlış arasındaki farkı, empati kurmayı ve toplumsal sorumlulukları öğretmeyi hedefler. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi ve karşılıklı tecrübe paylaşımı ile sonuçlarının ortaya konulması amacıyla örnek bir uygulama olarak "Bizim Değerli Masallarımız" projesi planlanıp gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada "Bizim Değerli Masallarımız" projesinin öğrencilerin empati, sevgi, hoşgörü, cesaret ve sorumluluk değerlerini kazanmaları üzerindeki etkililiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu, Türkiye'den 10, İspanya, İtalya, Arnavutluk, Romanya ve Polonya'dan 10 okul olmak üzere toplam 20 öğretmen ve 7-11 yaş aralığında bulunan 150 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin yazmış olduğu masal kitapları incelenmiş, bu kitaplarda en fazla tekrarlanan kelimeler tespit edilmiştir.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



Sonuç olarak Bizim Değerli Masallarımız projesi, katılımcı çocukların ahlaki ve toplumsal değerlerini inşa etmelerine yardım ederek onların başkalarıyla iş birliği yapabilme, empati kurabilme, sorumlulukları yerine getirebilme, diğer insanlara sevgi ve hoşgörü gösterebilme ve sosyal becerilerini geliştirme konusunda cesaret kazandırmış, yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Değerlerimiz, masal, web 2.0 araçları, iş birliği.

## GİRİŞ

Değer kavramı, “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Değerler, dünyanın var olmasından bu yana varlığını ve önemini koruyan, önem arz eden beşerî bir ögedir. Özellikle toplumda insanların kendi cinsine, nesnelere ve diğer canlılara karşı davranışlarını göstermesinde önem teşkil etmektedir (Yıldırım, 2022). Değerler, insanların birçoğu tarafından kabul edilerek üzerinde anlaşma sağlanmış ve toplumda paylaşılan gerçek davranış biçimleridir. Değerler, davranışlarımıza rehberlik eden ve bize yol gösteren, inançlar ve kurallar bütününden ibarettir (Hökelekli, 2010).

Değerler, insanlara yardımcı olmak için onların nasıl düşünmesi ve ne yapması gerektiği konusunda kendilerine rehberlik etmektedir (Güngör,1993). Yıldırım’a (2019) göre değerler insanı yönlendiren, ona rehberlik eden, kişinin düşünce ve davranışları için önemli bir ölçüt kabul edilen kavramların en önemlisidir.

Değerlerin nesillere aktarılmasında çeşitli yollar ve yöntemler vardır. Kültürümüzü yansıtan sözlü ürünler de bunlardan biridir. Yazının icat edilmesinden önce insanlar duygu ve düşüncelerini masal, halk hikayeleri, destan ve fıkra gibi sözlü kültür öğeleriyle birbirlerine iletmışlerdir (Yılar, Ö. ve Zengin Aksu, E.2021). Bu sözlü metinlerin her biri toplumların yapısını oluşturan değerleri yansıttığı için değerlerin nesillere aktarılmasında büyük önem taşımaktadır (Arıcı, 2016; Karatay, 2007; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021).

Masallar, genellikle gerçekte yaşanmamış ve yaşanması mümkün olmayan bazı durum ve olaylarla ilişkili olabileceği gibi gerçekte yaşanmış fakat daha sonraları dilden dile anlatılarak değişmiş olağanüstü durumlar, sıra dışı kahraman ve kahramanların sözlü ve yazılı edebiyat ürünüdür (Elçin, 2004; Sakaoğlu, 1999; Yalçın ve Aytaş, 2003).

Geçmişten başlayıp günümüze kadar gelen ve birçok konuda anlatılan masalların eğitimsel işlevinin ağır bastığı gözlenmektedir. Ayrıca toplumun özellikle üzerinde durduğu değerler eğitiminin öğrencilere benimsetilmesinde masallar büyük önem arz etmektedir (Gedik, 2019).

Okul öncesi ve ilkokul döneminde eğitim gören çocuklar hayal ürünü yazıtlara daha çok ilgi duydukları için masallar onlara daha çekici ve anlamlı gelmektedir. Çocuklar masalları dinlerken veya okurken masal kahramanlarının yaşamış olduğu olaylardan rahatlıkla iyi-kötü gibi çıkarımlarda bulunabilmektedirler (Karatay, 2007).

Masallar aracılığıyla verilen değerler eğitimi, çocukların hayal gücünü ve yaratıcı yönünü desteklerken aynı zamanda toplumsal değerleri içine alan davranışları öğrenmelerine de onlara yardımcı olur. Bu yöntem, çocukların değerleri öğrenirken eğlenmelerini sağlar ve değerlerin benimsenmesine yardımcı olur. Masallar, anlatan kişinin etkili ve dikkat çekici olması durumunda çocuklar için çok yönlü olan bir değerler eğitimi aracı olacaktır (Arıcı, 2016). Çocuklar dinledikleri masalın kahramanını değerler için kendilerine rol alabilmektedirler. Bu sebeple masallar çocuklarda dolaylı olarak değerleri pekiştiren bir araçtır (Yıldırım, 2022).

Günümüzde dünyadaki tüm toplumlarda teknolojik gelişmelerin olumsuz sonucu olarak hem kişisel gelişim hem de kişiler arası duygusal bağ giderek azalmaktadır. Bireylerin birbirleriyle yeterince iletişim kuramaları toplumda sevgi, saygı, empati arkadaşlık gibi değerleri olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda sevgisiz, saygısız ve tahammülsüz yeni bir nesil oluştuğu için mutsuz bir toplum ortaya çıkmaktadır. Sevgi, saygı, dürüstlük, empati, sorumluluk gibi toplumun temelini oluşturan değerlerin azalması neticesinde ortaya çıkacak sağlıksız bir toplumdan iyi bir gelecek beklemek çok büyük bir hata olur.

Herkes tarafından bilindiği gibi değerler soyut kavramlardır ve çocukların soyut kavramları kavrama yaşı 11-12’dir. Bu sebeple değerleri somutlaştırıp kavratılmak için masallar çok elverişlidir. Ayrıca masallar çocukların iç dünyalarına daha çok hitap etmektedir (Senek, 2018). Masalların değer eğitimine etkililiği konusunda araştırmaların yapılması kök değerlerle beslenen sağlıklı nesiller yetiştirilmesi bakımından ve olumlu davranışların pekiştirilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada “Bizim Değerli Masallarımız” adlı projenin öğrencilerin empati, sevgi, hoşgörü, cesaret ve sorumluluk değerlerini kazanmaları üzerindeki etkililiği nedir? Sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma değerler eğitiminde öğrenciler tarafından oluşturulan masalların etkililiğini tespit etmek bakımından değer taşımaktadır.

### “Bizim Değerli Masallarımız” Projesinin İçeriği

Bu proje bir eTwinning projesidir. Bu proje, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye, İspanya, İtalya, Arnavutluk, Romanya ve Polonya’nın ortaklığında 20 öğretmen ve 7-11 yaş aralığında bulunan 150 öğrenci ile yapılmıştır. Bu projenin amacı da masalları teknolojiyle entegre ederek çocuklara sevgi, saygı, sorumluluk, empati, cesaret gibi değerleri kavratıp kazandırmak ve bu değerlerin çocuklarda istendik davranışlar hâline gelmesine yardımcı olarak topluma olumlu yönde katkı sağlamaktır.

Projenin tasarlanması, uygulanması ve sonuçlanması aşamalarındaki tüm süreçlerde proje ortağı öğretmen ve öğrenciler iş birliği içerisinde çalışmışlardır.

Bu proje kapsamında Proje Tabanlı Öğrenme ve İş Birlikçi Öğrenme müfredat ile birleştirilerek ana temalar derslerle ilişkilendirilerek etkinlikler planlanmıştır.

İlk olarak projede ana tema olarak seçilen değerlerin anlamları ve hayatımızdaki önemini kavranması için çevrim içi kısa bilgilendirme toplantıları yapılmış, küçük grup çalışmaları ile pekiştirilmiştir. Öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak

kendi seviyelerine uygun olan Chatterpix, WordArt, Mentimeter, Canva, Kahoot, Genially, Voki, Padlet, Renderforest, Bamboozle, Blogger, Google Forms, StoryJumper, StoryboardThat, Toonytool gibi web 2.0 araçlarını kullanarak projede belirlenen “sevgi, empati, hoşgörü, cesaret ve sorumluluk” değerlerini proje çalışmalarında kullanmışlardır. Bunun yanında sınıflarında kendilerine düşen sorumlulukları almış; yaparak yaşayarak, etkin katılımı zihinlerine değerlerin anlamını yerleştirmiş ve bunu gerçek hayata uygulayarak geçirmişlerdir. Bu proje çalışması öğrencilerin aktif katılımını gerektiren grup çalışması, drama, rol yapma, iş birliğine dayalı öğrenme, yaratıcı düşünme, disiplinler arası yaklaşım, çoklu zekâ kuramı gibi çeşitli becerilerin uygulanması için de oldukça elverişli olmuştur.

Proje dili İngilizcedir. Uzaktan eğitim sürecinde proje, Zoom, Google Meet gibi platformlar aracılığıyla çevrim içi yapılmıştır. Çalışmalarda sevgi, saygı, empati, sorumluluk, cesaret ve hoşgörü değerleri üzerinde durulmuş, öğrenciler karışık ülke gruplarıyla eşleştirilerek ortak çalışmalara bizzat kendileri katkıda bulunmuşlardır. Katılımcı öğrencilerimiz proje boyunca sadece değerlerimizin anlam ve önemini öğrenmekle kalmamış, aynı zamanda gelenek ve göreneklerimizi de birçok dijital aracı kullanarak içselleştirdikleri gibi çevrelerindeki insanlara da anlatmışlardır.

Öğrenciler proje çalışması boyunca gözlemlenmiş ve öğretmenler tarafından yaptıkları çalışmaların fotoğrafı çekilerek kaydedilmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye, İspanya, İtalya, Arnavutluk, Romanya ve Polonya'nın ortaklığında 20 öğretmen ve 7-11 yaş aralığında bulunan 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenciler değerler eğitimi ve web 2.0 araçları eğitimi olarak “Our Love, Badness Find Goodness, The Glutton Kontainer, Koala And His Friends, Visit to Zoo, Tolerance” adlı kitapları yazmışlardır. Öğrenciler tarafından yazılan 6 kitap araştırmacı tarafından sevgi, hoşgörü, cesaret, empati ve sorumluluk değerleri bağlamında incelenmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmada öğrencilerin yazmış olduğu masal kitapları incelenmiş, bu kitaplarda en fazla tekrarlanan kelimeler tespit edilerek tema ve alt temalar tablosu oluşturulmuştur.

## “Bizim Değerli Masallarımız” Projesinin Öğrencilerin Empati, Sevgi, Hoşgörü, Cesaret ve Sorumluluk Değerlerini Kazanmaları Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

**Tablo 1**

Değerlerle İlgili Söylenen Anahtar Kelimeler ve Frekansları

Tema	Alt tema	Frekans	Yüzde
Sevgi	Mutluluk	93	62
	Aşk	43	28.6
	Üzüntü	15	10
	Endişe	8	5.3
	Değerli	12	8
	Kibarlık	5	3.3
Hoşgörü	Anlayış	6	10.3
	İyilik	13	22.4
	Yardımlaşma	22	37.9
	Saygı	17	27.3
Cesaret	Korku	22	19.8
	Özgürlük	18	16.2
	Yükseklik	51	45.9
	Başarı	28	25.2
Empati	Deneyim	5	11.9
	Arkadaşlık	14	33.3
	Berberlik	12	28.5
	Yardımlaşma	9	21.4
	Paylaşma	7	16.6
Sorumluluk	Okul ödevleri	34	36.5
	Hayvanlara bakım	20	21.5
	Doğayı koruma	18	19.3
	Aileye yardım	21	22.5

Bu çalışmada ana temalar “sevgi, hoşgörü, cesaret, empati ve sorumluluk” değerleridir. Bu araştırma araştırma grubundaki 150 öğrenci iş birliği içerisinde 6 adet dijital masal kitabı oluşturmuşlardır. Oluşturulan masal kitaplarında öğrencilerin ifade ettiği değerlere ilişkin frekans değerleri yukarıda Tablo 1’de ifade edilmiştir. Tablo 1’de frekanslar masalda yer alan alt temaların öğrenciler tarafından yazılan masalarda kaç kez kullanıldığını ifade etmektedir.



Araştırmada sevgi değeri işlenirken proje katılımcısı öğrencilerle ilk olarak Canva web 2.0 aracı kullanılarak masalın planı oluşturulmuştur. Daha sonra ise StoryJumper iş birlikçi web 2.0 aracı ile ortaklaşa “Our Love” isimli bir masal yazılmıştır. Bunun dışında öğrenciler çevrim içi buluşarak, web 2.0 aracı olarak White Board ve Twiddla web 2.0 araçları ile sevgi değeri ile ortak resim çizilmiş ve resimle ilgili kısa masallar anlatarak masalda sevgi ile ilgili anahtar kelimeleri resmin altına yazmışlardır. Bu kelimelerin frekans dağılımına bakıldığında öğrencilerin %62’sinin mutluluk, %28,6’sının aşk, %10’unun üzüntü, %5,3’ünün endişe, %8’inin değerli, %3,3’ünün ise kibarlık kelimelerini anahtar kelime olarak seçtiği belirlenmiştir.

Hoşgörü değeri işlenirken Plotagon isimli dijital animasyon aracı ile öğrenciler kısa öyküler oluşturmuşlardır. Bu web 2.0 aracında kullandıkları kelimelerin frekans dağılımına bakıldığında öğrencilerin %22,4’ünün iyilik, %10,3’ünün anlayış, %37,92’unun yardımlaşma, % 29,3’ünün ise paylaşmak kelimelerini anahtar kelime olarak seçtiği belirlenmiştir.

Cesaret değeri işlenirken Google Forms kullanılarak ortaklaşa “Our Great Bravery Tales” sloganı seçilmiştir. Sloganın her bir harfi bir proje ortağına verilerek, öğrencilerin bu harfin içine cesaret ile ilgili bir masalı hayal ederek çizmesi ve daha sonra anlatması sağlanmıştır. Masal ile ilgili anahtar kelimeler çalışma sayfasının altına öğrenciler tarafından yazılmıştır. Bu kelimelerin frekans dağılımına bakıldığında öğrencilerin; %10,8’inin korku, %16,2’sinin özgürlük, %45,9’unun yükseklik, %25,2’sinin ise başarı kelimelerini anahtar kelime olarak kullandığı belirlenmiştir.

Empati değeri işlenirken Storyboard That, Tonytool, Toontastic isimli karikatür web 2.0 araçlarını kullanılarak öğrenciler kısa bir öykü oluşturmuşlardır. Öykülerinde kullanılan kelimelerin frekans dağılımına bakıldığında öğrencilerin; %11,9’unun deneyim, %33,3’ünün arkadaşlık, %28,5’inin beraberlik, %21,4’ünün yardımlaşma, %16,6’sının ise paylaşma kelimelerini anahtar kelime olarak seçtikleri belirlenmiştir.

Sorumluluk değeri işlenirken farklı ülkelerden gruplar oluşturulmuştur. Her grup iş birliği içinde Canva ve Storyjumper web 2.0 araçlarını kullanarak sorumluluk değeri ile ilgili bir masal oluşturmuştur. Bu masalların kelimelerinin frekans dağılımına bakıldığında öğrencilerin; %36,5’inin okul ödevleri, %21,5’inin hayvanlara bakım, %19,3’ünün doğayı koruma, %22,5’inin ise aileye yardım kelimelerini anahtar kelime olarak seçtiği belirlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumun temel yapı birimi olan okulun temel değerlere sahip bireyler yetiştirmek mühim bir görevdir. Millî eğitimin amaçları incelendiğinde toplum açısından bu asli görevi kanıksamış olduğumuz görülür. Okul sadece dersin işlendiği yer değil, toplumsal değerlerin öğretildiği yer de olmalıdır. Okullarda değerler eğitimi, öğrencilere yalnızca akademik bilgiler değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve etik becerileri kazandırmayı amaçlamalıdır. Araştırma sonucunda “Bizim Değerli Masallarımız” adlı projenin öğrencilerin empati, sevgi, hoşgörü, cesaret ve sorumluluk değerlerini kazanmaları üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Proje etkinlikleriyle öğrencilerimiz eğitim sürecinde hem bu değerlerimizi

içselleştirmiş hem de kullandıkları pek çok web 2.0 aracı sayesinde dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin “sevgi” değerini çok iyi bildikleri ve bu değeri diğer ortaklarla beraber yazdıkları masalarda çok fazla dile getirdikleri, bunun yanında öğrencilerin birçoğunun “empati ve hoşgörü” değerinin anlamını bilmedikleri bu yüzden yazdıkları masalarda bu kelimeyi çok az kullandıkları belirlenmiştir.

Bunun yanında çocuklar farklı şehir ve ülkelerden akranlarıyla çevrim içi olarak iş birliğinde bulunmuş, uluslararası kültür seviyelerini artırarak hayata farklı açılardan bakmayı öğrenmişlerdir. Öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak değerler ile ilgili yazdıkları masallar onları daha da sosyalleştirerek iletişim becerilerini yükseltmiştir. Değerlerimizin anlam ve önemini gelenek ve göreneklerimizde de içine alarak birçok dijital aracı kullanarak yazdıkları masallarla içselleştirmiş ve yakın çevrelerine, arkadaşlarına ve ailelerine anlatmışlardır.

Yapılan proje çalışmalarında öğrenciler dijital e-kitap uygulaması olan Storyjumper web 2.0 aracını kullanarak kendilerinin oluşturduğu “MOON” isimli koala yavrusu kahramanı ile değerleri vurgulayarak 6 adet dijital masal kitabı yazmışlardır. Yazılan bu masallar tüm proje ortağı öğrenciler tarafından okunmuş ve Zoom üzerinde çevrim içi toplantılar düzenlenerek bu masalların içeriği tartışılmıştır.

Proje tamamlandıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Ulusal Destek Servisine başvurulmuş bunun sonucunda proje “Ulusal ve Avrupa Kalite Etiket” ile ödüllendirilmiştir.

Sonuç olarak Bizim Değerli Masallarımız projesi, katılımcı çocukların ahlaki ve toplumsal değerlerini inşa etmelerine yardım ederek onların başkalarıyla iş birliği yapabilme, empati kurabilme, sorumlulukları yerine getirebilme, diğer insanlara sevgi ve hoşgörü gösterebilme ve sosyal becerilerini geliştirme konusunda cesaret kazandırmış, yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Araştırma sonucunda aşağıda ifade edilen önerilerde bulunulmuştur:

1. Değerler eğitimi programlarına öğrencilerin katılımı teşvik edilebilir. Öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşmaları, değerlere yönelik düşünce ve deneyimlerini paylaşmaları önerilebilir.
2. Değerler eğitimi konusunda öğretmenlere özel eğitimler verilebilir. Özellikle ana okulu ve sınıf öğretmenleri değerler eğitimi verirken öğrencilerin ilgilerini çekmek için masal ve hikâyelerden yararlanabilir.
3. Okullarda öğretmenler ve idareciler değerler eğitimi konusunda ebeveynlerle daha fazla iş birliği yapabilir. Ebeveynler, okuldaki değerler eğitimi destekleyerek öğrencilere evde de aynı şekilde rehberlik yapabilirler. Değerler eğitimi okul-aile-öğretmen iş birliği içinde yapılırsa daha verimli sonuçlar elde edilebilir.
4. Okullarda işlenen değerler eğitimi yalnız teorik bilgi olarak değil, öğrencilerle uygulamalı etkinlikler yapılarak desteklenebilir. Projeler drama, rol yapma, masal oluşturma, grup çalışmaları gibi yöntemler kullanılabilir.
5. Toplumun temelini oluşturan değerlerin sadece öğrencilerin okullarda değil hayatları boyunca günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bir beceri olarak teşvik edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1017-1035.
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of Social Sciences and Education*, 3(1), 356-367.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk edebiyatına giriş*. Akçağ Yayınları.
- Güngör, E. (1993). Değerler psikolojisi: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme. Stichting Nederlands-Turks Academisch Genootschap.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Güncel Türkçe sözlük*.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö. ve Zengin Aksu, E. (2021). İlkokul öğrencileri için hazırlanan Anadolu Masalları'nın iletlediği değerler yönünden incelenmesi. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 1(2), 115-128.
- Yıldırım, Y. (2022). Türk milli kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 2022, 1(1), 15-27.

## V.E.F.A (VEFAKÂR-EMEKTAR-FEDAKÂR-AKTİF) GENÇLİK

**Aydan KARER**

Şehit Yusuf Özmen Ortaokulu

[ayka44.sn@gmail.com](mailto:ayka44.sn@gmail.com)

### ÖZET

Vefa sevgi, kardeşlik, değer bilme gibi derin duyguların dışavurumudur ve kritik öneme sahiptir. Ancak pandemi sürecinin de etkisiyle sosyalleşmenin yok denecek derecede azalması ve sosyal sorumluluk bilincinden uzaklaşılması; vefa başta olmak üzere millî ve manevi değerlerimizin ihmal edilmesine yol açmıştır. Bu nedenle "Vefa milletin tarlasıdır." sözünden esinlenerek başlatılan araştırmada; öğrencilerin kişilik gelişimlerini etkinliklerle destekleme, onları emektar meslek gruplarına, doğaya, hayvanlara ve kültürel mirasa karşı duyarlı bireyler hâline getirme, vefakâr-emektar-fedakâr ve aktif bir gençliğe dönüştürme gayeleri hedeflenmiştir. Araştırma, Türkiye'deki 9 ayrı okulda yaş aralığı 14-18 olan öğrencilerin katılımıyla eylül-mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, dijital platformlarda beyin fırtınası, görüşme, problem çözme, soru cevap teknikleriyle; okul dışında ise gezi-gözlem tekniğiyle uygulanmıştır. İtfaiye, AFAD, güvenlik güçleri, öğretmenler gibi kamu çalışanları ile müzeler, hayvan bakım evleri, şehit ve gazi yakınları ziyaretleri, röportajlar ve izlenimler, özgün videolar ve e-kitaplara aktarılmış; sanal posterler, çizgi romanlar, animasyon ve seslendirmelere ek olarak, öğrencilere anket, oyun soruları ve panolar yaptırılmıştır. Final ürünü olarak öğrencilere bir hikâyenin bölümleri yazdırılarak ortak bir e-kitap oluşturulmuştur. Araştırmada otuza yakın farklı web 2.0 aracı kullanılmış olup öğrencilerin araştırma, analitik ve eleştirel düşünme, iş birliği ile problemlere çözüm bulma, yaratıcılık ve empati kurma gibi kazanımlar elde etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca insanlarımızın vefa konusunda farkındalıklarını artırmak adına yaygınlaştırma faaliyetleri uygulanmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin ön test ve son test analiz sonuçları ile araştırmanın başarıya ulaştığı kanıtlanmıştır. Anket sonuçlarına göre; öğrenci katılımcıların %96,5'inin, öğretmen ve velilerin %100'ünün araştırmada yer almaktan memnun oldukları tespit edilmiştir. Tüm katılımcılar ulusal kalite etiketi ile ödüllendirilerek farklı kişi ve kurumlar tarafından oluşturulan yeni proje ve etkinliklere de ilham kaynağı olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Vefa, millî ve manevi değerler, sevgi, duyarlılık.



# EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

21. yüzyılda gelişen teknoloji, tüm alanlarla birlikte insan ilişkilerini de derinden etkilemiştir. Gelişen imkanlarla artan yanlış teknoloji kullanımı, özellikle gençler arasında bağımlılığa, yaşanan pandemi süreci de kişilerarası etkileşimin ve iletişimin yok denecek derecede azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca geleneksel geniş aile yapısından, modern çekirdek aileye, oradan da bireysel yaşama evrilme süreci, sosyal yardımlaşma ve dayanışma anlayışını ileride antisosyal kişilik bozukluklarına da neden olabilecek kişisel çıkarıcılığa ve bireyci kültüredönüştürmektedir. Tüm bunlar nedeniyle toplumun yapı taşı olan gençler tarafından millî ve manevi değerler ihmal edilmekte, sosyal sorumluluk çalışmaları yerine bireysel aktiviteler tercih edilmektedir. Böylelikle değerlerine yabancılaşan gençler vefa, fedakârlık, emek, sevgi, duyarlılık, empati ve sosyal açıdan aktif olma bilicinden uzaklaşarak karanlık bir girdap olan yalnızlık ve karamsarlığa itilmektedir.Üstesinden gelemedikleri bu çaresizlik durumu da, gençlerin daha çok iç dünyalarına çekilmelerine ve çoğu zaman geleceklerini etkileyecek hayati kararlarda bireyci yaklaşımla tafisi olmayan hatalar yapmalarına neden olmaktadır. Ayrıca, bu sosyal paylaşımdan uzak, tarihine, kültürüne ve öz değerlerine yabancı, tekdüze, yalnızca gelir odaklı ve monoton bir yaşam şeklini de özümsemelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda gençlerin içinde bulunduğu bu durum, vefa ve temel değerler açısından incelenmiştir.

### Araştırmanın Konusu ve Önemi

Sözün senet olarak görmek, ahde ve akde sadâkat göstermek, emanete riayet etmek, bir işi eksiksiz ve hatasız yerine getirme konusunda kararlı olmak vefa kapsamına girmektedir (Tanrıverdi, 2022). Bu araştırmayla sosyal ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesinde önem arz eden sevgide sadakat, dostluk ve kardeşlikte istikrar, değer görme ve değer bilmede hassasiyet, emeğin ve iyiliklerin tanınması ve hatırlanmasında birinci basamak olarak tanımlanan vefa ve diğer temel değerlerin gençlere kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Gençlere, herhangi bir zaman diliminde kendisine uzatılan eli unutmayan, dolayısıyla iletişimde ve ilişkide olduğu insanlara vefayı görev addeden, güzel ahlak gereği de davranışlarını bu yönde geliştiren insanın en değerli insan olduğunun öğretilmesi gerekmektedir (Şahin, 2020).

### Araştırma Soruları

Yapılan araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Değerlerden uzaklaşma çıkara dayalı ilişkilerin artmasına neden olmakta mıdır?
2. Pandemi dönemi gençler arasında teknoloji kullanımının artmasına neden olmuş mudur?
3. Dijital bağımlılık gençleri nasıl etkilemektedir?
4. İletişim ve sosyalleşmede sorunlar yaşanmakta mıdır?
5. Gençler sosyal sorumluluk bilicine sahip midir?

Millî ve manevi değerlerin yoksunluğu; bazı önemli meslek kollarına, doğaya, şehit ve gazilerimize hak ettikleri değerin verilmesine engel olmakta mıdır?

### Araştırmanın Amacı

Voltaire'in "Vefa milletin tarlasıdır." sözünden de esinlenerek yapılan araştırmanın genel amacı öğrencilere vefa duygusunu kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

- Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş etkinliklerle öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemek,
- Onları topluma hizmet eden meslek gruplarına, insanlığa hizmet eden canlılara ve kendilerine emanet edilen kültürel mirasa karşı duyarlı bireyler hâline getirmek,
- Vefakâr-Emektar-Fedakâr ve Aktif bir gençliğe dönüştürmek.

## YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu (katılımcı tüm üyelere ayrı şekilde) ön test-son test desen kullanılmıştır. Deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde test edilmiştir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler araştırma öncesinde ön test, araştırma sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir. Seçkisizlik ve eşleştirme bulunmamaktadır. Araştırma grubunu Türkiye'deki 9 okulda, yaş aralığı 14-18 olan lise grubu öğrencileri oluşturmaktadır.

Etkinliklerin planlanması ve değerlendirmeleri, her ay başı ve sonunda dijital platformların öğretmen ve öğrenci oturumlarında beyin fırtınası, görüşme, tartışma, problem çözme ve soru cevap teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Etkinlik uygulamalarında ise çoğunlukla gezi-gözlem yöntemi kullanılarak itfaiyeciler, AFAD, öğretmenler, güvenlik güçleri, şehit ve gazilerimiz ve doğamıza vefa için kamu kurumları, emniyet birimleri, müzeler, hayvan bakım evleri, şehit ve gazi yakınları ziyaret edilmiştir. Okul çevreleri ve doğal parklarda temizlik çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin farklı meslek çalışanlarıyla röportaj yapmaları, bunları video içeriklerine, e-kitap ve dergilere aktarmaları sağlanmıştır. İş birliği takım çalışmalarında öğrencilere, hayvanlara vefa temalı ödüllü filmler izlettirilerek film içerikleri, mülakat ve tartışma yöntemleriyle değerlendirilmiş; öğrencilerin duygularını sanal posterlere, sanal çizgi romanlarına, seslendirmelere, animasyon karelerine aktarmalarına yardımcı olunmuştur. Öğretmenlere vefa için anket,oyun soruları ve panolar yaptırılmış, ayrıca öğrencilere 15 Temmuz başta olmak üzere tüm şehit ve gazilerimize vefa konulu şiir, poster ve video editi hazırlama yarışması düzenlenmiştir. Elde edilen içeriklerle oluşturulan e-kitap emniyet mensuplarıyla paylaşılmıştır.

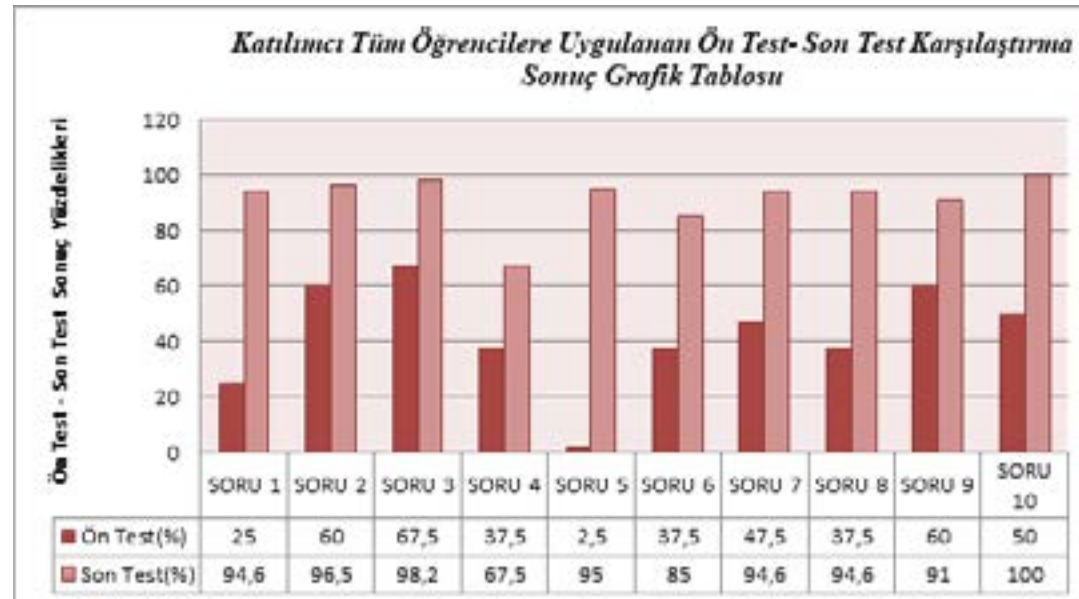
Araştırmada Pixton, Chatterpi, Capcut, Vivacu, Animake, Animoto, Canv, Renderforest, Canva, Milanote, ShapezColleg, Phinsh,Word Art, Mentimeter, Storyjumper, Bookcreator, Calameo, Padlet, Emaze, Wordwall, Kahoot, Quiziz, Google-Form gibi web 2.0 araçları kullanılmıştır.

Veriler için Google Forms anketleri, Mentimeter Kelime Bulutları ve Padlet Beyin Fırtınası uygulamaları kullanılmıştır. Ön test-son test sonuçlarından elde edilen yüzdeler karşılaştırılarak değerlendirilmeler yapılmış ayrıca yüzdeler tablolarına yansıtılmıştır. Diğer uygulamaların sonuçları için yüzdeler tabloları kullanılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

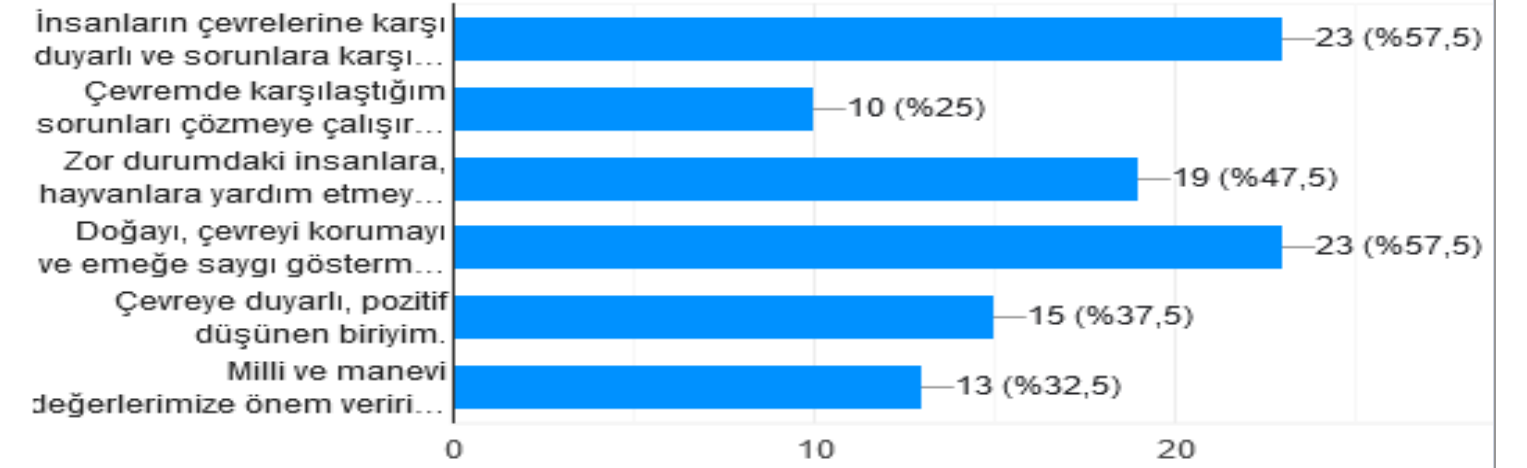
### Şekil 1

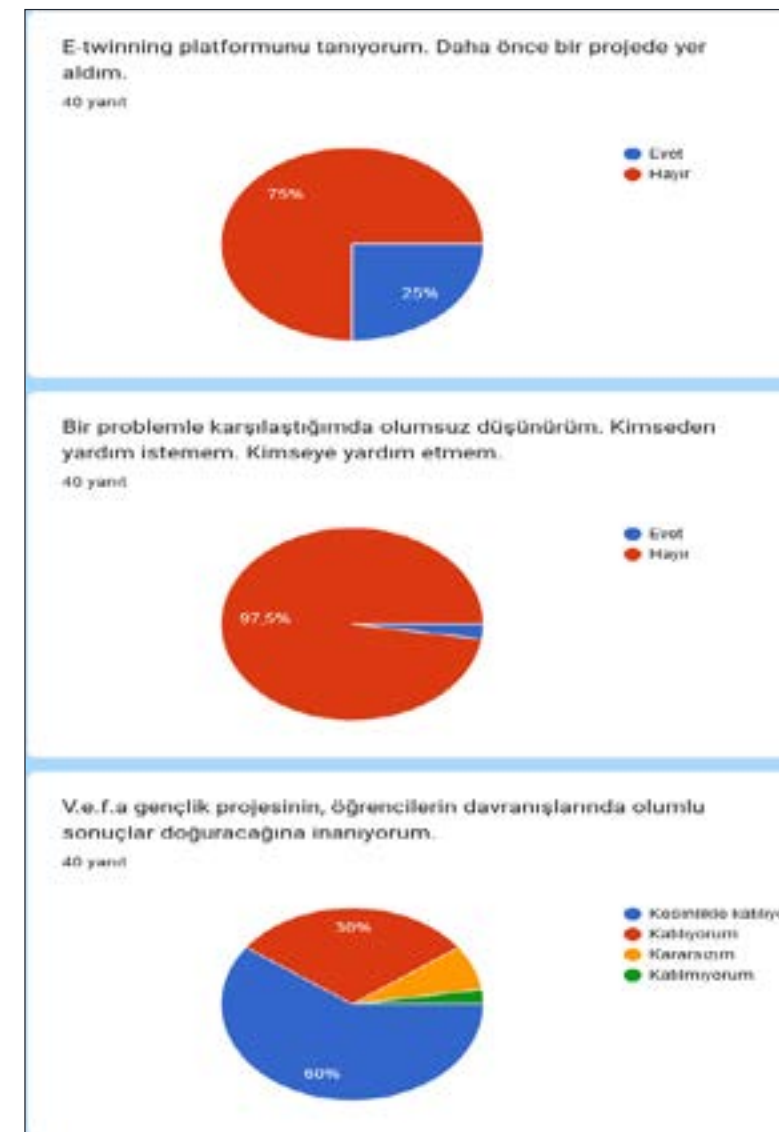
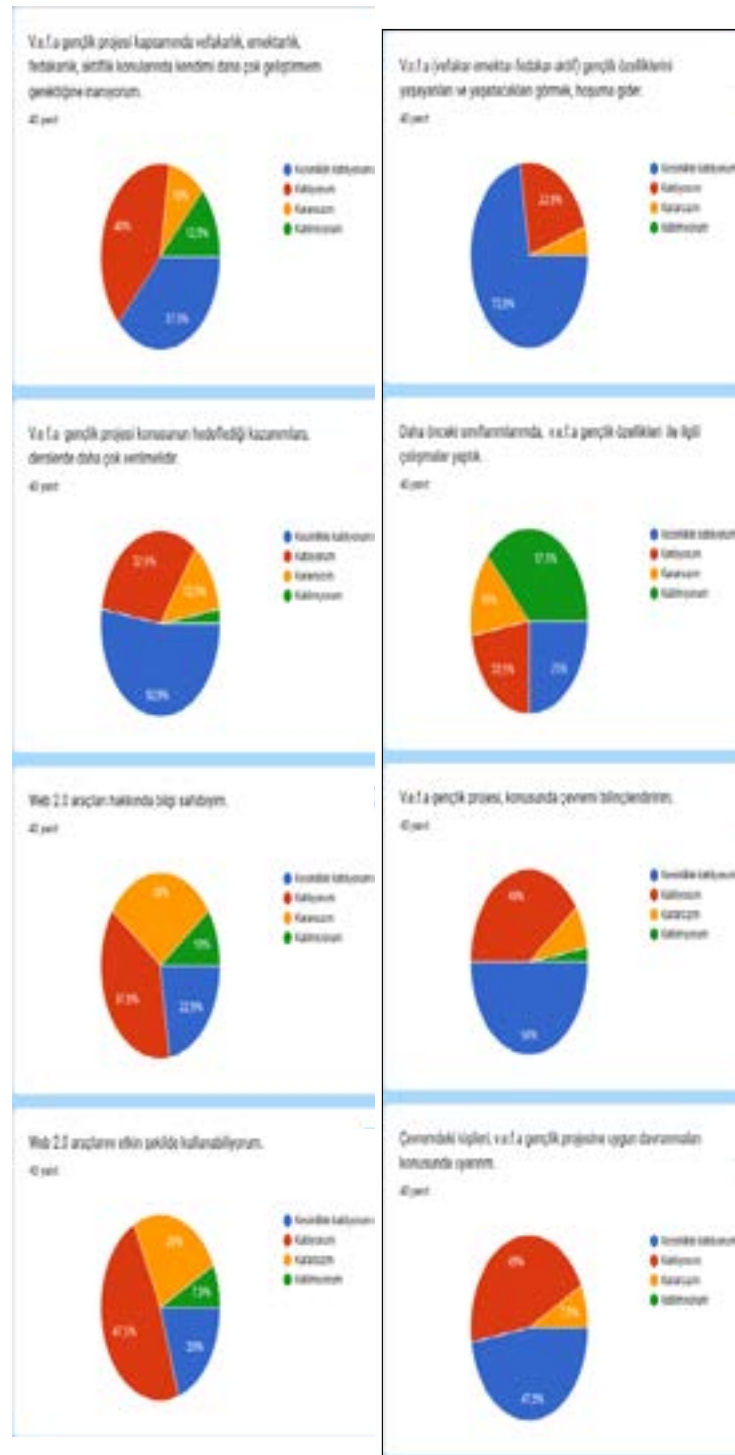
Ön Test Grafikleri



Projelerde yer almayı, etkinliklere katılmayı aşağıdaki nedenlerden dolayı severim.

40 yanıt

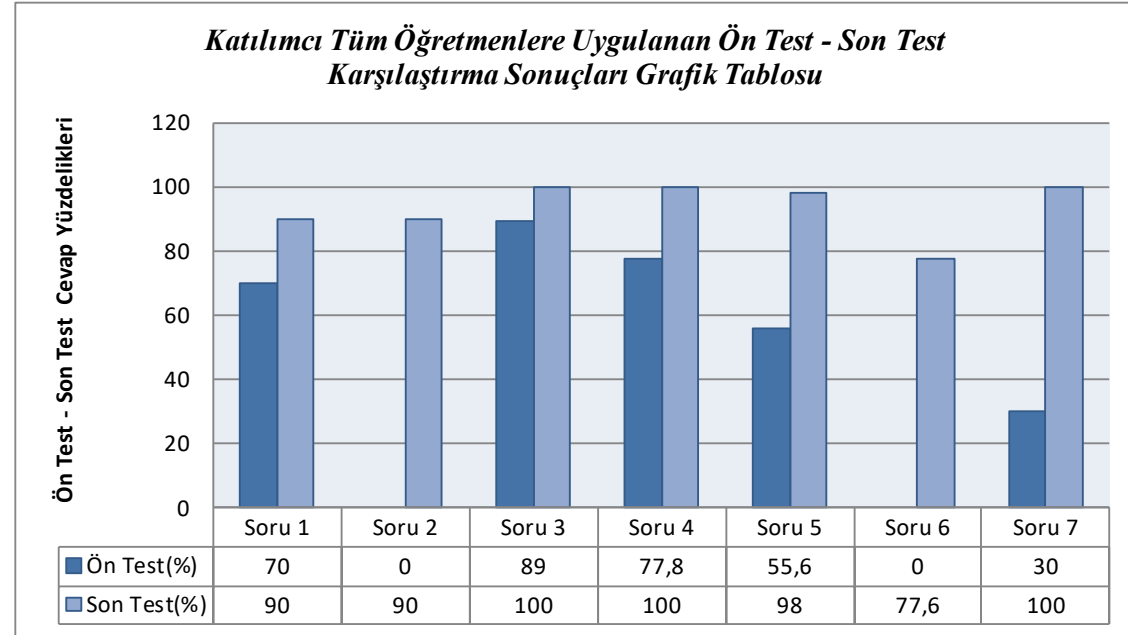




e-Twinning platformunu tanıyıp tanımadıkları sorusuna ön ankette öğrencilerin %25'inin, son ankette ise % 94,6'sının olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. VEFA Gençlik Projesinde yapılan çalışmaların davranışlarını ve düşüncelerini olumlu yönde değiştirip değiştirmediği sorusuna ön testte öğrencilerin % 60'ı kesinlikle katılıyorum cevabını verirken son testte ise bu oranın % 96,5'e çıktığı görülmüştür. Öğrencilere web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuş; bilgi sahibi olanların oranı ön testte %67,5 iken son testte oranın %98,2 olduğu tespit edilmiştir. Son ankette öğrencilere projede kullandıkları web 2.0 araçlarından en çok hangilerini sevdiğini sorulmuş ve en çok beğenilen web 2.0 araçları belirlenmiştir. Ankete göre en çok sevilen web 2.0 aracı % 67,3 ile Canva ve % 32,7 ile Bitmoji, üçüncü olarak da % 12,7 ile Chatterpix olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcı öğrencilerin % 95'i tarafından hem kendilerinde hem

de çevrelerinde vefakar, emektar, fedakar, aktif gençlik özelliklerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Öğrencilerin %85'lik bölümü tarafından proje kazanımlarına derslerde daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere web 2.0 araçlarını etkin şekilde kullanıp kullanamadıkları sorulmuş, %94,6 oranında etkin şekilde kullanabildikleri cevabı alınmıştır. Öğrencilere araştırma sonunda son testte e-güvenlik konusunda bilgilendirilip bilgilendirilmedikleri sorulmuş, %94,6 oranında olumlu cevaplar alınmıştır. Son testte bu projeden sonra başka projelerde yer almayı isteyip istemedikleri sorusuna %91 oranında olumlu, çevrelerine tanıtmayı isteyip istemedikleri sorusuna ise %100 olumlu geri dönüt alınmıştır.

## Şekil 2



Projeye katılan öğretmenlerin, farklı branşlardan lise öğretmenleri olduğu ve %50'den fazlasının 11 yıldan fazladır öğretmenlik yaptığı, %70'e yakın bir kısmının daha önce bir e-Twinning projesinde yer almadığı görülmüştür. Araştırma kazanımlarını yıllık planlarına kısmen veya tamamen dâhil eden öğretmenlerin oranının % 90 olduğu anlaşılmakla birlikte kazanımların oldukça faydalı olacağı görüşü hakim olmuştur. Ön testte derslerinde web 2.0 araçlarını kullanmayan öğretmenlerin oranı %11 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin web 2.0 araçlarının kullanılacağı çalışmalara teşvik edileceği belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin %90'ının eTwinning projelerine devam etmek istedikleri belirlenmiştir. Yapılan ön testte, araştırma çerçevesinde yapılacak etkinliklerin kendilerinde farkındalık yaratıp ileride davranışa dönüştüreceğine kesinlikle katılanların oranı %77,8 iken son testte oranın %100 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ön teste göre %55,6'sının derslerinde araştırmaya yönelik etkinliklere yer verdiği, son testte ise %98'inin kazanımları kendi branşlarına entegre ettikleri ve %77,6'sının okul dışında da araştırma kazanımlarını yaygınlaştırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin %100'ünün bu çalışmada yer almaktan ve farklı okullarla birlikte araştırmayı yürütmekten keyif aldıkları anlaşılmıştır. Bazı katılımcı

öğretmen değerlendirmeleri şu şekildedir:

Manevi olarak beni diri tuttuğunu söyleyebilirim.

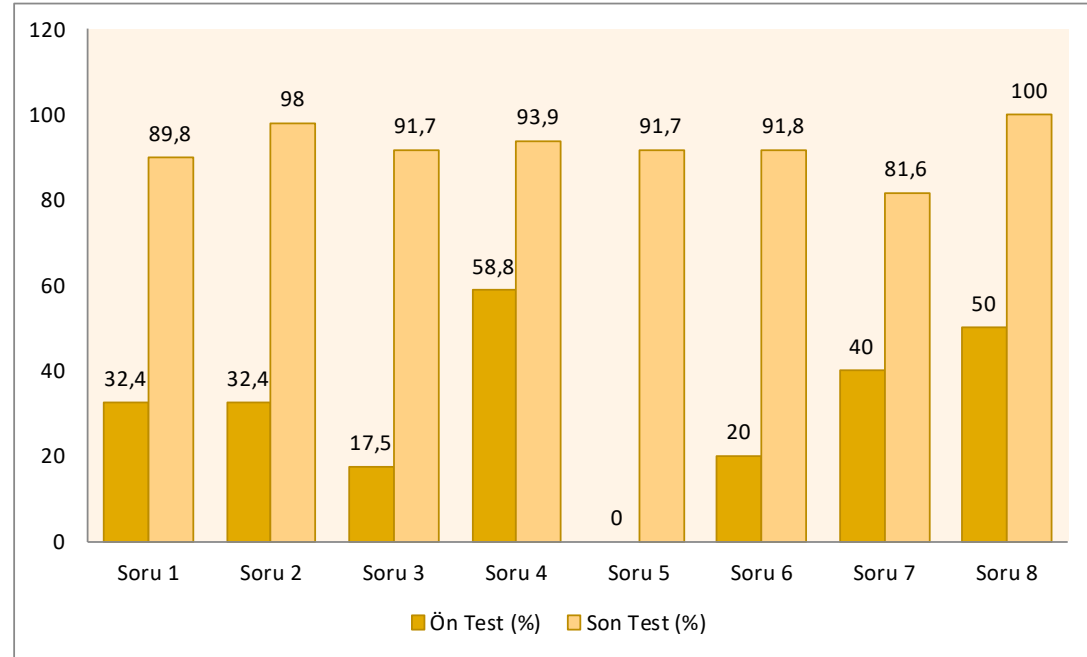
Öğrencilerimde vefa duygusunu geliştirdiğimizi, değindiğimiz tüm konularda da farkındalık kazandırdığımızı düşünüyorum.

Bu projemizin sosyal sorumluluk, eTwinning, sosyalleşme, web 2.0 araçları, e-güvenlik, disiplinlerarası çalışmalar vb. birçok konuda hepimizi geliştirdiğini düşünüyorum. Projenin amacına ulaştığı kanaatindeyim.

- Vefanın insani değerlerin en önemli değer olduğunu fark ettim.
- Çok yönlü bir çalışma oluşu ve konuların önemi farkındalığımı arttırdı.
- Pek çok web 2.0 aracıyla zamanın gereklerine uygun farkındalıklar kazandırdığım keyifli bir çalışma.
- Öğrencilerime daha önce yabancı olmadıkları konularda farkındalık yaratmak ve çevrelerine anlatmaları çalışmamızın amacına ulaşmasını sağladı.
- Ekip çalışması, web 2.0 araçları ve değerler eğitimi konularında kendimi ve öğrencilerimi geliştirdiğimi düşünüyorum.
- Öğrencilerimle etkinlikler yapmak ve bunun üzerine çalışmak öğrencilerle iletişimimi güçlendirdi.
- Öğrencilerimle anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamış olduğum için çok mutluyum.

**Tablo 3**

Tüm Velilere Uygulanan Ön Test-Son Test Sonuç Grafikleri



“Öğrencinizin başka bir eTwinning projesine katılmasını ister misiniz?” sorusunda ön testte oran %32 iken son testte oranın %89,8’e çıktığı görülmüştür. “Öğrencinizin katıldığı eTwinning projesinde yaptığı çalışmalardan memnun musunuz?” sorusuna son testte %98 oranında evet cevabı verilmiştir. “V.E.F.A Projesinde yapılan çalışmalar öğrencinin duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuna %91,7 oranında evet cevabı verilmiştir. “Çocuğunuzun V.E.F.A (ve-fakar-emektar-fedakar-aktif) gençlik özelliklerinin ortaya çıkması konusunda farkındalık yaratacak başka projelerde de yer almasını ister misiniz?” sorusuna velilerin %100 oranında evet cevabını verdikleri gözlemlenmiştir. Velilerin araştırma sonuçlarına yönelik değerlendirmeleri ise şu şekildedir:

- Faydalı ve başarılı.
- Öğrenciler için güzel bir aktivite olduğunu düşünüyorum.
- Yapılan projeler ile çevreye, doğaya, insanlara, hayvanlara karşı görevlerini yerine getirmelerini gerektiğini öğrendiler.
- Faydalı.
- Güzel bir proje.
- Çok güzel bir projeydi. Oğlumun bu projede yer almasından dolayı mutluyum.
- Çocuğuma hem sosyal yönden hem de eğitim açısından faydasının olduğunu düşünüyorum.

- Her konuda sevgili ve saygılı olmalarını öğrendiler.
- Bu proje sayesinde daha sosyal oldu.
- Kızımın böyle bir projede olmasından dolayı çok mutluyum. Kızımı birçok şeyde daha duyarlı birisi hâline getirdi.
- Bu proje hakkında çok şeyler öğrendiler. Doğaya sevgi, hayvanlara saygı vb.
- Depremlerde nasıl önlem alacaklarını, yangınlarda da nasıl önlem alacaklarını öğrenmiş oldular.
- Çocuğumun bilgi sahibi olması, aktif olması beni mutlu ediyor.
- Faydalı insanlar için doğaya, çevremize karşı farkındalık sağlayacak bir çalışma.
- Bilgi sahibi oldular ve güzel zamanlar geçirdiler.
- Öğretici bir etkinlik.
- Gerçekten çok güzel bir projeydi. Kızım adına çok mutluyum.
- Gençlerin farkındalık kazanması adına gerçekten güzel ve başarılı bir proje.
- AFAD, doğaya önem ve itfaiye.
- Güzel bir projeydi. Kızım V.E.F.A. projesinde birçok şey öğrendi. Kızım böyle bir projede olduğu için mutluyum.
- Bu etkinliğin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Böyle devam edilmeli.
- Bu proje insana ve çevreye büyük değer katıp sorumluluklarını hatırlamalarına sebep oldu.
- Süper.
- Projenin hem kendi evladına hem de katılan öğrencilere katkısı olduğunu düşünüyorum. Çok güzel bir proje.
- Öğrencileri her yönden güzelce etkilediğini düşünüyorum.
- Olumlu katkıları oldu.
- Kızımın böyle bir projede olmasından çok memnunum. Kendisi de bilinçleniyor bizi de bilinçlendiriyor.
- Proje kuzumun hayatında çok etkili oldu. Umarım böyle örnek projelere katılır.
- Çocuklar eğlenerek ve gerçek anlamda farkındalık kazanarak yaptılar projeyi. Emeği geçen herkese teşekkürler.
- Çocuklar açısından çok güzel bir etkinlikti. Çocuklarımızın bilgi edinmesi çok hoşumuza gitti.

## SONUÇ

Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerle araştırma, analitik düşünme, fikirlerini özgürce ifade edebilme, iş birliği ile problemlere çözüm bulma, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi farklı kazanımlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Edinilen kazanımlar; dijital ve okul panoları, yerel haberler, web sitesi ve sosyal medya gibi araçlarla yaygınlaştırılarak insanların vefa konusunda bilinçlenmesine katkıda bulunulmuştur. Ayrıca genç katılımcıların farklı meslek kollarının şartları hakkında bilgi edinmelerine ve çalışanlara karşı empati duygusu geliştirmelerine yardımcı olunmuştur. Projenin asli amacı olan itfaiyeciler, AFAD, öğretmenler, güvenlik güçleri, şehit yakınları ve gazilerimize vefa borcu ödenmiş, doğa ve hayvanlara karşı öğrencilere farkındalık kazandırılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin teknolojiyi faydalı amaçlar için kullanmaları da sağlanmıştır. Öğretmen; öğrenci ve velilerin araştırma ön test ve son test analiz sonuçlarına göre araştırmanın katılımcıların mevcut düşünce ve fikirlerine etkisi % 96,5, vefa konusunda farkındalığa etkisi % 97,, millî ve manevi değerlere olan hassasiyete etkisi % 95,9 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 85'lik bölümünün araştırmadaki kazanımların ders müfredatlarına daha çok entegre edilmesini talep ettikleri görülmüştür. Araştırmanın tüm katılımcıları ulusal kalite etiketi almaya hak kazanmış olup araştırma farklı katılımcılar tarafından oluşturulan yeni proje ve etkinliklere de örnek teşkil etmiştir.

Çalışmanın ana başlıkları vefalı, emektar, fedakâr ve aktif gençliktir. Bu 4 temel unsurun çerçeveleri genişletilerek her bir kavram üzerinden yeni araştırma ve çalışmalar yapılabilir. Temel ahlak prensiplerinden biri olan vefa kavramının temelinde yatan sevgi ve sadakat kavramlarını işleyen yeni etkinlikler üretilebilir ve uygulama süresi uzatılabilir. Araştırma ölçüğü olarak da daha kapsamlı ölçüm yapan kontrol ve deney gruplarının yer aldığı yeni desenler kullanılabilir. Araştırma faaliyetleri daha çok yaygınlaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Tanrıverdi, M. (2022). Hadislerde vefâ kavramının anlam sahası üzerine bir çözümlenme. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/21, 173-200.
- Şahin, L. (2020). *Vefa Üzerine*.
- Anonim. (2016-2021). Vefa ile ilgili sözler - Voltaire. *Güzel Sözler ve Mesajlar* <https://sozmesajara.com/vefa-ile-ilgili-sozler/vefa-milletin-tarlasidir-voltaire-24513>
- Ankara Üniversitesi. (2017).11. Deneysel Desenler.pdf. [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/176857/mod\\_resource/content/0/11.%20Deneysel%20Desenler.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/176857/mod_resource/content/0/11.%20Deneysel%20Desenler.pdf)

## EKLER









## MUSTAFA KUTLU HİKÂYELERİNDE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN KÖK DEĞERLERİN İNCELENMESİ

**Asuman ŞİT**

Payas Anadolu Lisesi

[asumansit@gmail.com](mailto:asumansit@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmada Türk hikâyeciliğimizde önemli yeri olan, Türkiye'nin modernleşmesine tanıklık eden Mustafa Kutlu'nun 2000'li yıllarda yayımladığı *Zafer Yahut Hiç, Sıradışı Bir Ödül Töreni, Nur, İyiler Ölmez, Tarla Kuşunun Sesi* hikâyelerindeki kök değerleri tespit etmek ve bu değerlerin hikâyelerde ne şekilde ele alındığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Eserlerdeki değerlerin tespiti ve sınıflandırılmasında Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "kök değerler" olarak belirtilen "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" değerleri esas alınmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada verilerin toplanmasında yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Kategorilere ayrılan veriler betimlenip yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu aşama çalışmada toplanan verilerin betimsel analiz kısmını oluşturmaktadır. Araştırma bulguları sonucunda Mustafa Kutlu hikâyelerinde en çok yer alan kök değer yardımseverlik olduğu görülmüştür. Yardımseverlik değerinden sonra sırasıyla sevgi, öz denetim, sabır, sorumluluk, saygı, dostluk, adalet, vatanseverlik ve dürüstlük değerleri yer almıştır. Mustafa Kutlu hikâyelerinin kök değerler açısından zengin olduğu, kök değerlerin hikâyelerde kültürel kimliğimizi ön plana çıkaracak şekilde ele alındığı görülmüştür. Türk dili ve edebiyatı dersi kök değerler eğitimine Mustafa Kutlu hikâyelerinin önemli ölçüde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kök değerler, Mustafa Kutlu, Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmamızın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Türkçe Sözlük'te değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymettir (Türk Dil Kurumu, 2023). Cevizci (1999)'ye göre değer, bir ölçüt olarak olanla olması gereken arasındaki farktır; bu fark olumlu ya da olumsuz bir şey olarak görünür. Yaşadığımız çağda modernleşmenin etkisiyle sanayileşme, kentleşme, yabancılaşma ve yalnızlaşmayla karşı karşıya kalan milletler; değerlerini yaşayıp yaşatmakta çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Geline nokta ise milletler, değerlerin yitimine sürüklendi. Değerler, birey ve toplum hayatının merkezinde yer almaktadır. Nitekim Tuğral (2009)'a göre insan davranışlarına değerler yön vermektedir. Kaymakcan, Meydan (2014)'a göre zamanla bireyin ruhunda iyice kökleşip yerleşen değerler karakter özelliklerine dönüşmektedir, bireyin karakteri onun kökleşmiş değerlerinin bütünüdür. Bireyin ruhunda kökleşen değerler, Yunus Emre'nin şiirinde "kendini bilmek" olarak ifade edilir. Kendini bilme kavramının değerlerin içselleştirilmesiyle güçlü bağının olduğu söylenebilir. Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 5).

Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2018, s. 6).

Tüm öğretim programlarında yer alan kök değerler, bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kök değerler kapsamında ele alınarak çalışma yapılmıştır. Edebî metinler dil ve anlatım yönünden özenle hazırlanmış metinlerdir ve vermek istediği mesajı aktarmada etkili ifade gücüne sahiptir. Bu sebeplerle çalışmada kök değerlerin aktarımında Mustafa Kutlu'nun hikâyeleri incelendi.

Araştırmamızın ana problemini "Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kök değerler, Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde yer almakta mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Ana problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır.

1. Mustafa Kutlu hikâyelerinde hangi kök değerler bulunmaktadır?
2. Mustafa Kutlu hikâyelerinde yer alan kök değerler metinlerde hangi sıklıkta geçmektedir?
3. Mustafa Kutlu hikâyelerinde tespit edilen kök değerlere hikâyelerde ne şekilde yer verilmiştir?

Alan yazını taramasında Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanında Mustafa Kutlu'nun eserlerini değerler bağlamında ele alan üç yüksek lisans tezi bulunmaktadır ancak Mustafa Kutlu hikâyelerini kök değerler yönünden ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu da çalışmamızın yapılan çalışmalardan ayrılan yönüdür.

### Amaç

Toplumumuz Batılılaşma ve modernleşmeyle değişip dönüşürken "kendisi olarak kalabiliyor mu" sorusu canlılığını hep korumuştur. Toplumun kendisi olarak kalabilmesinin kendi değerlerini özümsemesiyle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Değerlerine sahip çıkan bir toplum kendisi olarak ayakta kalma imkânına sahip olabilir. Öyleyse kültür ve medeniyet değerlerini korumanın ve yaşatmanın imkânları her düzlemde aranmalıdır. Mustafa Kutlu, hikâyelerinde bu çağın insanını derinlemesine ve çok yönlü bakışla ele alan karakterler oluşturur. Mustafa Kutlu'nun hikâyelerindeki kişilerin eylemlerinde güdüleyici unsuru değerler oluşturmaktadır. Bu sebeple çalışmada Türk hikâyeciliğimizde önemli yeri olan Mustafa Kutlu'nun 2000'li yıllarda yayımladığı *Zafer Yahut Hiç, Sıradışı Bir Ödül Töreni, Nur, İyiler Ölmez, Tarla Kuşunun Sesi* hikâyelerindeki kök değerleri tespit etmek, bunların hikâyelerde ne şekilde ele alındığını yorumlayarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Önem

MEB Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın (2018) özel amaçlarında gençlerin Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Modernleşmenin getirdiği hayat düzeniyle canlılığını yitirmeye başlayan millî, manevi, ahlaki değerler Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde tüm canlılığıyla yer almaktadır. Bu yönüyle Mustafa Kutlu'nun hikâyeleri değerlerin aktarımında ve benimsetilmesinde önem taşımaktadır.

### Varsayımlar

Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinin kök değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu ve Türk dili ve edebiyatı dersinde edebî metinler aracılığıyla kök değerlerin aktarımına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

### Sınırlılıklar

Çalışmamızın kapsamını Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin Mustafa Kutlu'nun seçilen hikâyelerinde tespiti ve sınıflandırılması oluşturmaktadır. Çalışma, Mustafa Kutlu'nun *Zafer Yahut Hiç* (2010), *Sıradışı Bir Ödül Töreni* (2013), *Nur* (2014), *İyiler Ölmez* (2016) ve *Tarla Kuşunun Sesi* (2017) kitaplarıyla sınırlandırılmıştır.

### Tanımlar

**Adalet:** 1. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme. 2. Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması; türe. 3. Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları. 4. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme.

**Dostluk:** 1. Dost olma durumu; mihribanlık, ülfet. 2. Dostça davranış.

**Dürüstlük:** Doğruluk.

**Öz denetim:** 1. Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması; otokontrol. 2. Bir kurum veya kuruluşun işleyişini, amacına ve standartlara göre kendisinin kontrol etmesi.

**Sabır:** 1. Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi; dayanç, çıdam. 2. Olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme.

**Saygı:** 1. Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu; hürmet, ihtiram. 2. Başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu.

**Sevgi:** İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu; muhabbet.

**Sorumluluk:** Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; sorum, mesuliyet, uhde.

**Vatanseverlik:** Yurtseverlik.

**Yardımseverlik:** Hayırseverlik.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Mustafa Kutlu'nun *Zafer Yahut Hiç*, *Sıradışı Bir Ödül Töreni*, *Nur*, *İyiler Ölmez*, *Tarla Kuşunun Sesi* adlı hikâye kitaplarında Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerleri belirlemek için yapılan çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

### Araştırma Nesnesi

Araştırma nesnesini Mustafa Kutlu'nun Dergâh Yayınları tarafından 2000'li yıllarda yayımlanan beş kitabı oluşturmaktadır.

**Tablo 1**

*Araştırmada Kullanılan Mustafa Kutlu Hikâye Kitaplarının Künyesi*

Sıra No	Hikâyenin Adı	Yayınevi	Baskı Yılı
1	Zafer Yahut Hiç	Dergâh	2010
2	Sıradışı Bir Ödül Töreni	Dergâh	2013
3	Nur	Dergâh	2014
4	İyiler Ölmez	Dergâh	2016
5	Tarla Kuşunun Sesi	Dergâh	2017

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Araştırma dokümanlarını, araştırmacının nesnesinde seçili kitaplar oluşturmaktadır. Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde belirlenen değerler, ilişkili olduğu kök değerlere göre kategorilere ayrılarak betimlenmiştir. Betimlenen bu veriler yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Betimsel analizde öncelikle toplanan veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir, betimlemelerden hareketle birtakım sonuçlara ulaşılır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" kök değerlerin hikâyelerde ele alınışı bulgular bölümünde sunulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde belirlenen değerler, ilişkili olduğu kök değerlere göre farklı bir zamanda yeniden kategorilere ayrılarak betimlenmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma amacı çerçevesinde Mustafa Kutlu'ya ait beş hikâye kitabında yer alan on kök değerle ilgili ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.



**Tablo 2***Mustafa Kutlu'nun Beş Hikâye Kitabında Tespit Edilen Kök Değerler*

Kök Değerler	Frekans
Yardımseverlik	83
Sevgi	63
Öz denetim	22
Sabır	22
Sorumluluk	20
Saygı	16
Dostluk	15
Adalet	9
Vatanseverlik	6
Dürüstlük	6
Toplam	262

Tablo 2'ye göre yardımseverlik ve sevgi değerleri hikâyelerde en yüksek frekans değerlerine sahiptir. Bu farkın oluşmasında yardımseverlik ve sevgi değerlerinin diğer değerleri kuşatan yapısı etkili olmuş olabilir.

**Tablo 3***Mustafa Kutlu'nun Beş Hikâye Kitabında Tespit Edilen Kök Değerlerin Frekansları*

Kök Değerler	Kitabın Adı				
	<i>Nur</i>	<i>Tarla Kuşunun Sesi</i>	<i>Zafer yahut Hiç</i>	<i>İyiler Ölmez</i>	<i>Sıradışı Bir Ödül Töreni</i>
Yardımseverlik	30	11	7	32	3
Sevgi	24	13	10	4	12
Öz denetim	16	1	4	1	-
Sabır	9	6	2	1	4
Sorumluluk	9	5	1	1	4
Saygı	6	8	-	-	2
Dostluk	5	2	5	1	2
Adalet	4	2	1	2	-
Vatanseverlik	-	5	1	-	-
Dürüstlük	-	-	2	3	1
Toplam	103	5	33	45	28

Tablo 3'e göre "yardımseverlik" değeri *İyiler Ölmez* ve *Nur* kitaplarında diğer hikâye kitaplarına göre en yüksek frekans değerine sahiptir. Türk milletinin hayata bakışının özünü oluşturduğunu söyleyebileceğimiz "İnsan, insanın yurdudur." düşüncesinin yardımseverlik değerinin frekansının yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Hikâyelerde yardımseverlik değeri genel olarak garip, yoksul, düşkün, yetim, çocuk ve yaşlının ihtiyaçlarını karşılama çabası olarak işlenirken çoğu yerde merhamet kavramıyla verilmiştir.

"Bir yer buldular, önce kütüphaneyi kurdular. Garipler, yoksullar için aş kaynattılar. Semtin hali vakti yerinde olan esnafları yardım etti. Adını "Cemil'in Yurdu" koydular. Kış günleri çocuklar ders çalışıyor, abiler onları üniversiteye hazırlıyor, bir başka odada genç ilahiyatçılar çocuklara Kur'an öğretiyordu. Yurdun sohbet odasında her cumartesi toplantı yapılıyor, tanınmış hocalar, bilim adamları sohbe geliyordu" (*Nur*, s.179).

"Çırağını çocuğunu okutmak isteyenler bana gelsin. Gerek mektepte gerek Kur'an kursunda. Bir dernek kuraçağım. 'Okuyanı Çoğaltma Derneği'. Herkes elini cebine atacak. Azdan az, çoktan çok" (*Nur*, s.176).

"O zamanlar STK'lar, yardım kuruluşları falan yok. Ancak birbirinin yanında yamacında olanlar birbirine yardım ediyor. Civan gece yarısı Hızır gibi kapıları çalıyor, muhtaçlara yemek dağıtıyor" (*İyiler Ölmez*, s.53).

"Bir de vasiyeti vardı: 'Oğlum muayenehanenin camına bir tabela as, Cuma günleri hastadan ücret alınmaz yaz' diyordu. Annesi bunu daha önce de söylemişti. İlk iş bu tabelayı astı ve o günden sonra 'Cuma gününün doktoru' diye bir şöhreti oldu" (*İyiler Ölmez*, s.139).

"Yarı doktor sayılır. Hastaların ilaçlarını götürür, nezle, grip, kabızlık, tansiyon vb. gibi belirli rahatsızlıklara merhem olmaya çalışır. Ağır hastaları, çocukları hastaneye taşır. Anası gibi yardımsever, merhametli bir çocuk" (*Tarla Kuşunun Sesi*, s.158).

Hikâyelerde "sevgi" değeri yaratıcıya, insana, aileye, hayvana, yapılan işe, yaşanılan şehre ve tabiata dönük olarak ele alınmıştır. Sevgi değeri hikâyelerde çoğu yerde aşk, dostluk ve merhamet duygusuyla verilmiştir.

"Derler ki bu iki unsur birbirine âşıktır. Suyun sesi ilâhidir. Dönüp durmak semadır. Zerre sema eder, âlem sema eder. Ay döner, gezegenler döner, dünya durmaz döner. Neden? Çünkü kâinat aşk sarhoşudur. Taş ile buğdayın aşkı birbirini yakar, bir kokulu buğu çıkar. Un öğütenler bilir. Ne demiş karındaşımız: Benim adım dertli dolap. Dolap niçin iniler? O da aşk sarhoşudur. Bunlara teknoloji diyen çarpılır" (*Tarla Kuşunun Sesi*, s. 51).

"Ferit suskun bir ara Canan'la bakışıyorlar. Canan bu bakışı sarıp sarmalayıp kalbine koyar, arada bir çıkarıp bakar" (*Zafer yahut Hiç*, s.139).

"Yüce Allah hem sevendir hem sevilendir. Hz. Peygamber'in 'Habîb-i Kibriya, Mahbub-i Huda' olması, O'nu da bir muhabbet kaynağı haline getirmiştir. Her varlık muhabbetten iz taşır. Bu yüzden sevilendir, sevendir. Her varlık Allah tarafından, insanlar ve diğer varlıklar tarafından sevilmektedir. Onlar da Allah'ı sevmektedir.

Bütün kâinat bu aşk ile sarhoş olmuş, dönmemektedir” (Nur, s. 95).

Hikâyelerde “öz denetim” değeri; ihtiyaç duyduğu davranışları öğrenip uygulama, davranışlarını düzenleyebilme becerisini gösterme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme tutum ve davranışlarıyla verilmiştir. Tablo 3’e göre Nur hikâye kitabında öz denetim değeri diğer hikâye kitaplarına göre en yüksek frekans değerine sahiptir. Hikâyedeki Nur karakteri hayatına yön vereceğine inandığı hakikati ararken davranışlarını kontrol eder, düzenler ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenir dolayısıyla öz denetimini sağlama çabasıdır.

“Biz çocuklar izinsiz ne bir meyve koparırsınız ne bir sebze. Böyle yetiştirdi bizi rahmetli” (Nur, s. 16).

“Zaten ülkemizde oruç tutan çoktur ama namaz kılan azdır. Sebep, eh oruç bir ay işte. Nasılsa geçiyor. Namaz bir disiplin işi” (Nur, s. 75).

Hikâyelerde “sabır” değeri sabretmenin zorluğuyla ele alınmaktadır. Hikâyelerde sabır değerinin her türlü zorluğa direnişi vurgulayan bakışla verildiği söylenebilir.

“...Tek elimi delikten sokup gırtlığına sarılacağım sırada kolum yana düştü. Büyükler şöyle demiş: Pehlivan ona denir ki öfkelerini yenebilsin” (Nur, s.108).

“-Yani yara kanyor. Varsın kanasın. Ne demiş ulu bir zat: ‘Derdim bana derman imiş.’ Yaramızı yalayarak yaşayacağız Saliha. Şikâyete lüzum yok” (Tarla Kuşunun Sesi, s. 57).

Hikâyelerde “sorumluluk” değeri kişinin çevresine, ailesine, topluma karşı görevleri ile dîni ve örfî değerlerini koruması üzerinden işlenmiştir.

“Şer-i Şerif’ten ayrılmayacaksın, adalet ve merhamet yolun olacak, unutma ki bu obanın idaresi benden sonra sendedir. Bunun sorumluluğunu düşün. İnsan emaneti yüklenmiş ve dünyaya mesul olarak gelmiştir. Mesuliyet ahlâkını kuşanmak lazımdır” (Tarla Kuşunun Sesi, s. 69).

“Anladı ki İslâm ferdi bir şey değil, bir cemaatin selameti veya sefaleti. Kendini düşündüğün kadar komşunu, din kardeşini de düşüneceksin. Hatta dünyanın neresinde olursa olsun zulme uğrayan, acı çeken Müslümanları” (Nur, s.135).

Hikâyelerde “saygı” değeri insana, tabiata, yaşanılan mekâna değer veren anlayışla ele alınmaktadır.

“-Sizler bu ülkenin temel taşı idiniz. Ama taş falan kalmadı artık. İzin verirseniz elinizi öpmek isterim” (Sıradışı Bir Ödül Töreni, s. 29).

Hikâyelerde “dostluk” değeri güveneceği, sırdaş olacağı, anlaşacağı bir insanın varlığı üzerinden ele alınırken Nur hikâyesinde Allah ile kurulan yakın bağ ekseninde ele alınmıştır.

“— Ta liseden arkadaş. O dönemde dahi denize tutkunduydu. Benim burada olduğumu duyunca çıkıp gelmiş. Her şey geçiyor, dostluk baki kalıyor” (Sıradışı Bir Ödül Töreni, s. 79).

“Ballar balını bulmasam bile dostun kokusunu alacak mıyım?” (Nur, s. 113).

Hikâyelerde “adalet” değeri mertlik, “harbilik” kişilik özellikleriyle haksızlığın karşısında duran tutum ve davranışlarla verilmektedir. Mustafa Kutlu, hikâyelerinde adaletin fitrî ve sosyal yönünü de vurgulamaktadır.

“Mertliğini, fedakârlığını, deli cesaretini bilirler. Hak yemez, yedirmez” (Nur, s.14).

“Belki fitrattan gelen bir mesuliyet duygusudur bu. Belki sosyal adalet” (Tarla Kuşunun Sesi, s.16).

Hikâyelerde “vatanseverlik” değeri en az ele alınan değerlerden biridir. Vatanseverlik değerinin Tarla Kuşunun Sesi kitabında en yüksek frekans değeriyle karşımıza çıkmasında bu kitabın tarih bilincimizle kültür ve medeniyet coğrafyamızı kuşatan bakışının etkili olduğu söylenebilir.

“Türkoğlu yedi düvele Çanakkale geçilmez demişti ama kaç bin şehit vermişti. Şehitler arasında Mustafa da vardı; ardından ihtiyaca binaen askere alınan Bilal ile Bekir de şehit oldu. Onların haberi köye kurşun gibi indi. Acı poyraz gıcım gıcım gıcılar, ateş düştüğü yeri yakar. Bütün ülke yangın yeri olmuştu. Bir Boşnak ile bir Kürt yan yana yatıyor; bir Çerkez ile bir Türk kucak kucağa uyuyordu. İslâmın sancağı yere düşmesin diye oldu bütün bunlar. Analar evlatlarını kınalayıp gönderdi ve bir daha haber alamadı. Gidenler dönmediler. Toprağa düştüler, sancağı vermediler.” (Tarla Kuşunun Sesi, s. 82).

Hikâyelerde en az ele alınan değerlerden biri de “dürüstlük”tür. Hikâyelerde dürüstlük değeri mertlik, delikanlılık, var olanı açıkça söyleme, yalandan kaçınma tutum ve davranışlarıyla verilmiştir.

“Oğlanın bir de bu yanı var. Yalan söyleyemiyor” (İyiler Ölmez, s. 52).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Mustafa Kutlu’nun hikâyeleri Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerlerin aktarımı yönünden incelenmiştir. Çalışma sonunda Mustafa Kutlu hikâyelerinin kök değerler açısından zengin olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre Mustafa Kutlu hikâyelerinde 262 kök değer tespit edilmiştir. 262 kök değer içinde en çok aktarılan değer yardımseverlik (83) olduğu görülmüştür. Yardımseverlik değerini sırasıyla sevgi (63), öz denetim (22), sabır (22), sorumluluk (20), saygı (16), dostluk (15), adalet (9), vatanseverlik (6) ve dürüstlük (6) değerleri takip etmiştir.

Kök değerleri en fazla barındıran eser (103) kök değerle Nur’dur. Nur adlı eseri (53) kök değerle Tarla Kuşunun Sesi, (45) kök değerle İyiler Ölmez, (33) kök değerle Zafer yahut Hiç ve (28) kök değerle Sıradışı Bir Ödül Töreni eserleri izlemiştir.

Elde edilen sonuçlara göre Mustafa Kutlu hikâyelerinin kök değerlerin eğitiminde kullanılabilir nitelikte zengin içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilere göre şu önerilerde bulunulabilir:

Mustafa Kutlu hikâyeleri Türk dili ve edebiyatı dersinde 4 temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ölçülmesinde farklı etkinliklerle kök değerlerin aktarımında kullanılabilir.

Mustafa Kutlu hikâyeleri 9, 10, 11 ve 12. sınıf "Hikâye" ünitelerinde kök değerlerin aktarımında alternatif metinler olarak kullanılabilir.

Ayrıca çalışma, okullarda yürütülen "Anadolu Mektebi" projesinde Mustafa Kutlu okumalarında öğrencilere hazırladıkları panel çalışmalarında katkı sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Cevizci, A. (1999). *Değer. Felsefe sözlüğü* (3. Baskı, s. 201).
- Kaymakcan, R. Meydan, H. (2014). *Ahlak değerler ve eğitimi*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kutlu, M. (2010). *Zafer yahut hiç*. Dergâh Yayınları.
- Kutlu, M. (2013). *Sıradışı bir ödül töreni*. Dergâh Yayınları.
- Kutlu, M. (2014). *Nur*. Dergâh Yayınları.
- Kutlu, M. (2016). *İyiler ölmez*. Dergâh Yayınları.
- Kutlu, M. (2017). *Tarla kuşunun sesi*. Dergâh Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>
- Tuğral, S. (2009, Şubat). Kur'an'da vurgulanan değerler. *Din ve Hayat*. <https://istanbul.diyaret.gov.tr/sayfalar/contentdetail.aspx?ContentId=523&MenuCategory=Kurumsal>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Seviye ARSLAN**

Gerede Yenimahalle Ortaokulu

[seviye-berber@hotmail.com](mailto:seviye-berber@hotmail.com)

**Doç. Dr. Murat İNCE**

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

[muratince20@hotmail.com](mailto:muratince20@hotmail.com)

### ÖZET

Bu araştırma, ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerini almak için MEB'de görev yapan 10 on din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma türlerinden olgubilim desen kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olgularla ilgilenir. Araştırma örnekleme olarak amaçlı örnekleme yönteminden "maksimum çeşitlilik" örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, küçük bir örneklem oluşturarak probleme taraf olabilecek öğretmen çeşitliliğini maksimum düzeyde ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla, Altıntaş (2014) tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu olan "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme formları, görüşme dökümlerinin ya da kayıtlarının karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinde değer kavramını ahlaki kurallar ve ilkeler bütünü olarak tanımladıkları, genellikle değerlerin DKAB dersinde verilmesinin önemli olduğu, ders öncesi hazırlıklarında örnek olaylardan, hadislerden ve ayet mealinden yararlandıkları, ders içinde akıllı tahta kullanımının, etkinliklerin, örnek olayların değer eğitimi kazandırılmasında etkili yöntemler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, değerler eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi.

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Değer, bir şeyin önemli olduğunu belirlemeye fayda sağlayan soyut, bir şeyin karşılığı, kıymeti ve yarar sağlama özelliğidir (TDK, 2022). Değerler, duygu, düşünce ve hareketlerimize mana katan ve onları biçimlendiren ölçütler, inançlar ve ilkelerdir. Hangi davranışların iyi, güzel, doğru ve ahlaka uygun olduğuna karar vermemize fayda sağlayan ilkeler bütünüdür (Hökelekli, 2011).

Değer eğitimi, bireylerde değerlerin gerçekleştirilme sürecini özetlemektedir. Değer eğitimi, öğrencilere doğruyu ve yanlış ayırt edebilmelerini sağlayacak ve belirlenmiş olan değerlerin aktarılması ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturabilmelerine izin verilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ford ve Johnson, 1993; aktaran İşcan, 2019, s. 45).

Türkiye’de eğitim sisteminde değer eğitimi ismiyle bir ders yer almamaktadır. Değer eğitimi ilkökul ve ortaokul programındaki derslerin içeriğinde öğrencilere aktarılmaktadır. Okulda değer kavramı bir çatı kavram olarak görülmekte bunun içerisinde karakter eğitimi, erdemli davranışlar, ahlaki davranışlar gibi değerler yer almaktadır. Bu değerler bireyin daha çok duyuşsal alanına hitap etse de okullarda yer almış ve derslerin içerikleriyle öğrencilere öğretilmektedir (Baydar, 2009, s. 21).

Öğretmen, değer eğitimi ve aktarımı hususunda öğrencinin ebeveynlerinden sonra aldığı en önemli rol modelidir. Çocuk okul çağının gelmesiyle birlikte anne baba yerine öğretmenini örnek almakta ve kendini onunla özdeşleştirmektedir (Hökelekli, 2011, s. 126).

DKAB ortaokul dersi öğretim programının vizyonu incelendiğinde, “Dinin insan yaşamını anlamlandırmada rolünün farkında olan, toplumda kabul edilmiş millî, manevi ve ahlaki kurallar benimseyen, çeşitlilikleri ve farklılıklar ile birlikte yaşama başarısı kazanmış bireyler yetiştirmek.” olarak tanımlanmaktadır. Burada millî, manevi ve ahlaki değerlerin programın amacının temelini oluşturmaktadır (MEB, 2018, s. 8).

Türkiye’de yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde değerler eğitiminin kapsama alanı, değer eğitiminin okulda verilmesinin önemi, değer sınıflamaları ve yaklaşımları, öğretmenlerin değer eğitimindeki görüşleri, okulun, öğretmenin ve ailelerin değer kazanımındaki rolleri, değer kazanımında kullanılan yöntem ve teknikler ve değerler eğitiminde karşılaşılan zorlukların neler olduğuna odaklanan çalışmalar olduğu görülmektedir.

### Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan DKAB öğretmenlerinin derste verilen değerler eğitimine ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri, “değer” kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
2. DKAB Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler eğitiminde amaçlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin değerler eğitimi alanında yapmış oldukları uygulama ve etkinlikler (ders içinde ve dışında) nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi sunulmaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde yer alan değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma türlerinden olgubilim desen kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olgularla ilgilenir. Bize yabancı olmayan bununla birlikte tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan on Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yönteminden “maksimum çeşitlilik” örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, küçük bir örneklem oluşturarak probleme taraf olabilecek öğretmen çeşitliliğini maksimum düzeyde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 70). Çalışma grubunun nitel verileri, MEB’de görev yapan on DKAB öğretmenin katılımı ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin seçimi yapılırken cinsiyet, görev yaptığı il ve kıdem konularında çeşitliliğin sağlanması için temel boyutlar belirlenerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri*

Katılımcı(Kod)	Cinsiyet	Kıdem	Çalıştığı İl
K1	Kadın	7 Sene	İstanbul
K2	Kadın	5 Sene	Tekirdağ
K3	Erkek	11 Sene	Bolu
K4	Kadın	7 Sene	Karaman
K5	Erkek	6 Sene	Bolu
K6	Erkek	8 Sene	Bolu
K7	Kadın	1 Sene	İstanbul
K8	Kadın	9 Sene	İzmir
K9	Erkek	7 Sene	Antalya
K10	Kadın	6 Sene	Çorum



### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verileri öğretmen görüşlerini almak amacıyla nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu olan Altıntaş (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu; öğretmen görüşme formunda dört bölüm yer almaktadır. İlk olarak araştırmacı kendini tanıtmakta ve araştırmanın amacıyla ve görüşme ile ilgili bilgilendirmede bulunmaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin araştırmaya kendi istekleri ile katıldıklarını belirten izin belgesi, üçüncü bölümde, öğretmenin kişisel bilgileri ve son bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin DKAB dersinde verilen değerlere ilişkin görüşlerinin alındığı görüşmelerde katılımcıların iznini almak kaydıyla ses kaydı yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kod isim olarak K1, K2.... şeklinde kod isimler verilmiştir. Verilerin tamamı formlara geçirildikten sonra tüm veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında verileri analiz etmek için kullanılan yöntem içerik analizidir. İçerik analizi dokümanların, görüşme dökümlerinin ya da kayıtlarının karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir tekniktir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formunu soruları belirli ilkelere göre hazırlanmıştır. Bu ilkeler; basit düzeyde anlaşılır sorular olması, açık uçlu sorular olması, sonda sorular hazırlama ve katılımcıya yönlendirmelerde bulunmamaktır. Görüşme formundaki sorular bu kurallar doğrultusunda hazırlanması geçerliği ve güvenirliliği sağlamak açısından önemlidir. Bu doğrultuda görüşme formunun soruları dikkatle hazırlanmış danışman öğretim üyesi, iki öğretim üyesi ve iki DKAB öğretmenin de görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Sorular pilot olarak belirlenen 4 DKAB öğretmene yönlendirilmiş ve sonrasında alınan geri dönütlerle öğretmen görüşme formundaki son hâlini almıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde MEB’de görev yapan DKAB öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla toplanan verilerin analizinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Verilere ilişkin tablolara yer verilmiş ve tablolar üzerinden açıklamalarda bulunulmuştur.

### Katılımcıların Değer Kavramına İlişkin Görüşleri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine değer kavramına dair görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Değer Kavramına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	F
Değer	Ahlaki Kurallar ve İlkeler	2
	Temel İnsani Değerler	2
	Önem, Kıymet	1
	Karakter ve Ahlak Eğitimi	1
	Birlik ve Beraberliği Sağlayan İlkeler	1
	Günlük Hayattaki Kurallar	1
	Kavrama Yüklenen Anlam	1
	Gelenek ve Görenekler	1

Katılımcıların değer kavramına yükledikleri anlamın farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların sırasıyla değer kavramını ahlaki kurallar ve ilkeler (2), temel insani değerler (2), önem-kıymet (1), birlik ve beraberlik (1), karakter ve ahlak eğitimi (1), günlük hayattaki kurallar (1), kavrama yüklenen anlam (1), gelenek ve görenekler (1) olarak tanımladıkları bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların değer kavramına ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Değer bizim bir şeye verdiğimiz önem, kıymet olarak tanımlanabilir.” K1

“Değer kavramı bireyi ve toplumu birbirine bağlayan onlara maddi ve manevi anlamlar katan. Toplumu birbirine kenetleyen ahlaki kurallar bütünüdür.” K3

“Değer kavramı insanı insan yapan unsurlardır. Kültürümüzün, inancımızın davranışa dönüşmesidir. Karakter ve ahlak eğitimidir.” K4

Bulgular incelendiğinde katılımcıların değer kavramını ahlak ve insani değerlerle ilişkilendirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte katılımcıların gelenek ve görenek ile günlük davranış kalıplarını değer kavramıyla ilişkilendirdiği görülmüştür.

### Katılımcıların Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara değer öğretiminin amaçlarına dair görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.



**Tablo 3***Katılımcıların Değer Öğretiminin Amaçlarına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kodlar	F
Değer Öğretiminin Amaçları	Ahlaki değerleri kazandırmak	5
	Değerleri hayata uygulamasını sağlamak	4
	Topluma faydalı ve iyi bir insan yetiştirmek	4
	Allah ve resulünün razı olduğu bir insan yetiştirmek	1

Katılımcıların değer öğretiminin amaçlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde sırasıyla ahlaki değerleri kazandırma (5), değerleri hayata uygulamasını sağlama (4), topluma faydalı ve iyi insanlar yetiştirme (4) ve Allah ve Resulü'nün razı olduğu insanlar yetiştirme (1) amaçlarının bulunduğu görülmüştür. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Tüm insani değerlerin kapsamlı şekilde öğrencilere aktarılmasını hedefliyorum ve öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak yetişmesini amaçlıyorum." K4

"DKAB öğretmeni olarak bu değerlere sahip olmamız gerek. Çalışmalarında dersle birlikte ahlaki değerleri örnek olaylar üzerinden anlatıp öğrencilerin değerlerin farkına varmalarını hedefliyorum." K9

Bulgular incelendiğinde katılımcıların değer öğretiminin ahlaki değerleri kazandırmada etkili olduğunu ve değerlerin hayata uygulanmasında etkili olduğunu düşündüğünü söylemek mümkündür. Değer öğretimi katılımcılara göre değerlerin hayata işlenmesine büyük oranda etkilidir.

#### **Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Görüşleri**

Katılımcılara değer öğretimindeki yaptıkları uygulamalar sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4***Öğretmenlerin Değer Öğretimi İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Görüşleri*

Ders Öncesi Hazırlık	Etkinlik, videoları araştırma	4
	Örnekler hazırlama	4
	Hadis ve meal tarama	3
	Dikkat çekecek sorular hazırlama	2
Ders İçi Etkinlik	Akıllı tahta kullanma	5
	Hadis ve ayetleri kullanma	3
	Peygamberin hayatından örnek verme	3
	Oyun ve etkinlikler hazırlama	2
	Çocuklarla iş birliği yapma	1

Öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarının tespit edilmesi gereklidir. Katılımcıların ders öncesinde sırasıyla etkinlik, videoları araştırma (4), örnekler hazırlama (4), hadis ve meal tarama (3) ve dikkat çekici sorular hazırlama (2) hazırlıklarını yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Ders öncesi konuya göre ve değere göre materyaller hazırlıyorum. Güdüleme amacıyla dikkat çekecek sorular hazırlıyorum. Değerler ile ilgili örnek olaylar hazırlayıp derste öğrencilere sunuyorum." K4

"Ders öncesi işleyeceğim değer konusuna bakarım. Değer ile ilgili peygamberimizin hayatından örnek olaylar bulurum. Örnek hadisler seçerim ve günlük hayattan örnekler belirleyerek derse hazırlanırım." K9

Katılımcıların ders öncesi hazırlıklarında çoğunlukla örnek olaylara ve hadis-meallere başvuruda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin değer öğretiminde var olan kaynaklara başvurduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada değer öğretimi uygulamalarını belirlemek adına araştırılan bir diğer konu öğretmenlerin bu konuda izledikleri yol yani ders içi etkinliklerdir. Katılımcıların değer öğretiminde izledikleri yollar sırasıyla akıllı tahtayı kullanma (5), hadis ve ayetleri kullanma (3), Peygamber hayatından örnekler verme (3), oyun ve etkinlikler hazırlama (2) ve çocuklarla iş birliği yapma (1) yollarını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Materyal kullanıyorum akıllı tahta ve peygamberin hayatından örnekler, hadis ve ayetler ışığında anlatırım. Bir konuyu anlatırken dindeki yaptırımını anlatmak için ayet ve hadisleri kullanırım. Peygamberimizin o konu hakkındaki tutumunu aktarırım." K1

“Bu derste gönüle dokunmak hissetmek ve hissettirmek gerekiyor. Öğrenciye örnek olmak gerekiyor. Öğrencilerle hazırlık aşamasında yaptığım örnek olaylar, hikâyeler üzerinden dersi anlatıp kalıcı bir öğrenme gerçekleşmesini sağlıyorum.” K6 Katılımcıların değer öğretimi konusunda teknolojiye başvurdukları ve geçmişteki var olan kaynakları kullandıklarını söylemek mümkündür. Buna ek olarak çocuklarla gerçekleştirilecek oyunların da değer öğretiminde izlenen bir yol olduğu tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

DKAB dersindeki değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde genel olarak tanımlamalarında değeri, toplumun benimsediği temel insani değerler, ahlaki ilke ve kurallar olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin değer kavramını tanımlarken bir kavrama yüklenen anlam, toplumda birlik ve beraberliği sağlayan ilkeler, gelenek ve göreneklerimiz, önem, kıymet gibi anlamlar da yükledikleri görülmektedir. Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Batmaz ve Erdoğan’ın (2019) çalışmasındaki değer tanımları ise; milli ve manevi değerlerin bir sonraki nesle aktarılmasını sağlayan ve insan olmanın en önemli noktası olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Kınacı’nın (2018) çalışmasında öğretmenlerin değer tanımı; toplum tarafından kabul görmüş davranışlar, kurallar bütünü, sonraki nesle aktarılan değerler, insanı insan yapan özellikler şeklinde tanımlamalarda buldukları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin DKAB dersinde verilen değer öğretiminin amaçları konusunda aynı konularda ortak görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Açıklamalar değerlendirildiğinde öncelikli amacın, öğrencilere ahlaki değerleri kazandırmak olduğu, kazandırılan bu değerlerin davranışa dönüştürülerek hayata uygulanmasını sağlamak ve topluma faydalı, iyi insanlar ve Allah ve Peygamberin razı olduğu insanı yetiştirmek olduğu genel olarak öğretmenlerin amaçlarında görülmektedir. Alanda yapılan benzer çalışmalardan Pınaz’ın (2020) çalışmasında öğretmenler değer eğitiminin amaçlarını; bireylere olumlu davranışlar kazandırmak, etkili bir vatandaş olmasını sağlamak ve kültürel değerleri korumak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Boydak’ın (2019) çalışmasında değerler eğitiminin amacının; iyi birey olmak, yardımsever olmak ve bilinçli bireyler olması olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ders öncesi değer öğretimine ilişkin hazırlıklarına dair görüşleri incelendiğinde, öncelikle konuyla ilgili video ve etkinlik hazırlıkları yapıldığı, örnek olay seçimi ve konuyla ilgili ayet ve hadisler seçerek, ders öncesi hazırlık uygulamaları yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin değer öğretimine ilişkin ders içi uygulamalarına dair görüşleri incelendiğinde öncelikle akıllı tahta ve EBA üzerinden oyun etkinlikleri yapıldığı, Peygamberin hayatından örnek olay anlatımı, hadis örnekleri ile etkinlikler ve iş birliği yöntemi kullanarak ders içi etkinlikler yaptıkları görülmektedir.

Bu konuda yapılan çalışmalardan Çelik’in (2020) araştırmasında ders içinde kullanılan yöntem ve uygulamalara bakıldı-

ğında düz anlatım, soru-cevap tekniği, örnek olay ve eğitsel oyun gibi uygulamaları değer eğitiminde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk (2019) çalışmasında ise örnek olay, sunum yoluyla anlatım, soru-cevap ve rol model olma gibi uygulamalar kullandıkları belirlenmiştir.

## Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Değer eğitiminin amacına uygun şekilde okullarda “değerler eğitimi” adı altında bir dersin verilmesi öğrencilerin değer kazanımlarının artırılmasına yardımcı olabilir.
- Değerler eğitiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin değerlerin kazandırılma düzeyine etkisi vardır. Bu doğrultuda öğretmenlere değerler eğitimi alanında uygulanabilecek olan yöntem, teknikler ve etkinlikler konusunda bilgilendirmeler yapıp kılavuz kitaplar hazırlanabilir.
- Değer eğitimi uygulamalarında teknoloji kullanımının öğrencilerin dikkatini çekmesi nedeniyle bu alanda farklı etkinlikler, oyunlar ve videolar hazırlanıp öğrencilerin ders içersinde aktif katılımı ve öğrenci değer düzeylerinde artış sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Altıntaş, M. E. (2014). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değer öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Batmaz, O., Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Boydak, K. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre özel liselerde yürütülen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Kayseri örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Çelik, Ç. (2020). *İlkokul kademesinde uygulanan değerler eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: tek durumlu bir örnek olay çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Ertürk, İ. B. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde Allah’a iman penceresinden değerler eğitimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.

İşcan, C. D. (2019). *Değerler eğitiminde temel kavramlar*. P. Ünüvar ve A.F. Ersoy (Ed). Karakter ve değerler eğitimi (31-50). Anı Yayıncılık.

Kınacı, K. M. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

MEB (2018). *Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıflar din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pırnaz, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu (2022). *Büyük Türkçe sözlük*.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

## TÜRKİYE MAARİF VAKFI TÜRKÇE DERS KİTAP SETLERİNDE TÜRK KÜLTÜRÜNE AİT FİGÜRLERİN KULLANIMI

**Şerife KAFALI**

Türkiye Maarif Vakfı

[skafali@turkiyemaarif.org](mailto:skafali@turkiyemaarif.org)

### ÖZET

Bu çalışmada Türkiye Maarif Vakfı tarafından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na uygun hazırlanan Maarif Türkçe ders kitap setlerinde kültürel figürlerin kullanım şekli, amacı ve yöntemi sorgulanmıştır. Çalışmanın kapsamını kitap setlerinde yer yer kullanılan kültürel öğeler değil tüm kitap setlerinde yer alan kültürel figürler oluşturmaktadır. Bu çerçevede Maarif Türkçe ders kitap setleri ilkököl (A1.3, A1.4), ortaokul (A1, A2.1, A2.2, A2.3) ve lise (A1, A2, B1, B2, C1) seviyeleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak ders kitaplarında sistematik olarak kullanılan figürler (Nasrettin Hoca, Hacivat Karagöz ve Temel-Dursun) tespit edilmiştir. İkinci olarak bu figürlerin kullanım yerleri (dil bilgisi ve telaffuz bölümleri) belirlenmiştir. Buna göre telaffuz öğretiminde ilkököl ve ortaokul ders kitap setlerinde Hacivat-Karagöz; lise ders kitap setlerinde ise Nasrettin Hoca'nın kullanıldığı tespit edilmiştir. Lise kademesinde dil bilgisi öğretiminde Temel, Dursun, Fadime ve İdris karakterleri kullanılmıştır. Son olarak figürlerin kullanım şekilleri ve amaçları belirlenmiştir. Bu çerçevede ilkököl ve ortaokul kademesi telaffuz öğretiminde Karagöz'ün her şeyi yanlış anlayan özelliğinden yararlanılarak kelimelerin olası yanlış telaffuzları bu şekilde gösterilmiştir. Bu sayede öğrencilerin telaffuz hatalarında kendilerini görmeleri amaçlanmış ve telaffuz öğretiminin doğrusu Karagöz'ü sürekli düzelden Hacivat tiplmesi üzerinden gösterilmiştir. Lise kademesi telaffuz öğretiminde ise Nasrettin Hoca'dan yararlanılmıştır. Nasrettin Hoca'nın toplumda gördüğü aksak yönleri düzeltmek ve nasihat etmek amacıyla nükteler yapan yönünden telaffuz öğretiminde yararlanılmıştır. Nasrettin Hoca fıkralarına benzer, tematik hazırlanmış metinlerle öğrencilerin eğlenirken kelimelerin doğru telaffuzunu fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Son olarak

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



yine lise kademesinde dil bilgisi öğretiminde Temel, Dursun, Fadime ve İdris karakterlerinin doğal ve eğlenceli yönleri ile öğrencilerin sıkıcı olarak nitelendirdikleri dil bilgisi öğretimini keyifli hâle getirmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle dil bilgisi ve telaffuz gibi öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilen becerilerin kültürel figürlerle verilmesinin dil öğretim sürecini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Benzer öğretim şeklinin ana dili olarak Türkçe öğretiminde de kullanılması gerektiği önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kültürel figürler, Türkçe ders kitabı.

## GİRİŞ

Dil ve kültür kavramları birbirleriyle çok yakından ilişkisi bulunan iki kavramdır. Dil kültürün taşıyıcısıdır. Kültüre dair unsurlar kuşaktan kuşağa dil ile aktarılır. Toplumda ve kültürde olan her şeyin dilde bir karşılığı vardır. Kültürü oluşturan maddi ve manevi bütün unsurların kalıcı olabilmesi için dil ile yaşatılması gerekir. Ünalın (2014) ifade ettiği gibi kültürü oluşturan bütün maddi ve manevi kavram ve kelimeler dilin içinde yer almaktadır. Toplumsal hafıza dil ile taşınır, aidiyet duygusu dil ile yaşamaktadır. Dolayısıyla vurgulanmak istenilen konu, dilin kültürün taşıyıcısı olduğu gerçeğidir.

Bir milletin devamlılığı sağlayan ve o milleti en iyi yansıtan araç dildir. Toplumlar dilleri ve kültürleri ile var olurlar. Kültür, dil aracılığıyla taşınır, yayılır ve varlığını devam ettirir. Bu nedenle kültürü dilden ayrı düşünmek doğru değildir. Hedef dil, ana dili konuşuru kadar iyi öğrenilmek istendiğinde; hedef dil konuşurları arasında yaşamak gerekmektedir. Bu durum dil edinim süreçlerini kolaylaştıracaktır. Çünkü dil kültür ile harmanlanmıştır. Otantik süreçleri bilmek, bağlamdan hareketle çıkarım yapmak ve dilin inceliklerini bilmek ancak hedef dilin kültürüne hâkim olmakla gerçekleşebilir.

Bir toplumun maddi ve manevi varlığını oluşturan yazılı ve sözlü değerlerinin bütünü "kültür" kavramıyla ifade edilmektedir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurlara yer vermek, metinlere kültürel figürleri doğru bir şekilde yerleştirmek önem kazanmaktadır. Dil öğretimi için hazırlanacak materyallerde metin seçimi oldukça önemlidir. Metinlerin; Türk kültürünü tanıtmaları, öğrencilerin yaş gruplarına ve dil seviyelerine uygun olması, pedagojik süreçlere hitap etmesi gerekmektedir. Bu hassasiyetle yazılan kitaplar alan uzmanlığının yanında kültürel etkileşimi destekleyici nitelikte de olmalıdır.

Kitaplardaki metin seçiminde dilin en etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler kullanılmalıdır. Bu metinler toplumun kültürel değerlerini, yaşam tarzını, bayramlarını, gelenek ve göreneklerini, sözlü kültürünü, fıkralarını, güldürü öğelerini, reddetme ve gerekçe kavramlarını yansıtırken diğer taraftan da öğrencilerin duyularına hitap edecek, üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Kitap setlerinde yer verilen metinler dil öğretimi açısından kültürel mirası yansıtırken bireysel açıdan da öğrencilerin zevk alarak, oyunlar oynayarak, eğlenerek ve merak ederek dil öğrenmesini sağlamalıdır. Dolayısıyla seçilen karakterler bu bütünlüğü yansıtacak biçimde olmalıdır.

## YÖNTEM

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan Maarif Türkçe ders kitap setlerinde yer alan ilköğretim (A1.3, A1.4), ortaokul (A1, A2.1, A2.2, A2.3) ve lise (A1, A2, B1, B2, C1) olmak üzere farklı yaş gruplarındaki ve seviyelerdeki etkinlikler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine göre incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Maarif Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi, telaffuz ve etkinlik bölümlerinde yer alan kültürel unsurların belirlenmesi ve karakterlere nasıl yer verildiğinin tespiti amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, kullanılan kültürel değerlerin ilköğretimden lise seviyesine kadar kitaplarda nasıl yer verildiğine değinilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Maarif Türkçe kitap setlerindeki farklı yaş gruplarına ve dil seviyelerine göre yazılmış ders kitaplarında sistematik olarak kullanılan kültürel figürleri (Nasrettin Hoca, Hacivat-Karagöz ve Temel-Dursun) tespit etmektir. Yabancı dil öğretiminde en önemli unsurlardan biri öğrencinin dil edinimi sağlarken hedef dile ait kültürel unsurları da tanımasını sağlamaktır. Dil öğretiminin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğrencilerin dilin dünyasına girebilmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle dil öğretiminde kültürel etkileşim ayrılmaz bir bütündür. Türkçe Maarif kitap setlerinde kültürel unsurların ve figürlerin kullanıldığı bölümler araştırılmıştır. Çalışmada Temel-Dursun, Hacivat-Karagöz gibi Türk kültürüne ait figürlere, nerelerde yer verildiği ve hangi öğretim yöntemi ile öğrenciye sunulduğunu tespit etmek hedeflenmektedir.

## BULGU VE YORUMLAR

Türkiye Maarif Vakfı (TMV), 2016 tarihinde kamu vakfı olarak kurulmuştur. Yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına K12 (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise) düzeyinde eğitim öğretim faaliyetleri yürütmektedir. TMV (2023) 52 ülkede, 460 okuluyla elli binden fazla öğrenciye ulaşmaktadır. Vakıf, bulunduğu ülkelerin ulusal müfredatına uymakla birlikte eğitim verdiği ülkenin imkânları elverdiği takdirde uluslararası eğitim programlarını da uygulamaktadır. Ayrıca geliştirmiş olduğu IMP (Uluslararası Maarif Programı) sayesinde eğitimde bir marka olarak Türkiye Cumhuriyeti'ni yurt dışında temsil etmektedir. Vakıf, dünyanın dört bir tarafındaki okullarıyla Türkçeye ve Türk kültürüne hizmet etmektedir. Vakfın bulunduğu coğrafyadaki eğitim sisteminin izin verdiği ölçüde Türkçe dersleri zorunlu ve seçmeli ders olarak eğitim programında yer almaktadır. Vakıf tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na göre müfredat temelli hazırlanan Türkçe öğretim setleri, okul öncesinden liseye kadar her yaşta ve her seviyeden öğrenci ile buluşmaktadır. Vakıf, Türkçe öğretim faaliyetlerine devam ederken yaz okulları, eğitim zirveleri, Teknofest ve çeşitli yarışmalarla bünyesinde eğitim alan öğrencilere Türkiye'ye gelme fırsatı sunmakta; Türkiye'nin ve Türk kültürünün tanıtımına katkı sağlamaktadır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içerikleri-

ni düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programıdır (TMV, 2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı "Sözlük" ve "Kaynakça" dışında birbirini tamamlayan iki ana kısımdan oluşur. Birinci bölüm 7 alt başlıktan oluşur. Bu bölümde kuramsal çerçeve ve uygulama süreçleri yer almaktadır (TMV, 2020).

1. Program'ın temel dayanakları ve yaklaşımı
2. Program'ın genel amaçları
3. Program'ın genel yapısı ve kademelendirilmesi
4. Ölçme ve değerlendirme
5. Program'ın uygulanması
6. Kazanımlar
7. Düzeylere göre dil yapıları

Program, aşağıdaki temel program yaklaşımlarına göre yapılandırılmıştır:

#### Şekil 1

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Yaklaşımları



Eylem odaklı yaklaşım



İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı



Sarmal programlama yaklaşımı



Kademeli sorumluluk aktarımı  
Ekolojik sistem kuramı

#### Şekil 2

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Temaları

Ortaöğretim A1				
1. TEMA Tanışalım KAZANIMLAR				
Dinleme/İzleme	Konuşma		Okuma	Yazma
	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim		
A1.D.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmaya ilgili temel kalıp ifadeleri tanır. A1.D.1. Alfabedeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder. A1.D.27. Yardım talebi/izni/rica/bazı içeren ifadeleri tanır. A1.D.12. Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar. A1.D.36. Sayısal ifadeleri tanır.	A1.SE.1. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmaya ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır. A1.SE.5. Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır. A1.SE.20. Yardım talebi/izni/rica/bazı içeren diyaloglar kurar. A1.SE.7. Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir. A1.SE.16. Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	A1.SÜ.4. Kendisini/alesini/bir başkasını basit cümlelerle tanır. A1.SÜ.1. Alfabedeki harfleri seslendirir. A1.SÜ.11. Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	A1.O.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ile ilgili kalıp ifadeleri tanır. A1.O.1. Alfabedeki harfleri tanır. A1.O.8. Temel kişisel bilgileri bilirler. A1.O.7. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri bilirler. A1.O.5. Sayısal ifadeleri tanır.	A1.Y.10. Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur. A1.Y.1. Alfabedeki harfleri doğru biçimde yazar. A1.Y.21. Kendisini/alesini/bir başkasını basit cümlelerle tanır. A1.Y.6. Yazılarında sayısal rakam ve harfle ifade eder. A1.Y.4. Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar. A1.Y.36. Yardım talebi/izni/rica/bazı içeren basit metinler yazar.
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları, Örnek Konular, Dil İfadeleri				
İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Örnek Konular	Söz Varlığı	
*Selamlaşma *Tanıtım *Vedalaşma *Kendini tanıma *Nezakat ifadelerini kullanma -Teşekkür etme -İzin isteme -Onaylama	- Alfabe - Temel Soru ifadeleri (Nasılınız? / Nasılsınız? / Nerelesiniz? / Adınız nedir? / Kaç yaşındasınız?) - Kişi zamirleri (ben, sen, o) - Sayılar (1-20) - Yeterlilik (izin olsun)	Selamlaşma, Karşılaşma, Tanışma İfadeleri Ülke Adları, Milyet ve Dil Adları <b>Dil İfadeleri</b> - Merhaba. - Ben Ayşe. - Ben de Murat. ... - Benim adım Murat. / Adım Murat. - Senin adın ne? / Sizin adınız ne? - Memnun oldum. - Ben de memnun oldum. ... - Merhaba. - Nasılsınız? - İyiyim (Teşekkür ederim). - Sen nasılsın? / Siz nasılsınız? - Ben de iyiyim. - Görüşürüz. - Hoş geldin. / Hoş geldiniz. - Hoş bulduk. - Hoşca kal. / Güle güle. - Görüşürüz. - İyi sabahlar. / İyi günler. / İyi akşamlar. / İyi geceler. - Görüşürüz. / Görüşmek üzere. ... - Nerelesiniz? / Ülke (-iyim) - Milyet (-im) ... - Kaç yaşındasınız? - 15 yaşındayım. ... - Merhaba, benim adım Murat. 15 yaşındayım. Ben ... -iyim, ... -im. ... - Teşekkür ederim. ... - (İçer) girerim miyim? (Dışarı) çıkabilir miyim? - Tabii/buyur.	Alfabe öğretimi için örnek kelimeler: A: anaba, ayna B: bayrak, balık C: çakıt, çami D: domates, dudak E: ev, ekmek F: fare, fi G: göz, güneş Ç: ağaç, öğretmen H: halı, hastane I: imkân, işik İ: inek, ik, ip, iskolet J: Japon, jeton, jüt K: kalem, kitap L: limon, lamba M: masa, muz N: nina, nane O: otobüs, okul Ö: öndek, öğrenci P: para, peynir, pencere R: radyo, resim S: saat, sınıf Ş: şapka, şeker T: top, tarak U: uçak, ucurtma Ü: üzüm, ütü V: vazı, vazo Y: yumurta, yıldız Z: zeytin, zıfafa	

Şekil 2'de ortaöğretim A1 seviyesindeki temalara yer verilmiştir. Her tema bir yaş grubunu ifade etmektedir. 10 tema sonunda ise bir dil seviyesi tamamlanmış olmaktadır. Maarif Türkçe kitap setleri, program esas alınarak ve yukarıdaki temalara göre hazırlanmıştır. Program, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlere rehber olacak nitelikte yazılmıştır. Temalardaki iletişimsel işlevler, öğrenciden beklenen yeterlikleri ifade ederken öğretmenin de bu yeterlikleri kazandırması için bir yol haritası olmaktadır. Programdan hareketle Maarif Türkçe ilkököl (A1.3, A1.4), ortaokul (A1, A2.1, A2.2, A2.3) ve lise (A1, A2, B1, B2, C1) setleri yazılmıştır.

## Şekil 3

İlkokul Kademesinde Kültürel Figürlerin Kullanımı (Maarif Türkçe, 2022)

**3. TELAFFUZ**

1a Dinle, tekrar et ve kelimeleri defterine yaz.  
1b Aşağıdaki kelimelere bak ve yazdığın kelimeleri kontrol et.

pul koleksiyonu yapmak	araba koleksiyonu yapmak	rozet koleksiyonu yapmak	dergi okumak
tiyatroya gitmek	sinemaya gitmek	fotoğraf çekmek	bulmaca çözmek

2 Dinle, tekrar et ve oku.

1 Ne yapmayı seviyorsun?  
Basketbol oynamayı seviyorum.

2 Fotoğraf çekelim mi?  
Evet, olur.

3 Sinemaya gidelim mi?  
Hayır, olmaz.

3a Dinle ve oku.  
3b Arkadaşınla eşleş ve canlandır.

**Haydi Tiyatroya Gidelim**

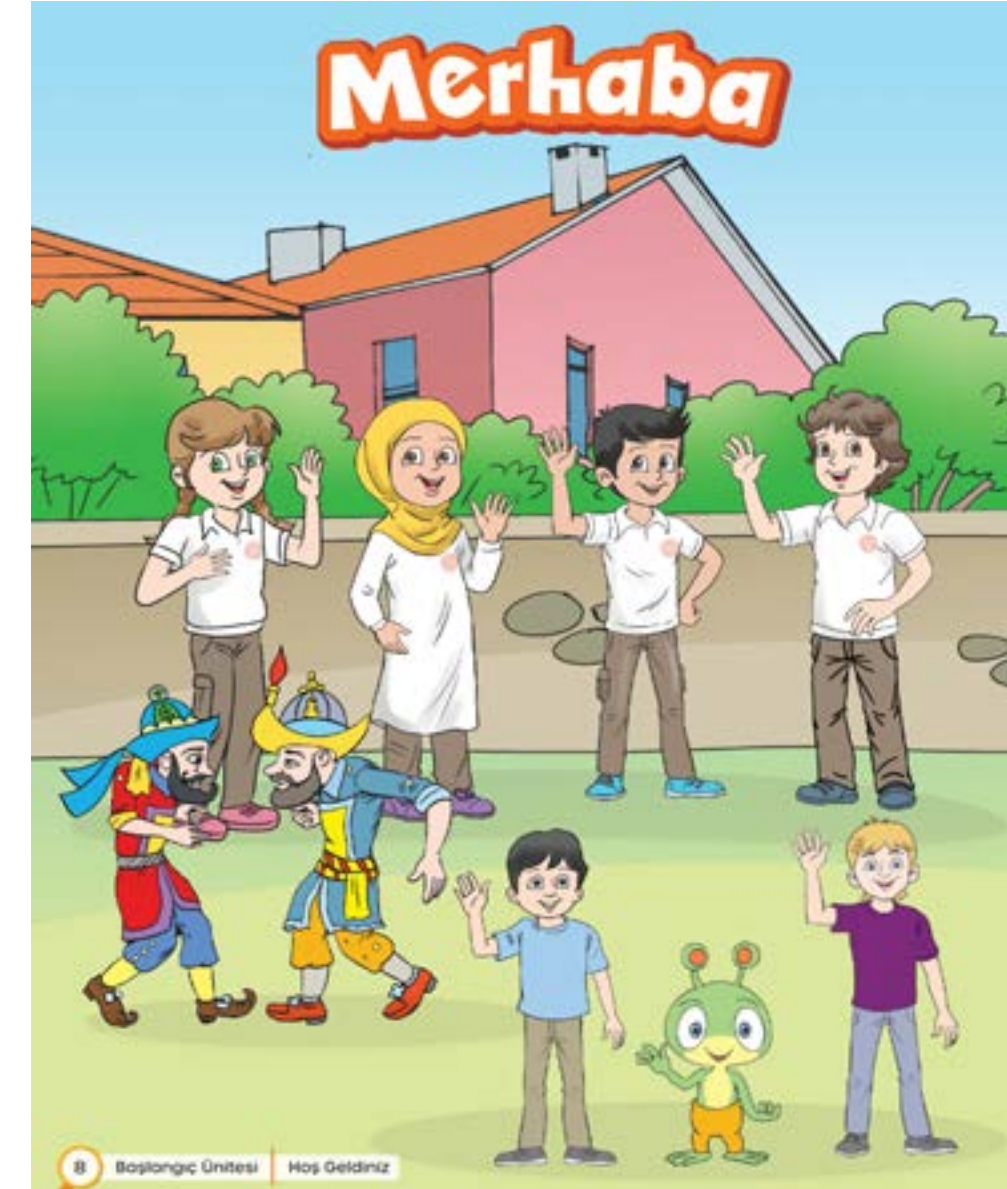
Hacıvat: Merhaba Karagöz'üm.  
Karagöz: Merhaba Hacı Cavcav. Elinde ne var?  
Hacıvat: Bilet var Karagöz'üm.  
Karagöz: Tablet mi?  
Hacıvat: Hayır, tablet değil Karagöz'üm. Bilet diyorum bilet!  
Karagöz: Ne bilet?  
Hacıvat: Tiyatro bileti. Ben tiyatroya gitmeyi seviyorum. Sen ne yapmayı seviyorsun?  
Karagöz: Ben bulmaca çözmeyi seviyorum.  
Hacıvat: Karagöz'üm, iki tane tiyatro biletim var. Tiyatroya gidelim mi?  
Karagöz: Tamam, olur. Haydi gidelim.



Şekil 3'te ilkökul A1.3 seviyesinde telaffuz bölümlerinde yer verilen bir etkinlik yer almaktadır. Etkinlikte Hacıvat ve Karagöz karakterlerine yer verilmiştir. İki arasındaki ses oyunları aracılığıyla farklı kelimelerin telaffuzu ve kelimeler arasındaki anlam ilişkileri irdelenmiştir. Geleneksel Türk tiyatrosunun tanıtımı ile benzer ses değerlerine sahip kelimelerin de telaffuz edilmesi amaçlanmıştır. Etkinlikte öğrencilerin Karagöz ve Hacıvat karakterlerini canlandırmaları da istenmiştir.

## Şekil 4

Ortaokul Kademesinde Kültürel Figürlerin Kullanımı (Maarif Türkçe, 2022)



Şekil 4'te olduğu gibi ortaokul kademesi A1.1 seviyesinin başlangıç sayfasında kitapta kullanılan figürleri görmek mümkündür. Hacıvat ve Karagöz burada da kullanılmaktadır. Ayrıca uluslararası kaynaklar olması sebebiyle Türkiye Maarif Vakfının bulunduğu ülkelere ait öğrenci çeşitliliğine yer verilmiştir. Dünyanın farklı coğrafyalarında Türkçe öğrenen öğrencilere Türk kültürünün tanıtımı yapılırken öğrencilerinin kitaplarda kendi kültüründen izler bulması da amaçlanmıştır.

## Şekil 5

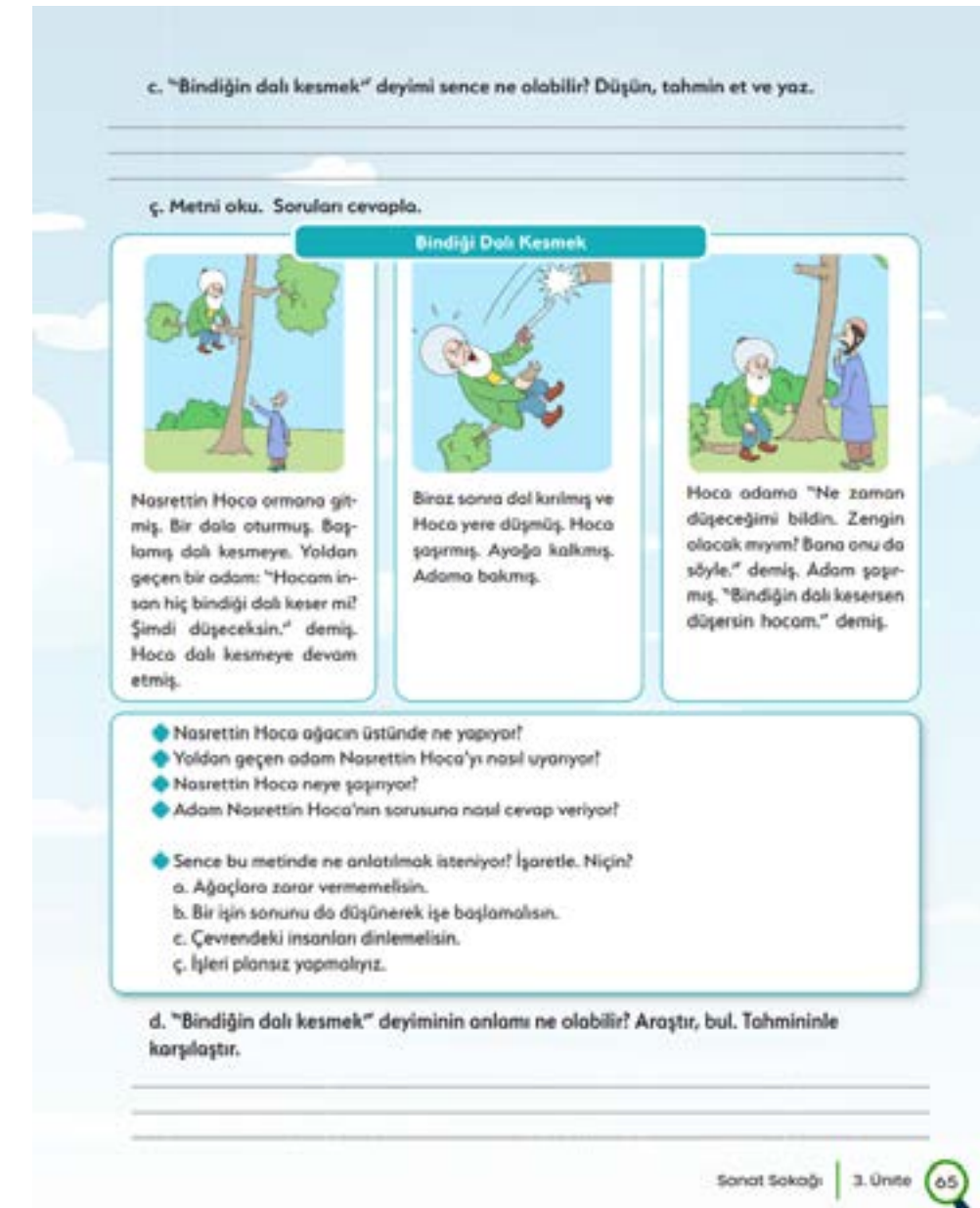
Ortaokul Kademesinde A2.3 Seviyesinde Kültürel Figürlerin Kullanımı (Maarif Türkçe, 2022)



Şekil 5'te görüldüğü gibi Nasrettin Hoca ve Keloğlan karakterlerine hikâye anlatımı, etkinlikler, deyim ve atasözü öğretimi gibi bölümlerde yer verilmiştir. Ayrıca TRT Çocuk ile yapılan protokoller sonucunda kitaplarda TRT bölümleri bulunmaktadır. Öğrenciler Keloğlan karakteri ile ilgili etkinlikleri yaptıktan sonra TRT bölümlerindeki çizgi filmleri izleme şansı bulunmaktadır. Görsel olarak da desteklenen bu bölümler Türk kültürünün tanıtımına katkı sağlarken öğrencilerin de eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır.

## Şekil 6

Ortaokul Kademesinde A2.3 Seviyesinde Deyim Öğretiminde Kültürel Figürlerin Kullanımı



Şekil 6'da görüldüğü gibi deyim öğrenme etkinliği Nasrettin Hoca'nın çok ünlü bir hikâyesine yer verilerek anlatılmıştır. Etkinlikte hikâye öncesi soruları, hikâye okuma sırasında ve sonrasında olmak üzere öğrenciye üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular da yöneltilmiştir.



## Şekil 7

Lise Kademesi A1.2 Seviyesinde Kültürel Figürlerin Kullanımı (Maarif Türkçe, 2022)

**TELAFFUZ**

1- Dinleyin ve tekrar edin.

tişört	elbise
pantolon	eldiven
ayakkabı	şapka
güneş gözlüğü	mont
gömlek	terlik

2- Dinleyin ve tekrar edin.

- O nasıl biri?
- O, uzun boylu, sarı saçlı ve utangaç biri.
- Bugün neden mutlusun?
- Mutluyum çünkü kar yağdı.
- Ayşe'nin montu hangi renk?
- Ayşe'nin montu mavimsi.

2- Dinleyin, okuyun ve canlandırın.

**Hırsız Kim?**

1

Nasrettin Hoca: İmdat! Evimde hırsız var. Komşular yetişin.  
Komşu: Hırsız mı? Nerede Hocam?  
Nasrettin Hoca: Bilmiyorum, az önce evdeydi.  
Komşu: Nasıl biriydi, tarif eder misiniz?  
Nasrettin Hoca: Orta boylu, beyaz gömleklili ve beyaz pantolonluydu.  
Komşu: Allah Allah! Başka hangi özellikleri vardı?  
Nasrettin Hoca: Kahverengi gözlü, ak saçlı, yaşlı bir adamdı.  
Komşu: Hocam, peki bu hırsızın sakalı var mıydı?  
Nasrettin Hoca: Evet, uzun ve beyaz sakalı vardı.

2

Nasrettin Hoca: Komşum hayırdır, sen neden şaşkınsın?  
Komşu: Çünkü ben hırsız tanıyorum.  
Nasrettin Hoca: Tanıyor musun? Hırsız gördün mü? Kim? Nerede?  
Komşu: Hocam, senin evinde hırsız yok. Aynada kendini görmüşsün.

**BİLMECE BULMACA TEZKEREME**

Çarpın çalın,  
Başka beğenim,  
Beşime geçtim,  
Çok büyük oldu,  
Onları göremedim,  
Laf, puffi şapkalara yürüdüm,  
Yuvakandı düğün.

Şekil 7'de lise kademesinde telaffuz bölümlerinde Nasrettin Hoca etkinliğine yer verilmiştir. Nasrettin Hoca bir metin içerisinde kullanılarak onun güldürürken düşündürücü yönünden de faydalanılmıştır.

## Şekil 8

Lise Kademesi A2.1 Seviyesinde Kültürel Figürlerin Kullanımı (Maarif Türkçe, 2022)

**B GİYSİLERİM DUYGULARIM VE BEN**

**DİL BİLGİSİ**

Konu: Gerekçendirme (çünkü)

1- Dinleyin, okuyun ve canlandırın.

**Omar Mont Alıyor**

1

Temel: Omar, nasılsın?  
Omar: İyi değilim, çok üşüyorum.  
Temel: Neden üşüyorsun?  
Omar: Çünkü hava çok soğuk. Kıyafetlerim çok ince.  
Temel: Üşürsün tabii. Burada Kenya değil, burada kış mevsimi soğuktur.  
Dursun: Haydi gel sana mont satın alalım.  
Temel: Çok iyi olur, haydi gidelim.

2

Dursun: Omar, bu siyah montu beğendin mi?  
Omar: Hayır, beğenmedim.  
Dursun: Neden beğenmedin?  
Omar: Çünkü bu montun kolları çok uzun.

3

Temel: Omar, bu mavi montu beğendin mi?  
Omar: Hayır, beğenmedim.  
Temel: Neden beğenmedin?  
Omar: Çünkü montun kolları çok kısa.

4

Temel: Omar, bu kahverengi montu beğendin mi?  
Omar: Evet, beğendim.  
Temel: Neden beğendin?  
Omar: Çünkü bu mont tam bana göre.

Şekil 8'de Afrikalı bir öğrenci olan Omar karakteri ve Temel ile Dursun'un diyaloglarına yer verilmiştir. Temel ve Dursun'un atışmaları, yanlış anlamaları dil bilgisi öğretimini eğlenceli bir hâle getirirken Türk kültürüne ait figürleri de tanıtmak amaçlanmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (CEFR) göre "sosyal aktör olarak tanımlanan dil kullanıcıları dil öğrenirken günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlardan ve bağlamlardan hareket etmelidir" diyerek dil öğretiminde otantik öğrenme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Dilin dünyasına yolculuk yapan öğrenci kültürel figürler ile dili anlamlandırabilir, bağlamlar oluşturarak kullanabilir. Bu da kitaplarda yer verilen metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Metinlerde yer verilen kültürel figürler kültürün tanıtılmasına da katkı sağlamaktadır. Bu amaçla Maarif Türkçe kitap setlerinde farklı seviyelerde ve yaş gruplarına hitap eden metinlere kültürel figürler yerleştirilmiştir. Öğrencinin Türk kültürü hakkında fikir edinmesini sağlayan bu figürler eğlenceli yönleriyle de öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmaktadır.

Maarif Türkçe ders kitap setleri ilkököl (A1.3, A1.4), ortaokul (A1, A2.1, A2.2, A2.3) ve lise (A1, A2, B1, B2, C1) seviyelerinde ders kitaplarında sistematik olarak Nasrettin Hoca, Hacivat Karagöz ve Temel-Dursun gibi Türk kültürünü yansıtan figürlerin kullanıldığı yerler tespit edilmiştir. Kültürümüze ait figürlerin kullanım yerleri dil bilgisi ve telaffuz bölümleri olarak belirlenmiştir. Buna göre telaffuz öğretiminde ilkököl ve ortaokul ders kitap setlerinde Hacivat-Karagöz; lise ders kitap setlerinde ise Nasrettin Hoca'nın kullanıldığı tespit edilmiştir. Lise kademesinde ise dil bilgisi öğretiminde Temel, Dursun, Fadime ve İdris karakterleri kullanılmıştır. Nasrettin Hoca'nın toplumda gördüğü aksak yönleri düzeltmek ve nasihat etmek amacıyla nükteler yapan yönünden telaffuz öğretiminde yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle dil bilgisi ve telaffuz gibi öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilen becerilerin kültürel figürlerle verilmesinin dil öğretim sürecini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Benzer öğretim şeklinin ana dili olarak Türkçe öğretiminde de kullanılması gerektiği önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, Ş., Harmankaya, H., Haşimoğlu, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür unsurları: Günümüz Karagöz oyunları örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Türkiye Cumhuriyeti 100.Yıl Özel Sayısı*, 733-753.
- Aktaş, T. (2007). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi*.
- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, G. Gültekin, D. Melanlıoğlu (Editörler). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi el kitabı 1. cilt* (s. 13-41). Kesit Yayınları.
- CEFR. (2020). Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. *Strasbourg: Companion volume*, Council of europe publishing.
- Demir, A., Açık, D. D. F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.

Işık, Ş., Arzupınar, R., Türkdil, B. B., Kardeş, S. H., Emiroğlu, M. H., Türkdil, Y. vd. (2022). *Maarif Türkçe A1 lise ders kitabı II*. (Edt. Gültekin, İ., Temur, N., Kurt, M., Melanlıoğlu, D., Pilav, S. ve Yıldırım, K.). Bayem Ajans.

MEB. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Pehlivanlı B., Yıldız, O., Yıldız, R. vd. (2022). *Maarif Türkçe A1 ortaokul ders kitabı 1*. (Edt. Gültekin, İ., Balcı, M., Melanlıoğlu, D., Deniz, K. ve Yıldırım, K.). İstanbul: Bayem Ajans.

TMV (Türkiye Maarif Vakfı) (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*.

Türkiye Maarif, V. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* (2. Baskı b.). (D. D. Gültekin.) Türkiye Maarif Vakfı.

Ülgü, H., Ece, E. vd. (2022). *Maarif Türkçe A1 ortaokul ders kitabı 1*. (Edt. Gültekin, İ., Balcı, M., Melanlıoğlu, D., Deniz, K. ve Yıldırım, K.). Bayem Ajans.

Ünalın, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Nobel Yayıncılık.

Varışoğlu, B., Kafalı, Ş. (2021), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türklerin gündelik yaşamları hakkındaki görüşleri. II. Maarif Kongresi, Yayımlanmış Tam Metin Bildiri.

Varışoğlu, M.C., Kafalı, Ş., Varışoğlu, B. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin görsel yorumlama becerilerinin değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu. Sözlü Bildiri.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.



## ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN ÇEDES: BİR METAFOR ANALİZİ ARAŞTIRMASI

**Dr. Ensar GÖÇMEZ**

Piri Mehmet Paşa Ortaokulu

[ensargocmez@gmail.com](mailto:ensargocmez@gmail.com)

### ÖZET

Eğitim, rasyonel bilgi ve teknik becerilerin oluşturulduğu bir saha olmanın ötesinde, aynı zamanda kültürel değerlerin, ahlaki tutumların ve davranışların iletilmesinin sağlandığı bir süreçtir. Eğitimin önemli bir parçasını oluşturan değerler eğitimi, bireylerin ve toplumun millî, manevî ve ahlaki refahını artırma ve geliştirme; kültürel mirası gelecek nesillere aktarma noktasında insanların yaşamlarına anlam katmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı, örgün eğitim kurumlarındaki çocuklara değerler eğitimi vermek amacıyla 03.11.2021 tarihli ortak protokolle Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES) Projesi'ni uygulamaya koymuşlardır. Projede, değerler eğitimi kapsamında öğrencilere çevre bilinci ve değerler eğitimi verilerek temiz bir çevre ve sağlıklı düşünen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Projeye katılan okulların değerler eğitimi kulüplerindeki öğrenciler ve kulüp öğretmenleri, müftülüklerce belirlenen görevlilerle eşleştirilmiştir. Proje, hafta içi okul çıkışları Diyanet Gençlik Merkezlerinde ve/veya okullarda yürütülmüştür. Araştırmanın konusunu, Aksaray ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında ÇEDES Projesi kapsamında 132 saatlik değerler eğitimi kurs programını tamamlayan öğrencilerin, projeye katılımları sonucu edindikleri deneyimlerin metaforlar üzerinden incelemesi ve yorumlanması oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın görüşme grubu, Aksaray ilinde ÇEDES Projesi'ne katılan 11 ortaokul ve 1 ilkokuldan 50'si kız, 46'sı erkek olmak üzere toplam 96 öğrencidir. Öğrencilerin ÇEDES Projesi'ne dair algıları ve projenin onlar üzerindeki etkileri, metafor analizi tekniği uygulanarak detaylıca incelenmiş ve böylece öğrencilerin projeyi nasıl anladıkları ve onunla nasıl bir ilişki kurdukları konusunda derinlemesine veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



sonucunda 58 farklı metafor ve bu metaforların ortak özelliklerine göre sınıflandırılmasıyla 8 kategori bulunmuştur. Bulgulara göre, öğrenciler ÇEDES Projesi'ni pozitif bir bakış açısıyla değerlendirmekte, üretilen metaforlar, projenin doğa ve çevre ilişkisi, eğitim öğretim süreçleri, sosyal ilişkiler ve toplumsal değerler gibi farklı boyutları kapsamaktadır. Cumhuriyetimizin 100. yılında projenin başarısını artırmak için, paydaşların projeye ilgili hizmet içi eğitim almaları, öğrencilerin projeye daha aktif katılımlarını teşvik eden ortamların oluşturulması ve projenin bilimsel araştırmalarla desteklenerek uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, ÇEDES, metafor analizi.

## GİRİŞ

Eğitim, bireylerin zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal yeteneklerini geliştirerek, onlara yeni bilgiler ve beceriler kazandıran bir süreçtir (Akyüz, 2012). Eğitimde teknik becerilerin yanı sıra kültürel değerleri, ahlaki tutumları ve davranışları geliştirmek de önemlidir. Modern toplumlarda okullar, toplumsal değerlerin korunması ve aktarılmasında önemli rol oynamakta, bilişsel hedeflerin yanı sıra duygusal hedeflere de odaklanmaktadır (Cihan, 2014). Bunların yanında toplumsal bütünlük ve millî kimliğin korunması, özellikle ailede başlayan ve akademik eğitimle birlikte yürütülen değerler eğitimi ile mümkündür (Yılmaz, 2016).

“Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; kadir, kıymet; bir ulusun sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel alanlardaki değerleri” (TDK, 2023) olarak tanımlanan değer kavramı geniş bir anlama sahiptir. Avcı'ya (2007) göre değer, “Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duygu, düşünüş, davranış, kural ve kıymetler” anlamına gelmektedir.

Teknolojik ilerlemelerin hızla arttığı ve günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası hâline geldiği günümüzde, bilgi çağına adım atmamıza rağmen, okulların sadece akademik eğitim yoluyla insanca yaşamak için değer üretme konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak bilimin endüstrileşmesiyle birlikte, bu yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği ve insanın kendini çevreyi kontrol edebilen tek güç olarak gördüğü bir döneme de işaret etmektedir. Bunun sonucunda, çevre, geçmişe göre daha büyük bir tahribatla kullanılmış, üretim hacmi ve bu süreçte kullanılan hammadde ve çevreye salınan zararlı maddelerin miktarı önceki dönemlere kıyasla kayda değer bir şekilde artmıştır (Keleş ve Hamamcı, 1993; Bayyigit, 2002). Tüm bunlardan hareketle, bilim ve teknolojiye hızla ilerlemeler ve çevresel etkiler, eğitimin sadece akademik yönüyle sınırlı kalmaması gerektiğini, bu noktada değerler eğitimin önemini artırmıştır.

Bu çalışmada Aksaray ilinde 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ÇEDES Projesi'ne ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi ve elde edilen metaforlardan kategoriler oluşturularak onların gözünden projenin ne ifade ettiğini anlama ve yorumlama amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrenciler, ÇEDES Projesi'ne yönelik algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. Öğrenciler belirledikleri metaforların nedenlerini nasıl açıklamaktadır?
3. Öğrencilerin ÇEDES Projesi'ne yönelik metaforları hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

ÇEDES Projesi üçüncü yılında 81 ilde tüm okullara yaygınlaştırılarak devam etmektedir. Bu yıl projenin yaygınlaştırılması kararına karşın, kimi sendika, gruplarca projenin bilimsellikten uzak olduğuna dair eleştiriler yapılmış, yazılı ve görsel medyada konu çokça tartışılmıştır. ÇEDES Projesi'ne dair ilk bilimsel araştırmalardan biri olma özelliğini taşıyan bu çalışmanın, projenin bilimsel temelde daha sağduyulu bir zeminde tartışılmasına katkı sağlayacağı, politika yapıcılara ve yürütücülere ışık tutacağı ümit edilmektedir.

## Değerler Eğitimi ve Okul

Değerler eğitimi, okullar aracılığıyla toplumun genel kabul görmüş değer yargılarını ve normlarını yeni nesillere aktarmaktadır. Bu süreç, özellikle millî değerlerin ve kültürel mirasın korunması için önemlidir. Eğitim programları, bu değerleri öğrencilere doğrudan (ders kitapları ve müfredat aracılığıyla) ve dolaylı (okul kültürü ve etkinlikler yoluyla) yöntemlerle aktarmayı hedeflemektedir (Kaya ve Taşkın, 2016).

Eğitim sürecinde değerlerin kazanımı, sadece resmi derslerle sınırlı değil, aynı zamanda okulun sunduğu geniş öğrenme ortamlarında da gerçekleşmektedir. Örtük programlar, resmi müfredatın dışındaki, sosyal, ahlaki ve bilişsel gelişimi etkileyen etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrenciler, ders dışı etkinliklerde ve sosyal ilişkiler aracılığıyla çeşitli değerlerle karşılaşmakta ve bu değerleri içselleştirmektedir. Bu etkileşimler empati, iş birliği, sevgi, saygı, adalet gibi temel değerlerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Böylece okul ortamı, öğrencilere farklı kültürel ve etik değerleri öğrenmelerine ve içselleştirmelerine imkan sağlamaktadır (Tunca, 2015).

## ÇEDES Projesi ile Değerler Eğitimi

MEB, 2003 yılından itibaren, özellikle DKAB ile sosyal bilgiler ders programlarında, değerler eğitimine yönelik stratejik önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda, 18. Millî Eğitim Şurası'nda (2010), okul bazında ve daha geniş bir çerçevede değerler eğitiminin nasıl geliştirilebileceği üzerine kapsamlı tartışmalar yapılmıştır. Belirtilen tarihlerden itibaren, Türkiye'deki okullarda değerler eğitiminin önemi, zamanla artan bir ivme göstermiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2020).

03 Kasım 2021 tarihinde, Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında kısa adı ÇEDES olan “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum” Projesi isimli protokol imzalanmıştır. Bu protokol, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Diyanet Gençlik Merkezleri ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullar arasında gerçekleştirilen iş birliği çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrencilere değerler eğitimi vermek ve onlarda çevre bilinci oluşturmak amacıyla tasarlanmıştır. Projede değerler eğitimi kapsamında öğrencilere çevre bilinci ve değerler eğitimi

verilmesi ve böylece temiz bir çevre ve sağlıklı düşünen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Protokole göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde “Değerlerime Sahip Çıkıyorum” adında 132 saatlik bir kurs programı açılmaktadır (Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). Seçilen okullardaki Değerler Eğitimi kulüplerine katılan öğrenciler, kulüp öğretmenleri ile Diyanet İşleri Başkanlığında belirlenen görevlilerle eşleştirilmektedir. “Değerlerime Sahip Çıkıyorum” kurs programı, Diyanet İşleri Başkanlığının fiziksel imkânları dâhilinde Diyanet Gençlik Merkezlerinde ve/veya okullarda yürütülmektedir. Değerlerime Sahip Çıkıyorum Kurs Programı’nın amaçları ve içeriği yoluyla; kursa katılan öğrencilere Tablo 1’de gösterilen kök değerlerin belirlenen sürelerde kazandırılması ve kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmesi hedeflenmiştir.

**Tablo 1**

*Kursun Süresi ve Konular (Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021)*

Konular	Ders Saati	Konular	Ders Saati
Çevre Duyarlılığı ve Değerler	12 Saat	Dürüstlük	12 Saat
Sevgi	12 Saat	Adalet	12 Saat
Saygı	12 Saat	Sabır	12 Saat
Öz denetim	12 Saat	Dostluk	12 Saat
Sorumluluk	12 Saat	Yardıms severlik	12 Saat
Vatanseverlik	12 Saat		
Toplam:132 Saat			

## YÖNTEM

Bu çalışma 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ÇEDES Projesi’ne ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla öğrenmek ve bu metaforları niçin belirlediklerini anlamaya yönelik tasarlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, aslında farkında olduğumuz ama daha detaylı anlamlandırabilmek için derinlemesine araştırmamız gereken olguları incelemek için kullanılan bir nitel araştırma desendir. Olguları, günlük yaşantımızda bir şekilde karşılaştığımız ve bir şekilde deneyimlediğimiz ama tam olarak anlamlandıramadığımız her türlü olay, deneyim, kavram ve algı olarak tanımlayabiliriz (Patton, 2002; Sanders, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada anlamlandırılmaya çalışan olgu “ÇEDES Projesi”dir. Bu olgunun öğrencilerin gözünden yorumlanabilmesi için metafor analizi tekniği kullanılmıştır. Metafor analizi ile görüşmecilerin ifadelerindeki ÇEDES’e ait sembolik ve benzetimsel öğelerin incelenerek derinlemesine anlam çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın alan çalışmasından önce Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 23.06.2023 tarih, E-34183927-000-00000838483 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın görüşme grubunu 2022-2023 eğitim

öğretim yılında Aksaray ilinde ÇEDES Projesi’ne katılan 11 ortaokul ve bir ilkokulda eğitim gören 5 ilkokul, 38 beşinci sınıf, 40 altıncı sınıf, 9 yedinci sınıf ve 4 sekizinci sınıf öğrencilerden oluşmakta olup bunların 50’si kız, 46’sı erkek olmak üzere toplam 96 öğrencidir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2**

*Görüşme Grubu Demografik Analizi*

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
4. Sınıf	2	3	5
5. Sınıf	19	19	38
6. Sınıf	21	19	40
7. Sınıf	5	4	9
8. Sınıf	3	1	4
Toplam	50	48	96

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “ÇEDES Metafor Formu” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin okul, yaş, cinsiyet ve sınıf gibi demografik özelliklerine yönelik bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan görüşmecilerin ÇEDES Projesi’ne ilişkin sahip oldukları algıları belirlemek için “ÇEDES..... gibidir çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca ÇEDES Projesi’nin öğrencilerin zihinlerindeki yerini daha iyi anlamak amacıyla öğrencilerden bu kavramı resim, şiir ya da karikatürle ifade etmeleri de istenmiştir.

Çalışmada toplanan verilerin analizi için içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri derinlemesine inceleyerek, bu verileri anlamlı kavramlar ve bağlantılar çerçevesinde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada metafor analizinin uygulanma süreci şu aşamalardan geçmiştir. İlk olarak ön sıralama ve ilk filtreleme işlemi uygulanmıştır. Burada, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir. Bu sıralama aşamasında, her öğrencinin metaforu açıkça ifade edip etmediği kontrol edilmiştir. Daha sonra boş bırakılan veya herhangi bir metafor içermeyen kâğıtların elenerek veri setinin kalitesi ile analiz sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliliği artırılmıştır. Son olarak yukarıdaki kriterlere göre elenenler dışında kalan 96 kâğıt değerlendirmeye alınmıştır. Bu kâğıtlar, araştırmanın temel veri setini oluşturmuş ve metafor analizi için detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın metafor analizi sonucunda ÇEDES’le ilgili toplam 58 metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar; doğa ve çevre

ilişkisi, aidiyet hissi, eğitim öğretim süreçleri, duygular ve içsel deneyimler, oyun ve eğlence, sosyal ilişkiler ve toplumsal değerler, teknoloji ve modern yaşam ve astronomik fenomenler olmak üzere 8 kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en fazla oluşturdukları metaforlar “doğa ve çevre ilişkisi” kategorisindedir. Buna ek olarak öğrenciler tarafından ÇEDES’i tanımlamak için en sık kullanılan metaforların ev/im (f=8), aile/m (f=7), ağaç/lar (f=6), mutluluk (f=4), arkadaş/lık (f=4), sosyalleşmek (f=4), kitap (f=3) oldukları görülmektedir. Tablo 3’te öğrenciler ÇEDES ile ilgili metaforik ifadeleri ve bu ifadelerin kategorik sınıflandırması ve frekans dağılımı verilmiştir:

**Tablo 3**

*Metaforik İfadelerin Kategorik Sınıflandırması ve Frekans Dağılımı*

Kategoriler	Metafor (Frekans)	Metafor Sayısı	Toplam Frekans
1. Aidiyet Hissi	Ev/im (8), Aile/m (7), Yuva (1), Annem (1), Çocuk (1).	5	18
2. Eğitim Öğretim Süreçleri	Kitap (3), Öğretmen (1), Kütüphane (1), Sınıf (1), Okul (1), Kurs (1), Müzik (1), Silgi (1). Sınavlardan 100 almak (1).	9	11
3. Doğa ve Çevre İlişkisi	Ağaç/lar (6), Meyve Bahçesi (1), Ağaçları/Ekinleri Sulamak (1), Su (2), Ağaçtaki Meyve (1), Meyve Bahçesi (1), Bahçe (1), Çiçek (1), Orman (1), Kaplumbağa (1), Ekin sulamak (2).	11	18
4. Duygular ve İçsel Deneyimler	Mutluluk (4), Sevinç (2), Sevgi (2), Nefes (2), Hayal Dünyası (1), Rahatlama Yeri (1), Huzurlu Bir Yıl (1).	7	13
5. Oyun ve Eğlence	Eğlence (2), Eğlenceli Park (1), Etkinlik Alanı (1), Çocuk Parkı (1), Trambolin (1), Futbol (1), Futbol topu (1), Gol Atan Futbolcu Forması (1). Gol Atmak (1).	9	10
6. Sosyal İlişkiler ve Toplumsal Değerler	Arkadaş/lık (4), Sosyalleşmek (4), Birlik Beraberlik (2), Yardım/laşma (1), Dayanışma (1), Arkadaşlık Kaynaşması (1), Yol Arkadaşım (1)	8	14
7. Teknoloji ve Modern Yaşam	Bilgisayar (1), Teknolojik Alet (1), Tost Makinesi (1), Eşya (1).	4	4
8. Astronomik Fenomenler	Gökkuşağı (2), Güneş (2), Uzaya çıkmak (1), Bulut (1), Nefes (2).	5	8

Tablo 3’e göre öğrencilerin yarısından fazlası (%53); doğa ve çevre ilişkisine (%19), aidiyet hissine (%19), sosyal ilişkiler ve toplumsal değerlere (%15) dair metaforlar üretmiştir. Bu verilerden yola çıkarak, öğrencilerin ÇEDES Projesi’nde kendilerini evlerinde sıcak aile ortamında hissettikleri ve böylece projeye aidiyet ve güven duygularının geliştiği söylenebilir. Örneğin öğrenciler bunu destekler nitelikte “Bu kocaman evde, mutluluk, saygı her şey vardır. Bu evde bir sürü ailem

var. Ben buraya gelince içimde kıpırtı oluyor, çok mutlu oluyorum” ve “ÇEDES’teki öğretmenlerimizin bize olan sevgisi, ebeveynlerimizin sevgisiyle neredeyse eşdeğer. Ebeveynlerimiz gibi bizim her türlü yaramazlıklarımızla uğraşıyorlar ve buradaki herkes bir aile ortamı oluşturuyor. Beraber yiyip, beraber içiyoruz. Ailemi sevdiğim gibi onları da çok seviyorum” ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca her ne kadar doğaya özgü bir metafor gibi görünse de ağaç kavramı da kimi zaman kök ve aile olguları ile de ilişkilendirilmektedir. Örneğin bir öğrenci “Eğer ağaç olmazsa meyveleri de olmaz. Biz ÇEDES grubu olarak o ağacın meyveleriyiz. Bu ağacın kökleri ise hocalarımız” ifadeleri ile bunu dile getirmiştir. Bu cümleden hareketle, ÇEDES Projesi’ne katılan öğrenciler, kendilerini evlerindeki gibi rahat bir aile ortamı sıcaklığında hissettikleri, projedeki öğretmenleri ve yöneticileri bir ağacın köklerine benzeterek onlarla güçlü bağlar kurdukları görülmektedir. Buna ek olarak ağaç metaforunu kullanan kimi öğrenciler de bu proje sürecinde çevreye karşı duyarlılıklarının oluştuğunu ve doğanın insan hayatındaki önemini daha iyi anladıklarını açıklamışlardır. Sıklıkla kullanılan bir diğer metafor olan mutlulukla ilgili bir öğrencinin “Ben buraya gelir gelmez burada kendimi mutlu hissettim ve çok heyecanlandım. Burada hocamızla o kadar eğlendik ki şu an hala aklımda. O yüzden burada çok eğlendim burayı artık çok seviyorum” ifadeleri, ÇEDES Projesi’ne karşın onların olumlu duygusal bağlarına ve hissettiklerine dair bir örnektir. Bir diğer metafor olan sosyalleşmekle ilgili olarak da Aksaray’ın küçük bir ilçesi olan Ağaçören ilçesinde öğrenim gören bir öğrenci “Ankara, Aksaray gezilerine giderken arkadaşlarımla hem konuşarak hem de eğlenerek sosyalleştim. ÇEDES’te yaptığımız etkinlikler beni olumlu yönde etkiliyor” ifadelerini kullanmıştır. İletişim ve ulaşım imkanlarının baş döndürücü hızla arttığı günümüzde, her şeyden haberdar olan ancak taşrada yaşamının getirdiği kısıtlı sosyal ortamların da bilincinde olan bu öğrenci, bu ifadelerle projenin kendisine sunduğu sosyalleşme imkanlarının farkındalığını belirtmektedir. Eğitim öğretim kategorisinde kitapla ilgili olarak bir öğrenci de “Sanki bir kitap okuyor gibi. Hem eğlendim hem de ilmim arttı. Yaşamda yaptığım yanlışların doğrusunu öğrendim” ifadeleri ile projenin kendisinde uyandırdığı izlenimleri ve kendisine olan katkılarını dile getirmiştir.

Yukarıda kısaca örneklerle açıklanmaya çalışılan ÇEDES Projesi’ne dair her bir metaforda öğrenciler, ÇEDES deneyimlerini farklı açılardan ifade etmişlerdir. Bu metaforlar, çocukların ÇEDES deneyimlerini nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri hakkında zengin bir anlayış sunmaktadır.

Bu bulgulara paralel olarak, katılımcı öğrencilerin ifadelerinin kelime sıklık analizi sonucunda ortaya çıkan kelime bulutunda “ÇEDES”, “mutlu”, “güzel”, “seviyorum”, “öğreniyorum”, “iyi”, “proje”, “öğrendim”, “arkadaş” gibi kelimeleri sıkça kullandıkları görülmektedir. Bu kelimelerin frekans analizi sonucunda “ÇEDES, sevdiğim arkadaşlarım ve yeşeren ağaçlar arasında geçen, öğrenme ve mutlulukla dolu güzel anlarımızı ifade eden bir projedir.” şeklinde bir ifade öne çıkmaktadır. Bu kelimelerin kullanımı, öğrencilerin projeye dair deneyimlerini çeşitli bakış açılarından yansıtmakta ve bu deneyimlerin onların üzerindeki etkisini belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Aksaray ilinde 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin 2022-2023 eğitim öğretim yılı boyunca katıldıkları ÇEDES Projesi'ne ilişkin algıları, metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin ÇEDES Projesi'ni pozitif bir bakış açısıyla değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin ürettiği metaforlar, projenin doğa ve çevre ilişkisi, eğitim öğretim süreçleri, sosyal ilişkiler ve toplumsal değerler gibi birçok farklı boyutu kapsamaktadır. En dikkat çekici bulgular, aidiyet hissi, doğa ve çevre ilişkisi, sosyal ilişkiler ve toplumsal değerler kategorilerine ait metaforların yoğunlukta olmasıdır. Öğrenciler, ÇEDES Projesi'ni aile ve ev hissiyatı veren, doğa ve çevre konularında duyarlılık kazandıran ve sosyal ilişkileri güçlendiren bir ortam olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin ÇEDES Projesi'nden aldıkları mutluluk ve sosyalleşme deneyimleri, projenin duygusal ve sosyal boyutlarına da işaret etmektedir. Bu bulgular, proje kapsamında öğrencilere değerler eğitiminin başarılı bir şekilde aktarıldığını, öğrencilerin duygusal, sosyal ve çevresel farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğunu ve böylece bu eğitimi içselleştirdiklerini göstermektedir.

Yaygınlaştırılarak devam eden ÇEDES Projesi'nin eksikliklerinin giderilerek daha başarılı uygulanabilmesi için şunlar önerilmektedir:

- Yürütücüler ve yöneticiler, değerler eğitimi konusunda daha fazla bilinçlendirilmeli ve bu alanda desteklenmelidir. Eğitimcilerin, öğrencilerle etkileşimlerinde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitimler alması, projenin etkinliğini artıracaktır.
- Öğrencilerin proje içerisinde daha aktif roller alması teşvik edilmelidir. Öğrencilerin kendi değerlerini ifade etmeleri ve projeye katkıda bulunmaları için fırsatlar yaratılmalıdır.
- ÇEDES Projesi çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularına daha fazla odaklanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin çevresel sorunlara karşı daha duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmeleri desteklenmiş olacaktır.
- ÇEDES Projesi'ne ilişkin daha fazla bilimsel araştırmalar yapılmalı ve bu çalışmaların sonuçları, projenin geliştirilmesi için kullanılmalıdır. Özellikle uzun vadeli etkilerin incelenmesi, programın sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2012*. Pegem Akademi.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik: bir değerler sosyolojisi denemesi*. Siyasal Kitapevi.
- Bayyigit, M. (2002). Çevre problematiği ve din. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(14).
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.

Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2021). Çevre duyarlıyım, değerlerime sahip çıkıyorum projesi iş birliği protokolü. Diyanet İşleri Başkanlığı. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr>

Kaya, M., Taşkın, O. (2016). Okullarda değerler eğitimi. Mustafa Köylü (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (ss. 131-157). Nobel Yayıncılık.

Kaymakcan, R., Meydan, H. (2020). *Ahlak değerler ve eğitimi*. Dem Yayınları.

Keleş, R., Hamamcı, C. (1993). *Çevrebilim*. İmge Kitabevi

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Saint Paul: Sage Publications.

Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.

Tunca, N. (2015). İlkokul döneminde değerler eğitiminde öğretim programlarının rolü ve örtük program. S. Yağan Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* (ss. 121-138). Eğiten Kitap.

Türk Dil Kurumu. (2023). *TDK sözlük*.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2016). *Milenyum çağının unutulmuş gerçeği; şahsiyet ve değerler eğitimi*. Vize Yayıncılık.



## ÇOCUK DOSTU KİTAP LİSTESİ'NDEKİ KİTAPLARIN MİLLÎ VE MANEVİ DEĞERLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Emre DURMUŞ**

TOKİ Ortaokulu

[emre.durmus@ogr.sakarya.edu.tr](mailto:emre.durmus@ogr.sakarya.edu.tr)

### ÖZET

Değerler, davranışlarımızda bize kılavuzluk eden hayatımızı şekillendiren inançlar ve normlardır. İnsan, bu değerlerin kılavuzluğunda hayatı anlar ve çevresindekileri anlamlandırır; böylece içinde yaşadığı toplum tarafından onaylanmış, toplumun yapı taşları olan değerleri de fark etmeye başlar. Toplumun temelini oluşturan, bir milletin var olmasını ve birliğini sağlayan, uzun yılların birikimiyle oluşmuş değerlere ise millî ve manevi değerler adı verilir. Bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılamaması önemli bir sorundur. Günümüzde sosyal medya kullanımının giderek artmasıyla popüler kültür ürünleri küresel ölçekte hızla yayılmış ve özellikle çocukları olumsuz yönde etkileyerek onların millî ve manevi değerlerle olan bağı zayıflatmıştır. Bu bağı güçlendirmek için çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanılabilir. Çocuklar için yazılmış bir kitap bu değerlerin onlara kolaylıkla kazandırılmasını sağlayabilir. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada, Çocuk Dostu Kitap Listesi'ndeki kitapların millî ve manevi değerler bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Çocuk Dostu Kitap Listesi'nde yer alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 10+ yaş grubundaki 9 kitap incelenmiştir. Araştırmamızda nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Seçilen 9 çocuk kitabı betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve bu kitaplarda yer alan millî ve manevi değerlerin sıklık oranı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre incelenen çocuk kitaplarında genel olarak kültür, dil, aile, din, tarih, örf ve adetler, bayrak, konukseverlik, tarihi şahsiyetler ve Türk büyükleri kavramlarıyla ilgili millî ve manevi değerlerin olduğu görülmüştür. İncelenen eserlerde en sık yer verilen değerlerin tarihi şahsiyetler ve Türk büyükleri olduğu; eserlerde hiç yer verilmeyen değerlerin ise millî marş ve vatanseverlik olduğu sap-

## EĞİTİMDE KÜLTÜREL MİRAS VE DEĞERLER EĞİTİMİ

**Millî ve Manevi  
Değerlerin  
Eğitimi ve Öğretimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





tanmıştır. Bunun yanında incelenen eserlerde dil, bayrak ve konukseverlik değerlerine de yeterli sıklıkta yer verilmediği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak incelenen bazı çocuk kitaplarının çocuklara millî ve manevi değerlerin kazandırılmasında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çocuk Dostu Kitap Listesi'ndeki farklı yaş kategorilerinde bulunan kitapların da millî ve manevi değerler bakımından incelenmesi araştırmacılara önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Dostu Kitap Listesi, çocuk edebiyatı, değerler, millî ve manevi değerler.

## GİRİŞ

Değerler; bir insanı insani mükemmelliğe ulaştıran, davranışlarımızda bize kılavuzluk eden, davranışlarımızın güzelliği, doğruluğu hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayan ve hayatımıza yön veren inançlar ve normlardır (Ekşi ve Katılmış, 2016; Hökelekli, 2011). Birey, değerlerin ona kılavuzluk etmesiyle bir düşünce yapısı inşa eder, bu inşa ettiği düşünce yapısıyla hayatı anlamaya ve çevresinde olup bitenleri anlamlandırmaya başlar (Hökelekli, 2011; Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Çevresindekileri anlamlandırmaya başlayan insan, içinde bulunduğu toplum tarafından onaylanmış ve toplumun büyük bir önem atfettiği değerleri de fark eder (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Bu değerler; insanları bir araya getirir, onların kenetlenmesini sağlar ve toplumun temelini oluşturarak onu bu temel üzerinde yükseltir. İnsanların kenetlenmesini sağlayan, uzun yılların birikimiyle oluşmuş ve toplumların can damarı olan bu değerlere millî ve manevi değerler denir. Millî ve manevi değerler; bir milletin var olmasını sağlayan, bireylerin hayatlarını şekillendiren, onları bir araya getirerek bütünleştiren ve onların öz varlığını muhafaza etmelerine yardımcı olan değerlerdir (Akça, 2023). Millî ve manevi değerler, hem sahip oldukları özellikler hem de toplumda meydana getirdiği büyük etkiyle bir milletin bekası için hayati öneme sahip değerlerdir. Bu değerler milletlerin kültüründen ve inançlarından beslenir, bu yönüyle de evrensel değerlerden ayrılır (Akça, 2023; Özsarı, 1996; Yılmaz, 2018). Bir milletin yapı taşları olan millî ve manevi değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması çok önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Günümüzde baş döndürücü teknolojik gelişmeler neticesinde sosyal medya kullanımı giderek artmış, popüler kültür ürünleri özellikle sosyal medya vasıtasıyla küresel ölçekte yayılma imkânı bulmuştur. Popüler kültürün bilhassa çocukların hayatında giderek daha fazla yer kaplamaya başlaması onların millî ve manevi değerler ile olan bağıını zayıflatmış ve bu zayıflama ilerleyen safhada millî ve manevi değerlerden tümüyle kopma tehlikesini de beraberinde getirmiştir (Hökelekli, 2011). Bu durum bir toplumun geleceği için önemli bir sorun olarak gözükmektedir. Çünkü değerlerini hem küreselleşmenin hem de onun ivme kazandırdığı popüler kültürün olumsuz etkilerinden koruyamayan ve onları gelecek nesillere aktaramayan bir toplumun yozlaşması ve asimile olması kaçınılmazdır (Thi Hang, 2023).

Millî ve manevi değerleri gelecek kuşaklara aktarmak için çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanılabilir. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların bu değerleri fark etmesini ve öğrenmesini sağlayabilir (Aydın ve Öksüz, 2021; Kaya ve Gül, 2023; Şen, 2007; Yılmaz, 2013). Çocukların hayatta kendi ayakları üzerinde durabilmek ve kendilerine bir yol çizebilmek için değer-

lere gereksinimi vardır, bu değerler çocuk kitapları kullanılarak verildiğinde onların değerlere ulaşması kolay olur (Cihan, 2016). Aydın ve Öksüz (2021)'e göre çocuklara değerleri edindirmenin en faydalı ve pratik yolu, çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanmaktır. Çocuklar için yazılmış bir kitap, değerlerin çocuklara etkili ve verimli bir şekilde kazandırılmasını ve çocukların bu değerleri kimliğinin bir parçası hâline getirmesini sağlar. Çocuk kitaplarının değer aktarımında faydalı olması göz önüne alındığında, millî ve manevi değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olan çocuk kitaplarını çocuklarla mutlaka buluşturmak gerekmektedir. Bu doğrultuda T. C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 0-18 yaş grubuna yönelik olarak toplam 1054 kitaptan meydana gelen bir Çocuk Dostu Kitap Listesi hazırlanmıştır. Bu liste ile çocuklara faydalı olmak, onların her yönüyle sağlıklı bir gelişim göstermelerini sağlamak ve onlara değerleri kavratmak amaçlanmıştır; listedeki çocuk kitaplarının millî ve manevi değerler bakımından da uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022).

Alan yazınında, Çocuk Dostu Kitap Listesi ile ilgili araştırmalara bakıldığında yalnızca Demir Gündüz (2023) tarafından yapılan bir çalışmanın olduğu; millî ve manevi değerlerle ilgili araştırmalara bakıldığında ise sınırlı çalışmanın yapıldığı (Akça, 2023; Artuç Bekteş ve Kurt, 2022; Batmaz, 2023; Kolukisa, 2022; Torun, 2019; Yenyol, 2016; Yerinde, 2022; Zhumasheva, 2023), bazı çalışmalarda ise araştırmacıların sadece millî değerlere odaklandığı (Çalışkan ve Mazak, 2023; Gündüz, 2022; Koç ve Budak, 2021; Özsarı, 1996; Tekin, 2022; Urakova Yanç, 2018; Üzer, 2019; Veyis, 2019; Yalçın ve Çelik, 2018; Yıldırım, 2022; Yılmaz, 2018) tespit edilmiştir. Türkiye'de değerler ve değerler eğitimiyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen millî ve manevi değerlerle ilgili çalışmaların az olduğu görülmüştür. Hem Çocuk Dostu Kitap Listesi'yle ilgili hem de millî ve manevi değerlerle ilgili yapılan sınırlı çalışmalardan hareketle alanda yeterli sayıda araştırmanın henüz olmadığını söyleyebiliriz. Hâlbuki Türkiye'de yayımlanan çocuk kitaplarının değerler bakımından incelenmesi elzemdir (Aydın ve Öksüz, 2021). Buradan hareketle yapılan araştırmamızda, Çocuk Dostu Kitap Listesi'ndeki kitapların millî ve manevi değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmamızın alandaki eksikliği gidermek için bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmacıların vakaların veya davranışların meydana geldiği doğal mekânlarda çalıştığı, çalışmayla ilgili toplanacak verilere hiçbir vasıta kullanmadan kaynağından eriştiği, olayları veya davranışları idrak edebilmek için derin araştırmalar yaptığı ve bunların niçin meydana geldiğini sözel ifadeler kullanarak ortaya koyduğu çalışmalara nitel araştırma denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırmacının bilgi toplamak amacıyla yazılı materyalleri analiz etme sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmamızın çalışma grubunu T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2022 yılında hazırlanan Çocuk Dostu Kitap Listesi'nden bir alan uzmanından görüş alınarak ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 9 kitap oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturul-

masında kullanılan ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacının kendisinin ürettiği veya önceden hazırlanan bir ölçüt listesi vardır ve bu ölçüt listesine göre çalışmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çocuk Dostu Kitap Listesi'nden kitapların seçilmesinde ölçütler, 10+ yaş düzeyindeki çocuklara hitap eden ve çeviri olmayan kitaplar olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler kullanılarak ilgili yaş kategorisinden kitaplar seçilmiş, kitap seçimi yapılırken yazar çeşitliliği göz önüne alınarak yerli yazarların sadece bir eseri seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kitapların künyeleri ve kısaltmalarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Çocuk Dostu Kitap Listesi'nden Seçilen Kitapların Künyeleri ve Kısaltmalarıyla İlgili Bilgiler*

Kitap Adı	Yazar Adı	Yayınevi	Yılı	Kısaltmalar	
Eğlenceli Tarih -6. Sınıf	Senem Kale	Doğan	2023	ET	
Masalistanbul	Hülya Balcı	Figen Yaman Coşar	Erdem	2018	Mİ
Hayal Takımı	Nermin Bezmen	Doğan Egmont	2011	HT	
Mühürler Sandığı Gizli Görev: Sümer	Birsen Ekim Özen	Doğan	2023	MSGGS	
Doğa Dedektifleri Gizemli Laboratuvar	Koray Avcı Çakman	Doğan Egmont	2021	DDGL	
Üzümlü Kek Çetesi 1- Ekip Kuruluyor	Elif Özsoyman	Erdem	2021	ÜKÇEK	
Süper Numaralar Uzmanı Maytap ve Profesör Gibi	Sümevra Turanalp	Erdem	2022	MVPG	
Bir Kuyruklu Yıldızın Peşinde On Yıl Rosetta ve Philae	Mesut Tıgılı	Yeşil Dinozor	2022	RVP	

Veri toplama aracı olarak ise Akça (2023) tarafından alan yazınındaki çalışmalardan derlenerek oluşturulan Millî ve Manevi Değerler Formu kullanılmıştır. Millî ve Manevi Değerler Formu'nda şu değerler bulunmaktadır (Akça, 2023): kültür, dil, aile, din, tarih, örf ve adetler, bayrak, millî marş, vatanseverlik, konukseverlik, tarihî şahsiyetler ve Türk büyükleri.

Araştırmamızda seçilen çocuk kitaplarına ilk olarak sırasıyla amaçsız ve amaçlı okuma yapılmıştır. Bu işlemin ardından çalışma grubu olarak seçilen çocuk kitapları millî ve manevi değerler kategorilerine göre kodlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen kategorilere göre düzenlenerek tabir edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Seçilen 9 çocuk kitabı teker teker incelenmiş ve bu kitaplarda vurgulanan millî ve manevi değerler cümle cümle saptanmıştır. Güvenilirliği sağlamak için 6 hafta sonra ikinci defa kodlama yapılmış ve yapılan iki kodlama karşılaştırılarak kendi aralarındaki tutarlılığa bakılmıştır. Burada Miles ve Huberman (çev. 2015)'in tavsiye ettiği güvenilirlik katsayısını veren formülünden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, yapılan ikinci kodlamadan sonra güvenilirlik katsayısının %95 olduğu saptanmıştır. Bulunan bu sonuç bize kodlamalar arasında bir tutarlılığın olduğunu işaret eder (Miles ve Huberman, çev. 2015).

Araştırmada değerlerin yer aldığı cümlelerle ilgili karar vermekte zorlanıldığında ise bir sosyal bilgiler öğretmeninden

ve Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmış ve ortak bir kanaate varıldıktan sonra analizlere son hâli verilmiştir. Analiz sonucunda incelenen çocuk kitaplarındaki değerlerin dağılımını belirlemek için frekans analizinden faydalanılmış, elde edilen verilerin gözlem sıklığı tablo hâlinde ortaya konmuştur. Daha sonra ise kitaplarda geçen değerlerin yığılmalı frekans ve yüzdeleri belirtilmiştir.

Ayrıca kategorilerle ilgili, incelenen kitaplardan doğrudan alıntılar yapılarak araştırmamızın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmamızın bulgular kısmında doğrudan alıntı yapılan cümlelerden sonra yazılan harfler, ilgili kitabın adının baş harflerinden yapılan kısaltmayı göstermektedir. Kısaltmalardan sonra ise sayfa numaraları belirtilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Çocuk Dostu Kitap Listesi'nden seçilen eserlerde bulunan millî ve manevi değerlerin dağılımıyla ilgili bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Seçilen Kitaplarda Yer Alan Millî ve Manevi Değerler ve Frekansları*

	ET	Mİ	HT	MSGGS	DDGL	ÜKÇEK	MVPG	RVP	SKSO
Değerler	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Kültür	27	93	4	-	-	2	2	-	1
Dil	4	1	-	1	-	3	-	-	-
Aile	1	2	16	-	2	3	1	-	-
Din	25	71	2	1	-	-	-	-	-
Tarih	100	29	4	-	-	1	1	-	-
Örf ve adetler	16	6	4	-	-	11	6	-	3
Bayrak	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Millî marş	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vatanseverlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Konukseverlik	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Tarihî şahsiyetler ve Türk büyükleri	65	107	1	-	-	-	-	-	-
Toplam	238	309	32	3	2	20	10	-	4

Tablo 2 incelendiğinde toplam 8 çocuk kitabında millî ve manevi değerler tespit edilmiştir. Bu değerlerin kitaplardaki dağılımına bakıldığında "Mİ" (f=309) ve "ET" (f=238) adlı çocuk kitaplarında millî ve manevi değerlere çokça yer verildiği görülmüştür. "Mİ" kitabında millî ve manevi değerlerin frekansının yüksek çıkması, eserde İstanbul'un Osmanlı tarihi

ekseninde anlatılmasından kaynaklanıyor olabilir. "HT" (f=32), "ÜKÇEK" (f=20), "MVPG" (f=10), "SKSO" (f=4), "MSGGS" (f=3) ve "DDGL" (f=2) adlı çocuk kitaplarında millî ve manevi değerlere ya az ya da çok az sayıda yer verildiği saptanmıştır. "RVP" adlı eserde ise hiçbir millî ve manevi değere yer verilmemiştir. Tablo 2'den anlaşılacağı üzere tüm değerlerle ilgili bulgular içeren bir çocuk kitabına da rastlanmamıştır. Toplam 11 değerden 7'sine dair bulguların sadece 3 çocuk kitabında olduğu tespit edilmiştir. "RVP" adlı eserde hiçbir millî ve manevi değer bulunmamasının nedeni kitabın bilimsel bir konuyu anlatması olabilir. Bununla birlikte "RVP" adlı çocuk kitabında hiçbir değere yer verilmemesi çocuk edebiyatı açısından kabul edilemez bir durumdur. Çünkü çocuk kitaplarında millî ve manevi değerlere yer verilmesi ve çocukların bu değerlerle buluşturulması elzemdir (Gürel ve diğerleri, 2007; Oğuzkan, 2021).

Millî ve manevi değerlere ilişkin bazı örnek cümleler aşağıda gösterilmiştir:

#### **Kültür**

"Ardından Türk kahvesi içilirdi" (ÜKÇEK, s. 70).

"Restorasyon sırasında caminin fil ayaklarında orijinal İznik çinileri ve hat levhalar bulduklarını anlattı" (Mİ, s. 74).

"Halı ve keçe göçebe hayatında çok kolaylık sağladığından Türklerin kültüründe önemli bir yeri vardır" (ET, s. 53).

#### **Dil**

"Aşiyen Farsça bir kelime, kuş yuvası demek" (Mİ, s. 167).

"Jip olmaz. O Türkçe bir kelime değil, doğrusu cip, dedi Ece İsmail'e" (ÜKÇEK, s. 87).

"İnsan başka türlü nasıl bu kadar güzel Türkçe konuşabilir" (MSGGS, s.48).

#### **Aile**

"Çok teşekkür ederim babacığım, seni çok seviyorum" (HT, s. 28).

"Bütün aile o evde bir arada yaşıyordu" (ÜKÇEK, s. 7).

"Göçlere rağmen aile ve akrabalık çok önem taşıyordu" (ET, s. 15).

#### **Din**

"Hz. Muhammed Kuran-ı Kerim ayetleriyle çevresine İslamiyet'i anlatmaya başladı" (ET, s. 32).

"Sabah ezanı okunuyordu" (Mİ, s. 170).

"Allah rızası için bir kibrit alın" (HT, s. 2).

#### **Tarih**

"Anıtın bir tarafında Kurtuluş Savaşı Destanı, diğer tarafına Cumhuriyet'in kuruluş hikâyesi resmedilmişti" (Mİ, s.79).

"O zaman hep birlikte İstanbul'un fethedildiği 1453 yılına gidelim" (Mİ, s. 90).

"Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı Alparslan'ın ordusu Bizanslılarla 1071'de Malazgirt Ovası'nda çarpıştı" (ET, s. 42).

#### **Örf ve Adetler**

"Düğünlerde yemek vermek ve para dağıtmak önemliydi" (ET, s. 52).

"Çobanın oğluna selam söyle bizden torun" (SKSO, s. 94).

"Üstünü ıslattığım için elini öpecektim" (MVPG, s. 73).

#### **Bayrak**

"Öğretmen bayrak töreni için bir eş bulup sıraya girmelerini söylediği an gülümseyerek hemen birbirlerinin ellerini tutmuş, sınıfta sıralarını seçerken de yan yana oturmuşlardı" (HT, s. 6).

#### **Konukseverlik**

"Çağırırsanız tabii ki! Misafirler için her zaman yerimiz var" (MSGGS, s. 13).

#### **Tarihi şahsiyetler ve Türk büyükleri**

"Ulubatlı Hasan'a yardım edeceğini düşünüyordu" (Mİ, s. 184).

"Tuğrul Bey'den sonra Çağrı Bey'in oğlu Alparslan başa geçti" (ET, s. 38).

"Hunların hükümdarı Teoman'dır" (ET, s. 16).

#### **Tablo 3**

*İncelenen Eserlerdeki Değerlerin Genel Görünümü, Kümülatif Frekans ve Yüzdeleri*

Millî ve Manevi Değerler	f	%
Kültür	129	20,87
Dil	9	1,46
Aile	25	4,05
Din	99	16,02
Tarih	135	21,84
Örf ve adetler	46	7,44
Bayrak	1	0,16
Millî marş	-	0,00
Vatanseverlik	-	0,00
Konukseverlik	1	0,16
Tarihî şahsiyetler ve Türk büyükleri	173	27,99
Toplam	618	100

Tablo 3'e bakıldığında incelenen eserlerde, 9 değer türünde toplam 618 değer olduğu görülmüştür. Tarihi şahsiyetler ve Türk büyükleri (f=173), tarih (f=135), kültür (f=129) ve din (f=99) değerlerinin en çok yer verilen değerler olduğu tespit edilmiştir. Örf ve adetler (f=46), aile (f=25) değerleri kitaplarda az bulunan değerlerdir; dil (f=9), bayrak (f=1) ve konuk-severlik (f=1) en az yer verilen değerler olarak göze çarpar. Millî marş ve vatanseverlik ise incelenen çocuk kitaplarında hiç yer verilmeyen değerlerdir. Bu durum önemli bir sorundur. İncelenen kitaplarda bu değerlere hiç yer verilmemesi veya bazı değerlere ise çok az yer verilmesi çocukların bu değerleri erken yaşlarda fark edememelerine neden olabilir. Bu değerlerin erken yaşlarda çocuklara kazandırılması ve onların bu değerleri içselleştirmeleri çok önemlidir. Ayrıca bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, alan yazınındaki ilgili çalışmaların sonucuyla (Akça, 2023; Aydın ve Öksüz, 2021; Kaya ve Gül, 2023) benzer özellikler göstermektedir. Bu durum bulgularımızın sonuçlarını desteklemektedir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, incelenen eserler içinde millî ve manevi değerler bakımından zengin bir içeriğe sahip olan eserlerin "Masalistanbul" ve "Eğlenceli Tarih 6. Sınıf" kitapları olduğu görülmüştür. Bu iki eser, değerlerin çocuklara kazandırılmasında kullanılabilecek başarılı çocuk kitaplarıdır. Bu kitaplar onlara değerleri kolaylıkla edindirmenin yanı sıra pek çok fayda da kazandırabilir (Singh, 2011). İncelenen bazı kitapların değerler açısından çok zayıf olduğu belirlenmiş, hatta bir kitapta hiçbir değer olmadığı saptanmıştır. Hâlbuki Çocuk Dostu Kitap Listesi'nin hazırlanma amaçlarından biri de değerlerimizi çocuklara kavratmaktır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022). Araştırmamızın sonucunda, bu listedeki bazı kitapların çocuklara değerlerimizin etkili ve verimli bir şekilde aktarılmasında kullanılamayacağı ortaya çıkmıştır. Çünkü incelenen kitapların bazısında ya çok az değer vardır ya da hiçbir değere yer verilmemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, incelenen kitaplardaki değerlerin genel görünümüne bakıldığında en sık bulunan değerlerin tarihi şahsiyetler ve Türk büyükleri olduğu; millî marş ve vatanseverlik değerine ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Millî marş ve vatanseverlik değeri gelecek nesillere mutlaka aktarılması gereken, kritik bir öneme sahip değerlerdir (Yalçın ve Aytaş, 2016).

Çocuk Dostu Kitap Listesi'ndeki farklı yaş kategorilerinde yer alan eserler millî ve manevi değerler bakımından incelenebilir. Ayrıca bu listede yer alan kitapların MEB (2019)'de belirtilen kök değerler açısından da incelenmesi araştırmacılara önerilebilir. Millî ve manevi değerler bakımından zengin bir içeriğe sahip olan çocuk kitapları, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına tavsiye edilebilir. Böylelikle bu çocuk kitaplarından alınacak metinlerin Türkçe ders kitaplarında yer alması sağlanabilir. Araştırmamızdan elde edilen verilerin sonucuna göre millî marş ve vatanseverlik değeri hususunda çocukların bilinçlenmelerini sağlayacak etkinliklerin okullarda yapılmasına ağırlık verilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022, Ağustos 28). Bakanlıktan "Çocuk ve Genç Dostu Kitap" listesi. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. <https://www.aile.gov.tr/chgm/haberler/bakanliktan-cocuk-ve-genc-dostu-kitap-listesi/>
- Akça, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin millî ve manevi değerler bakımından incelenmesi ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Artuç Bekteş, S., Kurt, M. (2022). Değerler eğitimi bağlamında Ziya Gökalp'ın "Alageyik" ve "Turan" adlı şiirlerinin millî kimlik inşası sürecine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (2) , 440-453.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi yöntemler- etkinlikler-kaynaklar*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ., Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619.
- Batmaz, O. (2023). İlkokulda millî-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 170-183.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cihan, N. (2016). Çocuk kitapları ne kadar 'değer'li? *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(1), 21-35.
- Çalışkan, H., Mazak, E. (2023). Millî değerlerin öğretimine yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(1), 1-13.
- Demir Gündüz, F. (2023). Okul öncesi dönemde kullanılan özgün ve çeviri çocuk kitaplarındaki temel kavramlar. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2022). *Türk destanlarının sosyal bilgiler dersindeki yeri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin millî değerlerin öğretimine yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Basımevi.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Kaya, M., Gül, B. (2023). Adam Blade'in Canavar Peşinde adlı çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1234-1258.

Koç, A. ve Budak, Y. (2021). Millî değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54 (54), 54-74.

Kolukısa, H. (2022). Denizlili Ozan Nihat'ın şiirlerinde millî ve manevi değerler. *Çukurova Araştırmaları*, 8(1), 126-143.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.

Oğuzkan, A. F. (2021). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Özsarı, M. (1996). *Mehmet Emin Yurdakul şiir anlayışı ve şiirlerindeki millî değerler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Balıkesir Üniversitesi.

Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 1(1), 1-8.

Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tekin, Z. (2022). Kültür aktarımında çizgi filmlerin önemi: 'Kral Şakir' çizgi filmindeki evrensel ve milli değerler. *Veche*, 1(1), 1-14.

Thi Hang, M.N. (2023). Küreselization and the importance of traditional national moral values education for current university students in Ho Chi Minh City. *International Journal of Education Humanities and Social Science*. 6,03, 118-123.

Torun, F. (2019). *Hüseyin Nihâl Atsız'ın edebî eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.

Urakova Yanç, L. (2018). Günümüz Kazak aytılarında gündem: Millî değerler. *Gazi Türkiyat*, (23),154-171.

Üzer, M. (2019). Küçük Hezarfen çizgi filminde yer alan millî kültür, millî değer, millî kimlik unsurlarının incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Veyis, F. (2019). Millî değerlerin aktarımında Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının yeri: Yürürlükteki kitaplar üzerine bir içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (221) , 141-157.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayıncılık.

Yalçın Çelik, S. D. (2018). Ali Akbaş'ın Kuş Sofrası adlı şiir kitabında millî değerlerin çocuk duyarlığından dile getirilmesi. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 11-20.

Yeniyol, A. (2016). *Ortaöğretimde manevi değerler ve eğitimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yerinde, A. (2022). İstiklal Marşı özelinde Türk milletini güçlü kılan dinî ve millî değerler. *MANAS Journal of Religious Sciences*, 1(1), 7-32.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. . Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y. (2022). Türk millî kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15-27.

Yılmaz, O. (2013). *Fatih Erdoğan'ın eserlerinin eğitsel değerler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2018). *TRT Çocuk Dergisi'nde millî değerler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zhumasheva, U. (2023). Sovyet dönemi Kazak edebiyatı ders kitaplarında millî ve manevi değerler. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, (6/2), 173-212.

# EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

1. Müzik Eğitimine İlişkin Anne Baba Tutumları, Ahmet Talha ÖZDEMİR
2. Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Dr. Mehmet Akif İNESİ
3. Ebeveyne Yabancılaşma Olgusu Üzerine Bir Derleme Çalışması, Esra KAĞNİCİ
4. Okul Yöneticiliğinden Öğretmenliğe: Eğitim Sisteminin İçinden Bir Bakış, Dr. Davut ATIŞ
5. Temel Eğitim Kademesindeki Öğretmenlerin Zümreler Arası İş Birliği Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Murat KAYA
6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Okul Yöneticilerinin Örgütsel İletişimi ve Okul Yaşam Kalitesine Etkisi, Dr. Yavuz ÇETİN
7. Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen, Okul ve Okul Müdürü Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları, Dr. Belkız CAYMAZ
8. Öğretmenlerin Gözünden Sivil Toplum Kuruluşları, Şükran AKPINAR
9. Okul Yönetiminde Veli Katılımı, Ferhat BAYAR
10. Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiği, Tuğçe İNANAN

# EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

## Veli, Aile ve Okul İlişkisi

## MÜZİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN ANNE BABA TUTUMLARI

**Ahmet Talha ÖZDEMİR**

Nadire Dernek Ortaokulu

[talhaozdemird@gmail.com](mailto:talhaozdemird@gmail.com)

**Necibe Damla ÖZDEMİR**

Yeşilyurt Rehberlik ve Araştırma Merkezi

[damlamumcuozdemir@gmail.com](mailto:damlamumcuozdemir@gmail.com)

### ÖZET

İnsan yaşamında, doğumdan önce başlayan ve sonuna kadar etkisini sürdüren; bir kurum olarak aile, fizyolojik olduğu kadar ekonomik, kültürel ve toplumsal yönleriyle de çocuğun ruhsal gelişimini, davranışlarını biçimlendirip yönlendirir. Ailenin insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne olarak gören uzamanlar, çocuğun bu sahnede, insan ilişkilerini tüm karmaşık yönleriyle gözlemler ve yaşar. İnsan ilişkilerini belirleyen anlaşma, uzlaşma, bağlılık, iş birliği gibi olumlu nitelikler evde kazanılır. Çocuğun sanata ilişkin tutum ve davranışlarının da ailesinde geliştiği varsayımından hareketle bu araştırma; ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunan anne ve babaların müzik eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek ve müzik eğitimine görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma karma yöntemli olup açılımlı sıralı desenle hazırlanmıştır. Araştırmaya, Malatya ilinde ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunan 121 anne ve 134 baba olmak üzere, toplam 255 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Güdek ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen "Müzik Eğitimine İlişkin Anne-Baba Tutumları Ölçeği" ile nitel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sırasında SPSS paket program ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Ebeveyn türü (anne-baba), ebeveynin eğitim düzeyi, öğrencinin okul düzeyi, ebeveynin müzik dinleme sıklığı, çocuğa müzik alanında destekleyici kurs aldırıp aldırılmama gibi değişkenler ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre annelerin, eğitim düzeyi lisansüstü olan ebeveynin, sık müzik dinleyen ebeveynlerin, çocuğu ortaöğretim düzeyinde olan

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



ebeveynlerin ve müzik eğitimine ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur. Araştırma sonucunda; Milli Eğitim Bakanlığının sanat derslerine ilişkin özverili yaklaşımları doğrultusunda, eğitim politikalarında sanatın önemini ortaya çıkaracak çalışmaların geliştirilmesi, program geliştirmecilerin içerik oluştururken sanat derslerine daha işlevsel yaklaşımları, okul yöneticilerinin sanatı destekleyici yönetsel yaklaşımları ve velilerin sanat derslerine ilişkin algılarını yapıcı yönde destekleyecek çalışmaların artması konusunda öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, ebeveyn eğitimi, öğrenci.

## GİRİŞ

### Problem Durumu

Müzik, kişilik gelişiminde yaşamın her aşamasında önemli bir etkidir. Yapılan birçok araştırma, müziğin psikolojik ve fizyolojik gelişimi etkilediğini ortaya koymaktadır. Müzik, bireyin toplumsallaşmasında, doğuştan getirdiği yaratıcılık özelliğinin gelişmesinde, kendini ifade etmesinde, ana dilini öğrenmesinde, zekâ gelişiminde ve daha birçok farklı alanda önemli katkılar sağlamaktadır. Müzik, yaratıcılığa yeterince olanak sağlayan sanat dallarından biridir.

Günümüzde hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için özgür iradeye sahip, kendini rahatlıkla ifade edebilen, uyumlu, kendine güvenen, üretken, yenilikçi ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireyin gelişiminde önemli payı olan ve müzikle ilgilenen bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmesi ancak nitelikli bir müzik eğitim ile mümkün olabilmektedir (Uçal Canakay, 2006).

İnsan yaşamında, doğumdan önce başlayan ve hayatın sonuna kadar etkisini sürdüren bir kurum olarak aile, fizyolojik olduğu kadar ekonomik, kültürel ve toplumsal yönleriyle de çocuğun ruhsal gelişimini, davranışlarını biçimlendirip yönlendirir (Üstünoğlu, 1991). Yörükoğlu'na (1998) göre aile, insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne gibi düşünülebilir. Çocuk, bu sahnede insan ilişkilerini bütün karmaşık yönleriyle gözlemler ve yaşar. İnam'a (1992) göre aile doğal ve kültürel her türlü gerçekliğin ilk öğrenildiği; gerçekliğe açılan ilk kapı, dünya sahnesine çıkışta ilk dekor, oyuncuların tanındığı ilk güven, paylaşım, iletişim ve çevre ortamı; sevgiyi, hayal kırıklığını, gücü, güçsüzlüğü, bedenimizi, kendimizi, dilimizi tanıdığımız ilk kovanımız olarak tanımlanmaktadır. Burada ailenin eğitim, sağlık, kültür, özgürlükler gibi genel yapısına bakıldığında çocuğun nasıl bir sosyalleşme içerisine doğru gidiyor olduğunu görmek mümkündür. Onun için henüz şekillenme döneminde çocuğun örnek aldığı kişilerin iyi ve olumlu yönde teşvik edici olmaları gerekmektedir. Aile değerleri çocukların seçimlerini etkiler. Anne, baba ya da çocuklar spor, sanat ya da bilime eğilimlilerse, bu bilgiler aile değerlerini oluşturur. Çocuklar aile değerlerine karşı tarafsız olamazlar. Aile çocukların duygularını, çok yönlü kabiliyetlerini besleyip geliştirecek miras deposu ve çocuğun yeteneklerinin keşif ortamıdır. Çocukların eğitimde başarılı olabilmesinde ve eğitim amaçlarına ulaşabilmesinde ailenin ilgi ve yardımına ihtiyacı olduğu söylenebilir (Taymaz, 2001).

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunan anne ve babaların müzik eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek ve müzik eğitimine dair görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, ülkemizde örgün eğitim gören öğrencilerin müzik sanatı alanında yetişme sürecine etki eden aile boyutunu ele alıyor olması açısından önemli bulunmuştur. Ayrıca bu araştırma ile müzik eğitimine ilişkin aileden kaynaklı engellerin tespit edilmesi ve sorunların ortadan kaldırılması konusunda öneri geliştirecek olması açısından önemli bulunmuştur. Ayrıca; yapılan bu araştırmanın sonucu olarak geliştirilen öneriler; ülkemizde uzun vadede müzik sanatına ilişkin başarıların artacak olması açısından da bir yordayıcı durumdadır.

### Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ebeveyn türü ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ebeveynin eğitim düzeyi ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencinin okul düzeyi ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ebeveynin müzik dinleme sıklığı ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Çocuğa müzik alanında destekleyici kurs aldırıp aldırılmama ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunan anne ve babaların müzik eğitimine ilişkin tutumlarını ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan karma yöntemli bir araştırmadır. Bu yöntemde araştırma problemi; tek bir veri kaynağının yeterli olmadığı, sonuçların açıklanması gerektiği araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntem geliştirmek için ikinci yöntemin gerekli görüldüğü ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama ile ele alınabildiği araştırma problemleridir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açılımlayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanır, ardından bu verileri yorumlamak için nitel verilere ihtiyaç duyulur. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmaktadır (Cresweel ve Clark, 2015).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya, Malatya ilinde ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunan 121 anne ve 134 baba olmak üzere, toplam 255 ebeveyn katılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1***Çalışma Grubu*

Değişkenler		N
Ebeveyn Türü	Anne	121
	Baba	134
Ebeveynin Eğitim Düzeyi	Lisans	146
	Lisansüstü	109
Öğrencinin Okul Kademesi	Ortaokul	123
	Lise	132
Ebeveynin Müzik Dinleme Sıklığı	Az	59
	Orta	83
	Çok	113
Müzik Alanında Destekleyici Kurs	Alan	129
	Almayan	126

Tablo 1'e göre araştırmaya 121'i anne, 134'ü baba; 146 ebeveyn lisans, 109 ebeveyn lisans üstü mezunu; ebeveynlerin çocukları 123 ortaokul, 132 lise öğrencisi; ebeveynlerin 59'u az, 83'ü orta, 113'ü çok sıklıkla müzik dileyen; yine ebeveynlerin 129'u çocuğuna müzik alanında destekleyici kurs aldırılmayan, 126'sı müzik alanında kurs aldırılan ebeveynler olmak üzere toplam 255 ebeveyn katılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın nicel verileri Güdek ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen 34 maddeden oluşan "Müzik Eğitimine İlişkin Anne- Baba Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısıyla hesaplanan güvenilirliği 0.97'dir. Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla korelasyona dayalı faktör analizi incelenmiştir. Ayrıca Bu doğrultuda ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açılımlı analiz tekniği kullanılmıştır (Erkuş, 2003). Analiz sonucunda Bartlett's küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < .001$ ) ve KMO değerinin 0.946 olduğu bulunmuştur. Leech, Barrett ve Morgan (2005)'a göre KMO değerinin 0.80'den yüksek olması iyi, 0.90'dan yüksek olması ise faktör analizi için oldukça iyi olduğu belirtilmiştir.

**BULGU VE YORUMLAR****Araştırmanın Nicel Bulguları****Bulgu 1 Ebeveyn Türü****Tablo 2**

<i>Ebeveyn Türü</i>		N	X	p
Ebeveyn	Anne	121	71,33	0,014
	Baba	134	48,57	

Tablo 2'ye göre ebeveyn türü değişkeni ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında ( $p=0,014$ ) ile anlamlı bir fark bulunmuştur. Annelerin ( $X:71,33$ ) ile babalara göre ( $X:48,57$ ) müzik eğitimine ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur.

**Bulgu 2****Tablo 3***Ebeveynin Eğitim Düzeyi*

Değişkenler		N	X	p
Eğitim Düzeyi	Lisans	146	31,29	0.002
	Lisansüstü	109	47,73	

Tablo 3'e göre eğitim düzeyi değişkeni ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında ( $p=0,012$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisansüstü eğitim almış ebeveynler ( $X:47,73$ ), lisans mezunu ebeveynlere göre ( $X:31,29$ ) daha olumlu tutum belirtmişlerdir.

**Bulgu 3****Tablo 4***Öğrencinin Okul Kademesi*

Değişkenler		N	X	p
Öğrencinin Okul Kademesi	Ortaokul	123	58,45	0,011
	Ortaöğretim	132	31,67	

Tablo 4'e göre öğrencinin okul kademesi değişkeni ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında ( $p=0,011$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencinin okul kademesi ortaokul olan ( $X:58,45$ ) ebeveynlerin, öğrencinin lise kademesinde olan öğrencilere göre ( $X:31,67$ ) daha olumlu tutum gösterdiği bulunmuştur.



#### Bulgu 4

**Tablo 5**

*Ebeveynin Müzik Dinleme Sıklığı*

Değişkenler	N	X	p
Müzik Dinleme Sıklığı	Az	59	13,36
	Orta	83	31,74
	Çok	113	63,42

Tablo 5'e göre ebeveynlerin müzik dinleme sıklığı değişkeni ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında ( $p=0,031$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur. Çok sık müzik dinleyen ebeveynlerin ( $X:63,42$ ), az sıklıkla müzik dinleyen ebeveynlere ( $X:13,36$ ) göre daha olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur.

#### Bulgu 5

**Tablo 6**

*Müzik Alanında Destekleyici Kurs*

Değişkenler	N	X	p
Kurs	Almayan	129	23,61
	Alan	126	57,12

Tablo 6'ya göre müzik eğitimi alanında çocuğuna destekleyici kurs aldırın ebeveynler değişkeni ile müzik eğitimine ilişkin tutum arasında ( $p=0,019$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocuğuna müzik sanatı alanında destekleyici kurs aldırın ebeveynler ( $X:57,12$ ) kurs aldırınmayan ebeveynlere kıyasla daha olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur.

#### Araştırmanın Nitel Verileri

##### 1. Öğrencinin Müzik Sanatı İle İlgilenmesi

Araştırmaya katılan ebeveynlere, öğrencilerinin müzik sanatı ile ilgilenmeleri konusundaki görüşleri sorulmuştur. Bazı ebeveynler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Oğlumun müziğe ilgisi olduğunu çok erken yaşlarda fark etmiştim. Büyüdükçe bu alanda bir şeyler yapmak istediğini dile getirdi. Müzik çok kıymetli bir sanat dalıdır. Bu alanı mesleğine hatta hayatının her alanına taşıyın çok isterim (E9).*

*Onun müzikle ilgilenmesi o kadar hoşuma gidiyor ki. Kurstan geldiği günler çok sakin, çok dingin, müzik herkes gibi ona da iyi geliyor. Ruhunu tazeleniyor. Her zaman bu alanda onu destekleyeceğim (E4).*

##### 2. Öğrencinin Müzik Sanatı Konusunda Desteklenmesi

Araştırmaya katılan ebeveynlere çocuklarının müzik sanatı konusunda desteklenmesi konusunda görüşleri sorulmuştur.

Ebeveynler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Müziğin psikolojik yanı beni her zaman etkilemiştir. Ruhun gıdası diye boşa söylenmemiş. Onu destekleyeceğim. Bunu meslek seçerse asla karşı çıkmam (E7).*

*Çocuğumu hiçbir zaman okullarda başarılı olması beklenen dersler konusunda zorlamadım. İlgisinin müziğe olduğunu fark ettiğimde o da ben de çok rahatladık. Evde sürekli bir keman sesi geliyor. Ben de onun sayesinde ünlü keman virtüözlerini tanıyorum, birlikte araştırıyoruz. Çok güzel vakit geçiriyoruz (E4).*

##### 3. Ebeveynin Hayatında Müzik ve Çocuğa Etkisi

Araştırmaya katılan ebeveynlere günlük yaşamlarında müzik sanatına ilişkin ayırdıkları vakit ve bunun çocukları üzerindeki etkisini paylaşmaları istenmiştir. Bazı ebeveynler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Ben de müzik dinlemeyi çok seviyorum. O daha bebekken alıştırdım, sese verdiği tepkilerle başlayan bu yolda şimdi güzel sanatlar lisesinde belki yakında fakültesinde bir sanatçı yetiştiriyorum. Çok küçük yaşlarda başlayan bu etki onun hayatında başarı getirecek inanıyorum (E1).*

*Biz ailece müzik dinlemeye, konserlere gitmeye alışkınız. Onun ilgisi üzerinde etkimiz olmuş olabilir. Onun hayatında müzik hep olsun istiyorum (E2).*

##### 4. Müzik Sanatına İlişkin Eğitim Uygulamaları

Araştırmaya katılan ebeveynlere müzik sanat dersleri ve bu sanatın okul uygulamalarındaki yeri konusunda görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Bazı ebeveynler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Okulda en sevdiği dersin müzik olduğunu hep söyler. Öğretmenini de çok seviyor. Onun katkısı çok fazla bence. Ders saatinin az olmasından yakınıyor. O yüzden dışardan takviye almak zorunda kalıyoruz. Keşke ders saati artsa (E9).*

*Sanat dersleri çok kıymetli, çocuğun bilişsel gelişimi için hepsi çok önemli bence. Bu alanlara ilişkin önce algının değişmesi, sonra sanat derslerine ilişkin düzenlemelerin yapılması gerekiyor diye düşünüyorum. Bakanlık sanat derslerine daha fazla vakit ayırmalı, her okulda mutlaka sanat öğretmenleri yer almalıdır. Onların okuldaki varlıkları bir öğretmen ebeveyn için beni bile heyecanlandırıyor. Özel günlerde o kadar güzel çalışmalar çıkıyor ki, hayran kalıyorum. Çocukların sanata yönelmesinde eve ek olarak okullarda çocuk müziğe doymalı ve yönlendirilmeli diye düşünüyorum (E7).*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunan anne ve babaların müzik eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek ve müzik eğitimi konusunda ebeveynlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveyn türü değişkeninde, annelerin; eğitim düzeyi değişkeninde, lisansüstü olan ebeveynin; müzik dinleme sıklığı değişkeninde, çok sık müzik dinleyen ebeveynlerin; çocuğun okul kademesi değişkeninde çocuğu ortaöğretim düzeyinde olan ebeveynlerin; müzik eğitime ilişkin destekleyici kurs aldırın ebeveynlerin müzik eğitime ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bireyin davranışları üzerinde etkisi olduğu kabul edilen temel kurumlar; aile ve okuldur. Sanatın, insanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimini olumlu etkilediği bilgisinden hareketle, özellikle erken yaşlarda müzik sanatıyla etkileşim halinde olan bireylerin gelişmelerinin olumlu yönde devam ettiğini öngörülmektedir. Bireyin müzik sanatına ilişkin algılarını, tutumlarını ve becerilerini belirleyecek ve etkileyecek olan kurumlar arasında aile ve okul oldukça önemlidir. Ailenin müzik sanatına olan ilgisi, bilgisi, becerisi, yakınlığı ya da yakınlığı, onun da bu sanat dalına olan ilişkisini etkileyebileceği ve okulda öğrenci için hazırlanan örgün eğitim programında, müzik eğitime ilişkin planlanan program ve eğitim içeriğinin de onun müzik sanatına olan ilişkisi üzerinde etkisi olabileceği öngörülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn türü değişkeninde, annelerin müzik eğitime ilişkin tutumunun daha olumlu olmasının sebebi; öğrencilerin eğitim süreçlerinde annelerinin daha etkin olmasından, babaların daha çok ekonomik işlerle uğraşırken annelerin çocuklarıyla geçirdikleri vaktin süresinden, çocukların eğitim faaliyetleri için evde paylaşılan rolün çoğunlukla anneler olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yine araştırma sonuçlarına göre, eğitim düzeyi lisansüstü olan ebeveynin, müzik eğitime ilişkin tutumunun daha olumlu olmasının sebebi; lisansüstü eğitimle birlikte artacağı öngörülen entelektüel bakış açısına sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Yine müzik dinleme sıklığı değişkeninde, çok sık müzik dinleyen ebeveynlerin, müzik eğitime ilişkin tutumunun daha olumlu olmasının sebebi; müzik sanatıyla geçirdikleri sürenin çok olmasının, onların müzik sanatını yakından takip etmelerine, müzik eleştirisi ve müzik okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine sebep olabilir. Müzik okuryazarlığı gelişen ebeveynlerin çocukları için doğru yönelimlerinin olması ve çocuklarını da bu yönelimler doğrultusunda etkiledikleri söylenebilir.

Son olarak çocuğun okul kademesi değişkeninde çocuğu ortaöğretim düzeyinde olan ebeveynlerin müzik eğitime ilişkin tutumunun daha olumlu olmasının sebebi, çocuk yaş olarak büyüdükçe ve ilgilerini zamanla netleştirdikçe, hangi sanat ya da spor dalıyla ilgileneneğini belirleme konusunda daha bilinçli davranıyor ve ailesinden bu konuda daha gerçekçi taleplerde bulunuyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda Millî Eğitim Bakanlığının sanat derslerine ilişkin özverili yaklaşımları doğrultusunda, eğitim politikalarında sanatın önemini ortaya çıkaracak çalışmaların geliştirilmesi, program geliştirmecilerin içerik oluştururken

sanat derslerine daha işlevsel yaklaşımları, okul yöneticilerinin sanatı destekleyici yönetsel yaklaşımları ve velilerin sanat derslerine ilişkin algılarını yapıcı yönde destekleyecek çalışmaların artması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Güdek, B. ve Karakaya İ. (2013), İlköğretim okullarındaki müzik eğitime ilişkin anne-baba tutumları ölçeğinin geliştirilmesi ve tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Elementary Education Online*, 12(2).

İnam, A. (1992). Aynı çatı altında canlar: aile kavramının bir yorumu. *Din Öğretimi Dergisi*, 32(1) 36-41.

Leech, N. L., Barrett, K. C., ve Morgan, G. A., (2005). *Spss for intermediate statistics: use and interpretation (2th ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Üstünoğlu, Ü. (1991). *Aile eğitiminde farklı yaklaşımlar*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Nobel Yayınları.

Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*, Pegem Yayıncılık.

Uçal Canakay, E. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, (26-28 Nisan 2006), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayıncılık.



## ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Dr. Mehmet Akif İNESİ**

Turgutlu Bilim ve Sanat Merkezi

[akifinesi@gmail.com](mailto:akifinesi@gmail.com)

**Murat SAYAN**

**Levent UZ**

**Senay ÜLKER**

**Müge İNESİ**

### ÖZET

Günümüzde dünyadaki gelişmelerin hızlı bir biçimde olmasından dolayı, bireylerin bu gelişmeler karşısında güçlü kalmalarını sağlayacak beceri ve yeterlikler “21. yüzyıl becerileri” olarak alan yazınında yer almaktadır. Eğitim programlarının değişen ve gelişen yaşamda 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edinerek öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Böylece, eğitim sisteminizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünen, üreten, yenilikçi, karar veren ve risk alan bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilecektir. Bu yeterlikleri kazandırabilecek derslerden biri de akıl ve zekâ oyunlarıdır. Üstün yetenekli çocukların eğitim programları incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları eğitiminin atölye şeklinde programda yer aldığı görülmektedir. Bu dersin çıktısını gözlemleyebilen paydaşlardan biri de velilerdir. Bu çalışmada bilim ve sanat merkezine devam eden çocukların velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin batısındaki bir bilim ve sanat merkezine devam eden öğrencilerin gönüllü velileri oluşturmuştur. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen veriler nitel analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların, akıl ve zekâ oyunu olarak kâğıt kalem oyunlarından ziyade kutu oyunlarını bildikleri anlaşılmıştır. Aynı zamanda akıl ve zekâ oyunlarının;

## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

**Veli, Aile ve Okul İlişkisi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



eğlenceli, zekâ ve öngörü yeteneğini geliştirici, görsel, uzamsal ve dilsel zekâyı destekleyici olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunları eğitiminin başta matematik olmak üzere diğer disiplinlere fazlasıyla katkı sağlayan bir eğitim olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bununla beraber akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencilerin merak duygusunu geliştiren, kavrama hızını artıran, dikkatini artırıp odaklanmasını sağlayan ve akıl yürütme becerilerini geliştiren bir eğitim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yer alan akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencilere kattığı olumlu etkiler göz önünde tutularak tüm eğitim kademelerinde haftada en az bir ders saati olacak şekilde öğretim programında yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl ve zekâ oyunları, eğitim, özel yetenekliler.

## GİRİŞ

Günümüz çağında, dünyadaki gelişmelerin hızlı bir biçimde olmasından dolayı, bireylerin bu gelişmeler karşısında güçlü kalmalarını sağlayacak beceri ve yeterlikler “21. yüzyıl becerileri” olarak alan yazınında yer almaktadır. Eğitim programlarının değişen ve gelişen yaşamda 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edinerek öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Böylece, eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünen, üreten, yenilikçi, karar veren ve risk alan bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilecektir. Bu yeterlikleri kazandırabilecek derslerden biri de akıl ve zekâ oyunları eğitimidir. Üstün yetenekli çocukların eğitim programları incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları eğitiminin atölye şeklinde programda yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada bilim ve sanat merkezine devam eden çocukların velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın araştırma sorusu “Özel yetenekli öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunları eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda akıl ve zekâ oyunları eğitimine yönelik görüşlerin belirlenmesinde katılımcıların daha çok öğrenciler veya öğretmenler olduğu görülmektedir. Ekiçi ve arkadaşlarının (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının akıl ve zekâ oyunlarını olumlu karşıladıkları, eğlenceli buldukları ve öğretimle ilişkili gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Sevgili Koçak (2019) özel yetenekli öğrenciler ile yaptığı çalışmasında, öğrencilerin telefon ve tabletleri en çok oyunlar için kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Alkan ve Mertol (2017) çalışmalarında özel yetenekli öğrenci velilerine akıl ve zekâ oyunlarından beş adet kutu oyunu öğretimi yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu oyunları öğrenen veliler akıl ve zekâ oyunlarının, oyunla ve eğlenerek öğrenme, sosyalleşmeyi sağlama, internet ve teknolojik bağımlılıktan uzaklaşma ve öğrenciler ile aile olarak kaliteli ve faydalı zaman geçirmelerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Alkan ve Mertol’ ün (2017) çalışması velilerin bizzat kendilerinin akıl ve zekâ oyunlarını deneyimleyip görüşlerini belirten bir çalışmadır. Nitekim öğrencileri iyi gözlemleyen paydaşlardan biri de velilerdir. Diğer bir paydaş olan velilerin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri alan yazınında çok az yer almıştır. Velilerin görüşlerinin bu eğitimle alakalı yapılacak olan program tasarımlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu sebepten araştırma, alan yazınına yeni bir bakış açısı getirme ihtimalinden dolayı önem arz etmektedir.

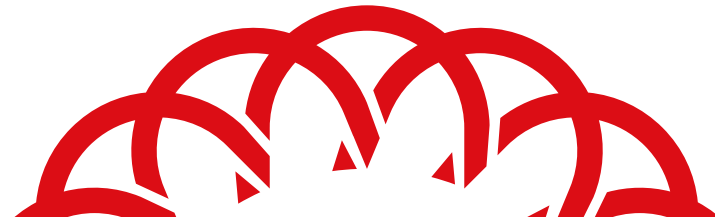
## YÖNTEM

Özel yetenekli öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel bir çalışma olarak tasarlanan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından açık uçlu sorular hazırlanmış; Türkçe, sosyal bilgiler, sınıf eğitimi, rehberlik alanlarından bu sorularla ilgili alınan uzman görüşleri sonucunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formda beş açık uçlu soru yer almaktadır. Bu çalışmanın katılımcıları, Türkiye’nin batısındaki bir bilim ve sanat merkezine 2023-2024 yılında devam eden ve daha önceden akıl ve zekâ oyunları atölyesine katılmış olan öğrencilerin velileridir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan 16 veli (11 kadın, beş erkek) ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda veriler toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenler odasında bire bir olarak yapılmıştır. Görüşme, 10-15 dakika civarında sürmüş olup görüşme esnasında ses kaydı alınmıştır. Veliler ile yapılan görüşmeler bilgisayara nakledilerek elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verilerin var olan temalara göre ayrılıp yorumlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik analizi ise veriler içerisinde yer alan aynı anlama gelen ifadelerin incelenmesi, sistematik bir şekilde veri seti oluşturulması ve kodlama sistemi ile gruplanması şeklinde gerçekleşir (Patton, 2014; Silverman, Çev. Ed. Dinç, 2018). Görüşmelerin analizleri, araştırmacı ve bir uzman tarafından farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Miles ve Huberman’ın (1994) önermiş olduğu güvenilirlik [güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] formülünden yararlanılmış, ikinci uzman ile uyuşma yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır. İnanırcılığı artırabilmek adına velilerin ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde analizlerle birlikte verilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Özel yetenekli öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik velilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Elde edilen verilerden betimsel analiz sonucu bilinen oyunlarla ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

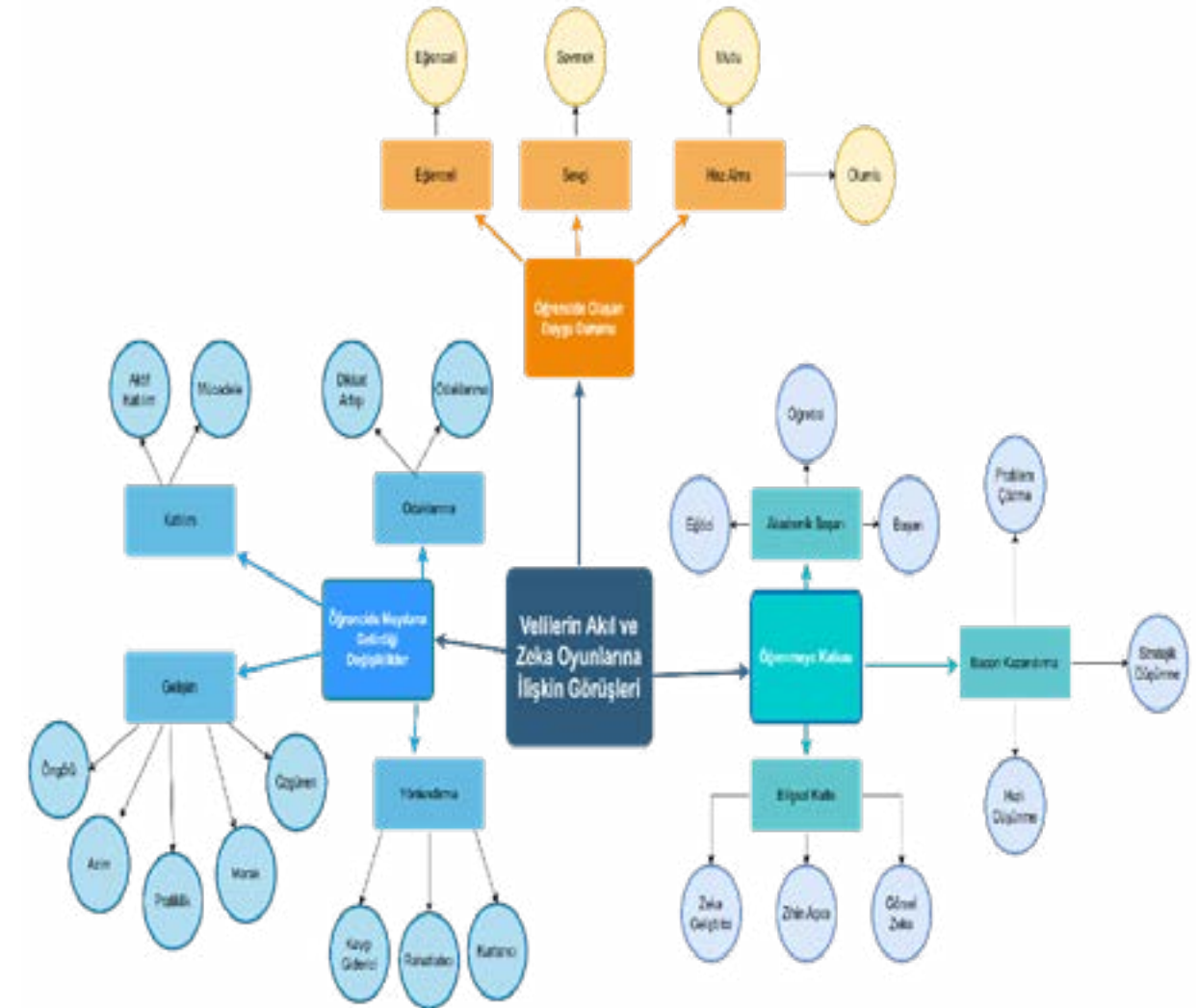


**Tablo 1***Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin Oyunlara İlişkin Bilgileri*

Oyun Türü	Oyunlar	f	%
Kâğıt Kalem Oyunu	Sudoku	5	18
	Kendoku	1	4
	Mangala	5	18
	Satranç	5	18
	Abalone	3	10
Kutu Oyunu	Koridor	1	4
	Reverse	1	4
	Jenga	1	4
	Match Madness	1	4
	Look Look	1	4
	Hedef 5	1	4
	Skippity	1	4
	Q-Bitz	1	4

Tablo 1'e göre özel yetenekli öğrenci velilerinin toplamda 13 farklı akıl ve zekâ oyunu bildiği görülmektedir. Velilerin bildikleri oyunlardan %78'i kutu oyunu, %22'si ise kâğıt kalem oyunudur. Velilerin akıl ve zekâ oyunlarından daha çok sudoku, mangala ve satranç oyunlarının ismini bildikleri görülmüştür. Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunlarından kutu oyunlarını daha çok tanımaktadırlar. Bu bulgu, kutu oyunlarının evlerde var olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim kutu oyunlarının aile bireyleriyle birlikte evlerde oynanması mümkündür.

Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulması sonucunda en çok vurgulanan ifadeler belirlenerek kodlar oluşturulmuş, kodlardan yola çıkarak kategoriler ve kategorilerden de temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1***Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Görüşleri*

Şekil 1 incelendiğinde elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulması sonucu toplamda 25 kod, 10 kategori ve 3 tema ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunları eğitime yönelik görüşleri üç temada toplanmıştır. Bunlar: Öğrenmeye katkısı, öğrencide oluşan duygu durumu ve öğrencide meydana getirdiği değişiklikler'dir.

Öğrenmeye katkısı teması akademik başarı, bilişsel katkı ve beceri kazandırma kategorilerinden oluşmaktadır. Özel yetenekli öğrenci velilerinin 'öğrenmeye katkısı' temasında yer alan kategorilerin yüzde (%) ve frekansları (f) Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2**

Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin “Öğrenmeye Katkısı” Temasında Yer Alan Kategorilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Tema	Kategori	f	%
Öğrenmeye Katkısı	Akademik Başarı	10	37
	Beceri Kazandırma	10	37
	Bilişsel Katkı	7	26

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ifade etmişlerdir. Veliler akıl ve zekâ oyunlarının daha çok öğretici olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “vakit geçirirken ... öğreniyor” ve “aslında eğitirken de...” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencilerin öğrenmelerine bilişsel olarak katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Veliler akıl ve zekâ oyunlarının daha çok zihin açıcı olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “...zekâ açıcı olduğu için...” şeklinde yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencilerde beceri kazandırma açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu becerilerin problem çözme becerisi, stratejik düşünme becerisi ve hızlı düşünme becerisi olduğunu vurgulamışlardır. Bu beceriler başta matematik olmak üzere diğer disiplinlerde öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin görsel, uzamsal ve dilsel zekâlarını geliştirdiği nitelendirilmektedir. Bu durum velilerin ifadelerinde “strateji geliştirme, hızlı düşünme” ve “...matematik dersinde soruyu çözümlene yeteneği geliştirdi” şeklinde ifadelerde yer almaktadır.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak akıl ve zekâ oyunları eğitimi öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Oyunların içeriğinde yer alan matematiksel işlem becerileri, görsel bellek işleme, hızlı düşünme, strateji geliştirme, problem çözme becerisini gerektiren bir eğitim olması öğrenmelerini destekliyor şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Alkan ve Mertol’un (2017) araştırmalarında velilerin akıl ve zekâ oyununun yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi çeşitli öğeleri içerdiğini düşünmeleri sonucuyla uyumaktadır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunlarının diğer disiplinlere katkı sağladığı görülmüştür. Bu bulgu alan yazınında; Uysal ve arkadaşlarının (2017) araştırmasına göre akıl ve zekâ oyunları eğitiminin matematik derslerine olumlu katkı sağladığı, Ekiçi ve arkadaşlarının (2017) çalışmasının sonucuna göre akıl ve zekâ oyunlarının sosyal bilgiler dersine uygun ve uyarlanabilir olması ve Aşuluk’un (2020) çalışmasında akıl ve zekâ oyunları eğitiminin Türkçe dersinde dilsel ve anlama becerilerine katkısı olduğunu ifade edilmesiyile desteklenmektedir.

Öğrencide meydana getirdiği değişiklikler teması gelişim, odaklanma, katılım ve yönlendirme kategorilerinden oluşmaktadır. Özel yetenekli öğrenci velilerinin öğrencide meydana getirdiği değişiklikler temasında yer alan kategorilerin yüzde ve frekansları Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3**

Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin “Öğrencide Meydana Getirdiği Değişiklikler” Temasında Yer Alan Kategorilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Tema	Kategori	f	%
Öğrencide Meydana Getirdiği Değişiklikler	Gelişim	13	45
	Odaklanma	9	31
	Katılım	4	14
	Yönlendirme	3	10

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencinin gelişimi açısından değişiklikler meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Veliler, akıl ve zekâ oyunlarının daha çok öğrencileri azmini arttırdığını ve pratiklik kazandığını vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “katılım, azim, çaba arttı.” ve “... daha pratik davranıyor.” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencinin odaklanması açısından değişiklikler meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Veliler, akıl ve zekâ oyunlarının daha çok öğrencilerin dikkat ve odaklanmasının artırdığını vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “odaklanma süresi arttı.” ve “... daha dikkatli olmaya çalışıyor” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrencinin katılımı açısından değişiklikler meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Veliler, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin ders ve etkinliklere aktif katılım sağladığını ve mücadele sürelerinin arttığını vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “katılım, azim, çaba arttı.” ve “... kazanmak için verdiği mücadele süresi gittikçe artıyor” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğrenciyi yönlendirme bakımından değişiklikler meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Veliler, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin kaygılarını giderdiğini, öğrencileri rahatlattığını ve mobil cihazlarla oynayıp ekrana maruz kalma açısından kurtarıcı olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “...kaygılarını yenip daha çok hırslandı”; “...çocukları telefon tableten uzak tutuyor” ve “... rahatlatıcı bir etkiye sahip” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Mevcut bulgular gösteriyor ki; akıl ve zekâ oyunları, öğrencilerin gelişimini destekleyen, derslere ve etkinliklere odaklanmasını artıran, derslere aktif katılımını sağlayan ve öğrencileri ekrana maruz kalmak yerine bu oyunlar oynamayı yönlendiren bir eğitimidir. Bu bulguya göre akıl ve zekâ oyunları eğitiminde yer alan oyunların çeşitli olması ve her oyunun farklı becerileri desteklemesi öğrencilerde yukarıda bahsi geçen değişikliklerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Aynı zamanda oyunların zengin görsel içeriğe sahip olmaları öğrencileri bu oyunları oynamaları için cazip hâle getirebilmektedir. Böylelikle ekran karşısında geçirdiği süreler azalarak bu süre akıl ve zekâ oyunları lehine olabilmektedir. Yani akıl ve zekâ

oyunları eğitimi öğrencilerin ekran bağımlılığını azaltmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Sevgili Koçak'ın (2019) araştırma sonucuna göre öğrenciler dijital oyunları tercih etme nedeni renkli ve dikkat çekici olmasıdır. Akıl ve zekâ oyunlarından kutu oyunlarının birçoğunun da üç boyutlu ve renkli olması, değişik görseller içermektedir. Bu durum öğrencilerin tablet ve telefondan ziyade bu oyunlara yönelmesine sebep olmaktadır.

**Tablo 4**

Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin “Öğrencide Oluşan Duygu Durumu” Temasında Yer Alan Kategorilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Tema	Kategori	f	%
Öğrencide Oluşan Duygu Durumu	Eğlenceli	8	58
	Haz Alma	4	29
	Sevgi	2	13
	Yönlendirme	3	10

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminin eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler, akıl ve zekâ oyunları eğitiminde öğrencilerin eğlendiklerini vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “...eğitirken de eğleniyor” ve “eğlenceli olması...” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunları eğitiminden öğrencilerin haz aldıklarını ifade etmişlerdir. Veliler öğrencilerin bu eğitimde mutlu olduklarını ve olumlu duygular beslediğini vurgulamışlardır. Bu durum velilerin ifadelerinde “atölye gününü ipe çeker oldu” ve “...olumlu yönde değişiklik oldu” şeklindeki gibi yer almaktadır.

Yukarıda yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları eğitiminde eğlendikleri, eğitimden haz aldıkları ve eğitimi sevdiğileri görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları eğitimini oyun ve yarışma ortamına benzettikleri için sevdiğileri ve eğlenceli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer sonuçlar alan yazınındaki diğer araştırmalarda (Alkan ve Mertol, 2017; Çalışkan, 2019; Ekiçi vd., 2017) yer almaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre özel yetenekli öğrenci velileri akıl ve zekâ oyunu olarak kâğıt kalem oyunlarından ziyade kutu oyunlarını daha çok tanımaktadırlar. Kâğıt kalem oyunlarından sudoku, kutu oyunlarından mangala ve satranç daha çok bilinmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının; zihin açıcı, zekâ geliştirici, görsel, uzamsal ve dilsel zekâyı destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunları eğitiminin başta matematik olmak üzere diğer disiplinlere fazlasıyla katkı sağlayan bu sayede öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlayan bir eğitim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıl ve zekâ oyunları aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, stratejik ve hızlı düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen bir eğitimidir.

Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin merak duygusunu ve öngörü yeteneğini geliştiren, derslere karşı odaklanmasını sağlayıp pratiklik kazandıran bir eğitimidir. Aynı zamanda azimli ve özgüvenli bir şekilde mücadeleci bir ruhla derslerde aktif katılımı sağlayan öğrencilerin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerde kaygıyı azaltıp rahatlatıcı bir etkiye sahiptir. Telefon ve tablet ekranına aşırı süre maruz kalmaktan kurtarıcıdır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yer alan akıl ve zekâ oyunları eğitimi öğrencilerde bilişsel, sosyal ve duygusal olarak olumlu etkiler bırakmaktadır. Bu durum göz önünde tutularak akıl ve zekâ oyunları eğitiminin tüm eğitim kademelerinde haftada en az bir ders saati olacak şekilde öğretim programında yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca akıl ve zekâ oyunları eğitiminin diğer disiplinlere katkı sağlamasından dolayı eğitim programında yer alan diğer disiplinlerin içeriğinde akıl ve zekâ oyunlarına yer verilmelidir. Aynı zamanda akıl ve zekâ oyunlarının ders kitaplarında yer almasına ek olarak sınıflarda yardımcı materyal olarak kutu oyunları şeklinde bulundurulması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, A., Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zeka oyunları ile ilgili düşünceleri. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-63.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ekiçi, M., Öztürk, F., Adalar, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri. *Researcher*, 5(4), 489-502.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M, Bütün.- S. B, Demir). Pegem Akademi
- Sevgili Koçak, S. (2019). Üstün yetenekli çocukların dijital oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6 (2), 87-102.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (5. baskı). (Çev. Ed. E. Dinç). Pegem Akademi.
- Ulusoy, Ç.A., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2): 280-294.



## EBEVEYNE YABANCILAŞMA OLGUSU ÜZERİNE BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Esra KAĞNICI

Söğütlü Çok Programlı Anadolu Lisesi

[eesrakagnici@gmail.com](mailto:eesrakagnici@gmail.com)

### ÖZET

Boşanma, evliliğin yasal olarak sonlandırılması olarak tanımlanır (APA, 2022). Yirminci yüzyılda aile hayatındaki değişimler içerisinde belki de en dramatik ve sonuçları açısından en geniş kapsamlı olanı boşanma oranlarının artmasıdır. On dokuzuncu yüzyılın ortalarında ilk evliliklerin yaklaşık beşte biri boşanma ile sonlanırken (Preston ve McDonald, 1979) son yıllarda ilk evliliklerin yarısından fazlasının boşanma ile sonuçlandığı belirtilmektedir (Cherlin 1992). Okul çağı ve ergenlik dönemlerinde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, boşanmanın uyum problemleri yaşama riskini artırdığını göstermektedir. Her boşanmanın sağlıklı şekilde gerçekleşmediği, ebeveynlerin çocuklarını diğer ebeveyne maddi manevi zarar vermek için araç olarak kullandığı durumlar olabilmektedir. Bu bağlamda, ebeveyne yabancılaşma sendromu herhangi geçerli bir sebep olmaksızın çocuğun ebeveynlerinden birinin etkisinden dolayı diğer ebeveyniyle ilişki kurmayı reddettiği durum olarak tanımlanmıştır (Gardner, 1985). Bu araştırmanın amacı yurt içinde sınırlı çalışma alanına sahip ebeveyne yabancılaşma olgusu üzerine yapılan çalışmaların gözden geçirilmesidir. Bu kapsamda yapılan araştırmada 2011-2021 yılları arasında ebeveyne yabancılaşma olgusuna ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alan yazını taraması Hacettepe Üniversitesi elektronik kaynaklarında bulunan veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Tarama anahtar kelime olarak "parental alienation" kullanılarak Kasım 2022 tarihinde yapılmıştır. Araştırmaya dâhil etme kriterleri: Çalışmada ebeveyne yabancılaşma olgusunun araştırılmış olması, çalışmanın 2011-2021 yılları arasında yayımlanmış olmasıdır. Çalışmanın dışlama kriterleri ise çalışmanın derleme ve/veya sistematik derleme türünde olması, çalışmanın metninin İngilizce ve/veya Türkçe dışında yayınlanmış olması, çalışmanın yöntem kısmının yeterince açıklanmamış olması, ebeveyne yabancılaşma olgusunun aracı değişken olarak kullanılması, aynı örneklemin

## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

Veli, Aile ve Okul İlişkisi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





kullanılması, çalışmanın tam metine erişilmemesidir. Dâhil etme ve dışlama kriterlerinin uygulanmasının ardından 21 makaleye ulaşılmıştır. Tarama sonucu elde edilen araştırmalar; ebeveyne yönelik olan çalışmalar, yürütülen program ve atölye çalışmalarının incelendiği çalışmalar ve çocukluk döneminde deneyimlenen ebeveyne yabancılaşma olgusunun incelendiği çalışmalar olarak üç başlık altında incelenmiştir. Boşanma sürecinde ebeveynlerin ruh sağlığı uzmanları ve okul psikolojik danışmanları tarafından çocuk-ebeveyn ilişkilerinde sorunlara ve ebeveyne yabancılaşmaya yol açabilecek davranış türleri hakkında bilgilendirme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveyne yabancılaşma, boşanma, derleme.

## GİRİŞ

Boşanma, evliliğin yasal olarak sonlandırılması olarak tanımlanır (APA, 2022). Boşanma kararının verilmesinden önce ve resmî olarak boşanma gerçekleştikten sonra bireylerin yaşadığı sürece ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlarda (Ahrons, 1980; Hackney ve Bernard, 1990; Kressel, 1978; Wiseman, 1975) boşanmanın resmî olarak gerçekleşmesiyle yaşanan bilişsel, duygusal ve davranışsal karmaşıklığın bitmediği boşanmanın ardından ebeveynlerin yaşama uyum sağlamanın süreç içinde ele alındığı birtakım aşamalardan geçtiği görülmektedir.

Bununla birlikte boşanma süreci çocuklarda da çeşitli şekillerde yansiyabilmektedir. Çocuğun boşanma sonrası hangi gelişim aşamasında olduğu boşanmadan etkilenmesinde önemli olmaktadır. Bu durum bilişsel olgunluğuna göre boşanmaya farklı anlamlar yükleyebilmesinden kaynaklanır. Okul çağı ve ergenlik dönemlerinde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, boşanmanın uyum problemleri yaşama riskini artırdığını göstermektedir. Ebeveyni evli olan çocuklara kıyasla ebeveyni boşanmış çocukların davranışsal, sosyal ve akademik problemlere sahip olma olasılığı daha yüksektir (Frisco vd., 2007; Kelly ve Emery, 2003). Boşanmanın duygusal etkilerine ilişkin yapılan çalışmalarda kaygı, içe çekilme ve depresyon düzeyinin daha yüksek (Hoyt vd., 1990; Lampel, 1996; Laumann-Billings ve Emery, 2000) iyi oluş düzeyinin daha düşük (Amato ve Sobolewski, 2001; Sun ve Li, 2002) olduğu görülmektedir.

Ebeveynleri boşandığında 3 ila 18 yaşlarında olan 131 birey 25 yıllık boylamsal çalışmayla incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyni boşanmış bireylerin, ebeveyni boşanmamış bireylere göre duygusal ve davranışsal problemler yaşadığı, romantik ilişkilerinde ve evliliğe bağlılıkta zorluk yaşadığı bulunmuştur (Wallerstein ve Lewis, 2004). Yapılan çalışmaların büyük kısmının boşanmanın "potansiyel olarak" risk taşıdığı, boşanma sürecinde ve sonrasında ebeveynlerin birbirlerine olan tutumları ile ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkinin niteliğinin boşanmaya uyum üzerinde en önemli faktörler olduğu görülmektedir.

Her boşanmanın sağlıklı şekilde gerçekleşmediği, ebeveynlerin çocuklarını diğer ebeveyne maddi manevi zarar vermek için araç olarak kullandığı durumlar olabilmektedir. Bu bağlamda ebeveyne yabancılaşma (EY) genellikle ebeveynleri yüksek çatışmalı ayrılık veya boşanma yaşayan çocukta bir ebeveynle güçlü ittifak kurduğu ve meşru gerekçe olmaksızın

diğer ebeveynle ilişki kurmayı reddettiği zihinsel durum olarak tanımlanmıştır (Bernet,2020).

EY olgusundan hem çocuk hem de hedeflenen ebeveyn başta olmak üzere pek çok kişi etkilenebilmektedir. Bu araştırmanın amacı yurt içinde sınırlı çalışma alanına sahip EY üzerine yapılan çalışmaların gözden geçirilmesidir. Böylelikle EY'ye yönelik genel çerçeve sağlamak ve ruh sağlığı uzmanlarının ve öğretmenlerin boşanma veya ayrılma sürecindeki ailelere yönelik farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Yapılan araştırma 2011-2021 yılları arasında EY olgusuna ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Alan yazını taraması Hacettepe Üniversitesi elektronik kaynaklarında bulunan veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Tarama anahtar kelime olarak "parental alienation" kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya dâhil etme kriterleri; çalışmada EY'nin araştırılmış olması, çalışmanın 2011-2021 yılları arasında yayımlanmış olmasıdır. Dışlama kriterleri; çalışmanın derleme ve/veya sistematik derleme türünde olması, çalışmanın metninin İngilizce ve/veya Türkçe dışında yayımlanmış olması, çalışmanın yöntem kısmının yeterince açıklanmamış olması, EY'nin aracı değişken olarak kullanılması, aynı örneklemin kullanılması, çalışmanın tam metne erişilmemesidir. Dâhil etme ve dışlama kriterlerinin uygulanmasının ardından 21 makaleye ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalara ilişkin bilgiler tablolarda yer almaktadır.

## BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1

Çalışma Grubunun Ebeveyne Yönelik Olduğu Çalışmalara Ait Bilgiler

Yazarlar	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Finzi-Dottan vd. (2012)	32-46 yaş arasındaki 10 kadın	Hedeflenen annelerin deneyimlerini incelemek	Derinlemesine yarı-yapılandırılmış görüşme	Analiz sonucunda yer alan bazı temalar aşağıda verilmiştir. <b>Evlilik – istismarcı bir evden kurtuluş yanılması:</b> Katılımcılar, kendi ailelerinde sıkıntılı bir çocukluk yaşadıklarını anlatmıştır. Ebeveynlerini şiddet yanlısı baba ve duygusal olarak yok ve/veya duygusal olarak kızlarına bağımlı anne olarak tanımlamıştır. <b>Çocukluk deneyimlerinin telafisi olarak çocuk doğurmak:</b> Bazı katılımcılar anneliğe geçişi, çocukluğundaki yalnızlıktan kurtulmak ve mahrum bırakılmış çocukluğun telafisi olarak algılamıştır.
Lavadera vd. (2012)	<i>Deney grubu:</i> 44 birey <i>Kontrol grubu:</i> 47 birey	EY tespit edilen ailelerin özelliklerini incelemek	96 bilirkişi raporu	<b>Ebeveyn özellikleri:</b> Yabancılaştıran ebeveynler, cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Deney grubunda ebeveynler birbirlerini sorumsuz, tehlikeli olmakla suçlamıştır. Kontrol grubundaki davalarda bu suçlamalar bulunmamaktadır. <b>Çocuk özellikleri:</b> Kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocuklar anlamlı düzeyde daha sık terk edilmişlik duygusunu deneyimledikleri ve manipülatif davranış sergiledikleri; aile gerçekliğini çarpıtma eğiliminde oldukları, ilişkilerde daha çok sorun yaşadıkları bulunmuştur.

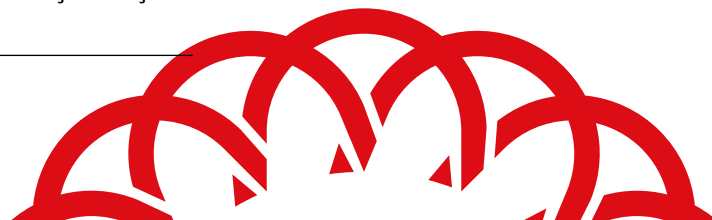
Poustie vd. (2018)	25- 68 yaş arasındaki 126 ebeveyn	Hedeflenen ebeveynin deneyimlerini incelemek	Çevrim içi anket	Belirlenen temalardan bazıları aşağıda yer almaktadır. <b>Taktikler:</b> Çok sayıda spesifik davranışlar belirtilmiştir. Bunlar; duygusal manipülasyon, hedeflenen ebeveyni çocuğun hayatından silmek, çocuğa ilişkin bilgileri saklamak, yabancılaştıran ebeveynin çocuğu hedef ebeveynle zaman geçirmek yerine başka faaliyetlerde bulunmaya ikna etmektir. <b>Sistem:</b> Katılımcılar, sistemin verimli işlememesinin sonucunda çaresiz ve umutsuz hissettiklerini belirtmiştir.
Feresin (2020)	28-57 yaş arasındaki 13 kadın ile 30 uzman	Çocuk velayetine ilişkin kadınların deneyimlerini ile yasal ve sosyal hizmet uygulamalarını araştırmak	Yarı-yapılandırılmış görüşme, bilirkişi raporları, psikolojik değerlendirmeler	Profesyonellere göre babalar, kinci kadınların kurbanı olarak görülerek erkeklerin şiddet içeren davranışları dikkate alınmamıştır. Profesyonellerin EY ayrımı tam olarak yapamadığı annelerin eski partnerlerinden intikam almaya istekli oldukları için istismarı uydurduklarını veya abarttıklarını düşündükleri bulunmuştur.
Lee-Maturana vd. (2020)	Kendilerini hedeflenen ebeveyn olarak tanımlayan 54 ebeveyn	Hedeflenen ebeveynde EY etkilerini tanımlayarak başa çıkma stratejilerini belirlemek	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Duygusal, bilişsel, fiziksel, sosyal ve mali etkilerine ilişkin temalar belirlenmiştir. Başa çıkmak için kullanılan stratejiler katılımcılarda, profesyonel yardım, aile desteği, fiziksel aktivite, inanç gibi sağlıklı; sigara ve içki içme, duygularını gizleme, kendilerini izole etme gibi sağlıklı olmayan stratejiler belirlenmiştir.

Scharp vd. (2020)	Kendilerini hedeflenen ebeveyn olarak tanımlayan 40 ebeveyn	Ebeveynliği hedeflenen ebeveynlerin bakış açısından anlamlandırılmak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Eleştirel söylem analizi sonucunda iki tema belirlenmiştir. <b>Ebeveyn normlarına ilişkin söylem:</b> Ebeveynler ve çocuklar bir arada olmalıdır. Ortak ebeveynlik idealdir. İyi ebeveynler çocuklarına sahip çıkar. <b>Ebeveynlerin mağduriyetine ilişkin söylem:</b> Hedeflenen ebeveynler; yetersiz kaynakların, sistemin kurbanıdır ve asla kazanamaz.
Sırbu vd. (2020)	Kendilerini hedeflenen ebeveyn olarak tanımlayan 20 ebeveyn	Ebeveynlik deneyimlerini incelemek	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Belirlenen temalardan bazıları aşağıda yer almaktadır. <b>Ebeveyn olarak başarısız olma:</b> Katılımcıların çocuklarıyla ilgili güçsüzlük hissettikleri görülmektedir. <b>Yabancılaştıran ebeveynin müdahalesi:</b> Yabancılaştıran ebeveynin intikam almak için kasıtlı müdahalelere başvurdukları aktarılmıştır. <b>Eşin kök ailesinin müdahalesi:</b> Katılımcılar cinsiyet fark etmeksizin kayınvalideyi son derece müdahaleci olarak görmektedir.
Harman vd. (2020)	26-59 yaş arasındaki 79 ebeveyn	EY davranışlarındaki stratejilerin cinsiyete göre incelenmesi	Yarı-yapılandırılmış görüşme ve EY tespit edilen 40 temyiz mahkemesi kararı	Annelerin yabancılaştırmacı davranışlarının dolaylı stratejileri kullanma eğiliminde olduğu, babaların ise her iki stratejiyi de kullanma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Mahkeme kararlarının incelenmesi sonucunda; EY cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
Roma vd. (2021)	160 birey	Ebeveynlerin kişilik özelliklerini incelemek	Çocuk velayeti bağlamında 95 dava dosyasının MMPI-2 envanterine göre incelenmesi	Yabancılaştırmacı olarak sınıflandırılan anneler, yüksek düzeyde kişilerarası şüphecilik gösterdiği ve kendi sorunlarında başkalarını suçlama eğiliminde olduğu bulunmuştur. Hedeflenen olarak sınıflandırılan babaların, depresif ruh hâli ve sorunlarla başa çıkmak için düşük motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

Torun vd. (2021)	30-60 yaş arasındaki 84 yetişkin	Hedeflenen ebeveynlerin yabancılaştırmacı stratejilerine yönelik deneyimlerini incelemek	Katılımcıların demografik bilgileri ve EY stratejilerine yönelik kullanılan anket	Katılımcıların %51.2'sinin ruh sağlığı hizmetinden yararlandığını; %77.2'sinin görüştüğü uzmanlarının EY konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarına inandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası çaresizlik, yalnızlık, kaygı hissettiklerini belirtmiştir. <i>Süreci diğer insanlarla paylaştığınızda sizi anlayabileceklerini düşünüyor musunuz?</i> Sorusuna katılımcıların %53'ü hayır yanıtını vermiştir.
------------------	----------------------------------	--	---	--

#### EY: Ebeveyn Yabancılaşma

Tablo 1 incelendiğinde, hedeflenen ebeveynlerin deneyimlerinin incelendiği çalışmalar ( $n = 6$ ), ebeveynlerin ve ailenin özelliklerinin incelendiği çalışmalar ( $n = 2$ ), ebeveyn yabancılaşmayla başa çıkmak için kullanılan stratejilerin incelendiği çalışmalar ( $n = 1$ ) ve EY stratejilerinin kullanımına yönelik çalışmalar ( $n = 1$ ) yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme ( $n = 5$ ), anket ( $n = 2$ ), raporlar ve dava dosyaları ( $n = 4$ ) kullanılmıştır. Hedeflenen ebeveynler çaresiz, güçsüz ve nasıl davranacağına yönelik kafası karışmış hissetmektedir (Finzi-Dottan vd., 2012; Lee-Maturana vd., 2020; Poustie vd., 2018; Scharp vd., 2020; Sırbu vd., 2020; Torun vd., 2021). İlgili alan yazınına bakıldığında benzer olarak hedeflenen ebeveynde depresyon, içe çekilme ve somatik problemler yaşadığı bulunmuştur (Johnston vd., 2005).

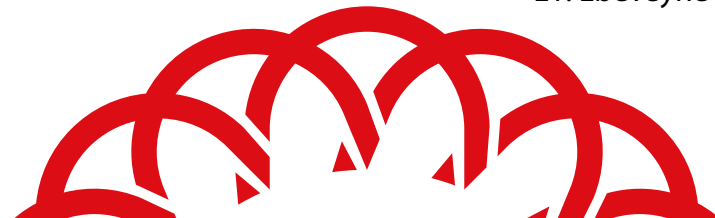


**Tablo 2***Yürütülen Program ve Atölye Çalışmalarının İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler*

Yazarlar	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç	Programın İçeriği
Toren vd. (2013)	6-16 yaş arasındaki 70 birey	Programın katılımcılar üzerindeki sonuçların incelenmesi	Çeşitli ölçek/ envanterin Ö-S test, 12 ay izleme ölçüm sıklığında kullanılması	Çocukların kaygı, depresyon düzeyi anlamlı düzeyde azalmıştır. Ek olarak, izleme çalışmasında deney grubunun ebeveynle iş birliği düzeyi daha yüksek bulunmuştur.	Amaç, ebeveyn ve çocuk tarafından yaşanan duyguları düzenleyerek tutum değişikliği sağlamaktır. Ebeveyn grup oturumlarında; boşanmayı çok adımlı süreç olarak anlama, boşanma nedeniyle ebeveyn rolündeki değişiklikleri fark etme gibi konular ele alınmıştır. Çocuk grup oturumlarında; ebeveynlerin boşanmasıyla birlikte duygular, boşanma sonundaki yeni hayata ilişkin konular ele alınmıştır.

Warshak (2019)	83 çocuk/ ergen ve hedeflenen ebeveynleri	Katılımcıların Family Bridges hakkındaki deneyimlerini incelemek ve değerlendirmek	Değerlendiriciler ve katılımcılar tarafından ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini ölçen sorular	Ebeveynlerin, çocuklarının iş birliğine direndiği algısı %85'ten %6'ya düşmüştür. Değerlendiricilere göre bu oran %4'tür. Çocuk/ ergenlerin çalışma sonucunda yaklaşık %90'ı kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmiştir.	4 günlük bir atölye çalışmasıdır. Eleştirel düşünme, inançlarını değerlendirme ve ebeveynleri hakkında dengeli bir bakış açısı kazanma için çeşitli etkinliklerle birlikte algı egzersizlerine yer verilmiştir. Ebeveynleri hakkındaki tutumlarını kutuplaştıran süreçlerin etkisine yönelik farkındalık çalışması yapılmıştır. Ebeveyn ve çocuk birbirlerinin beklentilerini öğrenerek ev kurallarını kararlaştırmıştır. Empati kurma, çatışma çözme ve etkili iletişim konularında çeşitli uygulamalar yapılmıştır.
Harman vd. (2021)	30 aile ve 55 çocuk	The Turning Points for Families programını değerlendirmek	Video kasetlerinin incelenmesi	Video paylaşımına izin veren ailelerin değerlendirme ekibince incelenmesi sonucunda ilişkisel iletişim ve sosyal destek boyutunda katılımcıların, puanlarında artış yaşanmıştır ancak anlamlı düzeyde değildir.	Program, çocuklar ile hedeflenen ebeveynleri arasındaki yeniden birleşme sürecini başlatmak için tasarlanmış terapötik bir tatildir. Program boyunca sabah aile terapisi yapılmıştır. Ardından ailenin birlikte seçtiği öğleden sonra etkinlikler yapılmıştır. Yabancılaştıran ebeveynin bireysel terapisinde, EY stratejilerinin çocuk üzerindeki etkisine ait farkındalığını artırmak amaçlanmıştır.

EY: Ebeveyne Yabancılaşma



Tablo 2 incelendiğinde, derleme çalışmasına dâhil edilen araştırmalarda ön test-son test ile katılımcılar değerlendirilmiştir ( $n = 2$ ). Ayrıca incelenen araştırmalarda ( $n = 1$ ) izleme çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çocuk-ebeveyn tutum değişikliği sağlamak ve ziyaret kalıplarının normalleşmesine izin vermek amacıyla boşanmayla birlikte gelen duyguların işlendiği, eleştirel düşünme, inançlarını değerlendirmelerine ve ebeveynleri hakkında dengeli bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak için algı egzersizleri, çatışma çözme, etkili iletişim konularının program içeriğine dâhil edildiği görülmüştür (Harman vd., 2021; Toren vd., 2013; Warshak, 2019). Alan yazınıyla uyumlu olarak hedeflenen ebeveyn-çocuk ilişkisinde iyileşme ve çocuğun yaşadığı psikolojik belirtilerde azalmanın mümkün olduğu bunun kamplar, çok disiplinli aile terapisi veya paralel grup terapisi yaklaşımı yoluyla gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Derlenen çalışmaların çoğunda programda, psikoeğitim, ebeveynlik becerilerinin/başta çıkma becerilerinin kullanıldığını, programların mahkeme tarafından atanan ruh sağlığı uzmanları tarafından verildiğini bildirmiştir (Templer vd., 2017).

### Tablo 3

#### Çocuklukta Deneyimlenen Ebeveyne Yabancılaşmanın İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

Yazarlar	Katılımcı	Amaç	Yöntem	Sonuç
Hands ve Warshak (2011)	18-50 yaş arasındaki 50 lisans öğrencisi	EY'ye maruz kalma sıklığını incelemek	Ölçek/envanter	Ebeveyni boşanmış katılımcıların EY davranışlarına ilişkin ölçek puanı ebeveyni boşanmamışlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca yabancılaştırıcı davranışın ebeveynin cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.
Ben-Ami ve Baker (2012)	18-66 yaş arasındaki 118 yetişkin	Çocuklukta EY deneyiminin uzun vadeli psikolojik sonuçlarını incelemek	Ölçek/envanter	Çocuklukta EY maruz kalma yetişkinlik döneminde güvensiz bağlanma stili, düşük öz yeterlilik ve benlik saygısı ile daha yüksek majör depresif bozukluk anlamlı düzeyde bulunmuştur. EY maruz kaldığını bildiren yetişkinlerin üniversiteyi tamamlama olasılığı ve şu anda çalışıyor olma olasılığı anlamlı ölçüde daha düşüktür.
Baker ve Verrocchio (2013)	21-61 yaş arasındaki 257 lisans öğrencisi	EY'ye maruz kalma durumları ile EY'nin iyi oluşla ilişkisini incelemek	Ölçek/envanter	Ebeveynleri boşanmış/ayrılmış olan katılımcıların ebeveyni birlikte olanlara göre yaklaşık üç kat daha fazla EY'ye maruz kaldığı bulunmuştur. EY'ye maruz kalanlar daha yüksek düzeyde psikolojik kötü muamele, depresyon oranları ile daha düşük öz yönetim, benlik saygısına sahiptir.

Bernet vd. (2015)	18-66 yaş arasındaki 739 yetişkin	EY'ye maruz kalmanın psikososyal belirtilerini belirlemek	Ölçek/envanter	Katılımcıların %75'i çocukluk döneminde EY'ye maruz kaldığı bulunmuştur. Baba tarafından yabancılaştırıcı davranışlara maruz kalan bireylerin belirti tarama ölçeğindeki somatizasyon, obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlık, depresyon, psikotizm ve paranoid düşünce puanları anne tarafından maruz kalanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.
Baker ve Verrocchio (2016)	509 yetişkin	Çocuklukta EY maruz kalma ile kaygı ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemek	Ölçek/envanter	EY'ye maruz kaldığını bildirenler bildirmeyenlere göre daha yüksek kaygı ve depresyon düzeyine sahiptir. Kadınlarda etki boyutları .23 ile .36 arasında değişirken erkeklerde etki boyutları .24 ile .53 arasında değişmektedir.
Verrocchio vd. (2016)	509 yetişkin	Çocuklukta EY'ye maruz kalmanın yetişkinlikteki etkisinin incelenmesi	Ölçek/envanter	Yabancılaştırıcı davranışlar ile psikolojik kötü muamele, depresyon ve kaygı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.
Verrocchio vd. (2018)	18-61 yaş arasındaki 361 yetişkin	Çocuklukta EY'ye maruz kalma ve EY ile psikolojik kötü muamele arasındaki ilişkinin incelenmesi	Ölçek/envanter	Katılımcıların %15'i her üç zaman diliminde (0-7 yaş, 8-12 yaş, 13-18 yaş) EY'ye maruz kaldığı bulunmuştur. Her üç dönemde de yetişkinler en çok anneleri tarafından EY'ye maruz kaldığını bildirmiştir. 0-7 yaş ile 13-18 yaş arasındaki ebeveyn tarafından psikolojik kötü muamele ile EY arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bentley ve Matthewson (2020)	26-54 yaş arasındaki 10 yetişkin	Çocuklukta EY'ye maruz kalan yetişkin- lerin deneyim- lerinin incelen- mesi	Yarı-yapılandırıl- mış görüşme	Tematik analiz sonucunda belirlenen bazı temalar aşağıda yer almaktadır. <b>Akıl Sağlığı:</b> Anksiyete, depresyon, dissosiyas- yon, yeme bozuklukları, intihar düşüncesi gibi sorunlar yaşadıklarından bahsetmiştir. Bu zorluk- lar hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde ortaya çıkmıştır. İlişki Zorlukları: İlişkiyi kaybetme korkusu, güven problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme ve Gelişim: Çatışmanın oluşturduğu stres nedeniyle okulda odaklanma ve başarıya ulaşma güçlükleri sonucunda öğrenmelerinin önünde engellerle karşılaştığını belirtmiştir.
------------------------------------	--	--	-----------------------------------	--

#### EY: Ebeveyne Yabancılaşma

Tablo 3 incelendiğinde çocukluk döneminde deneyimlenen EY'nin incelendiği nitel ( $n = 1$ ) ve nicel ( $n = 7$ ) çalışma yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak ölçek/envanter ( $n = 7$ ) ve yarı-yapılandırılmış görüşme ( $n = 1$ ) kullanılmıştır. Çalışma grubunu lisans öğrencisi ( $n = 2$ ) ve yetişkin ( $n = 6$ ) oluşturmuştur. Yetişkinlerde dikkat problemi, depresyon, kaygı, intihar düşüncesi, düşük benlik saygısı, düşük öz yeterlik, yeme bozuklukları, disosiyasyon gibi problemleri hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde yaşadıklarını belirtmiştir (Baker ve Verrocchio, 2013, 2016; Ben-Ami ve Baker, 2012; Bentley ve Matthewson, 2020; Verrocchio vd., 2016). İlgili alan yazınında da çocukluk döneminde EY'ye maruz kalan yetişkinlerin işsiz ve düşük geliri olma ihtimali daha yüksek olup (Kruk, 2018) düşük benlik saygısı, depresyon, uyuşturucu ve alkol kötüye kullanımı ve öfke sorunları yaşayabildikleri belirtilmiştir (Baker, 2005). EY'ye maruz kalan çocukların depresyon, saldırganlık ve dışsallaştırma düzeyi daha yüksek bulunmuştur (Johnston vd., 2005).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Hedeflenen ebeveyn, ebeveyn-çocuk ilişkisini yeniden kurmak için ne yapılması gerektiğini bilmediğinden çaresizlik duyguları nedeniyle geri çekilerek çocuklarıyla uzun süre iletişim kurma girişiminde bulunamayabileceği belirtilmiştir (Kelly ve Johnson, 2001). Bu bağlamda yabancılaşma karşısında güvenli ve sevgi dolu ilişkinin nasıl kurulacağı veya sürdürüleceği konusunda hedeflenen ebeveynlere rehberlik edilmesi önemlidir. Ek olarak, hedeflenen ebeveynlerin, yabancılaştırma stratejilerini belirlemesi çocuğuyla ilişkisini olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin, eve gönderilen hediyelerin çocuğa ulaşmama durumunda farklı çözüm yolları denenerek yabancılaştırma davranışının gücü en aza indirilebilir.

Velayet davalarında mahkeme tarafından atanan ruh sağlığı uzmanlarının EY'ye ilişkin kalıp yargılarının ve yanlış inançlarının olumlu yönde değişiminin sağlanması adına bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Nitekim bu çalışma EY'nin her iki cinsiyette de görülebildiğini göstermektedir (Hands ve Warsak, 2011; Harman vd., 2020; Lavadera vd., 2012). Bu çalışma kapsamında ele alınan araştırmalarda psikolojik kötü muamele ile EY arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur (Baker ve Verrocchio, 2013; Verrocchio vd., 2016, 2018). Seni seven tek ebeveyn benim ve senin kendini iyi hissetmen için bana ihtiyacın var, diğer ebeveyn tehlikeli gibi ifadelerle çocuk kendisinin sevilmediğini yalnızca başkalarının ihtiyaçlarını karşılamak için değerli olduğu mesajını alabilir. Bu durum psikolojik kötü muamelenin temel deneyimini oluşturmaktadır (Baker, 2016). Tanımsal bakış açısından, EY'nin iki temel unsuru çocuk istismarının iki temel bileşenine karşılık gelmektedir. İlk olarak, istismar çocuğun iyi oluşu için ciddi tehdit oluşturarak zarar verebilmektedir. İkincisi, istismarın kaynağı insan eyleminin sonucudur (Kruk, 2018). Bu bilgiler EY'nin duygusal çocuk istismarı biçimi olabileceğini göstermektedir.

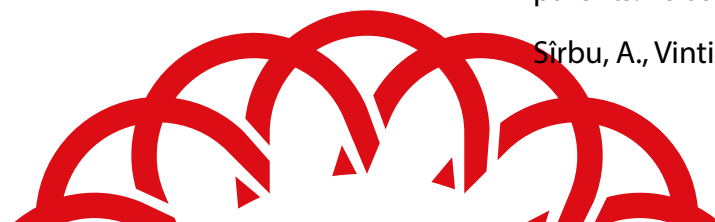
Çocuğun EY'ye maruz kalma süresinin artması, yapılacak müdahalelerin etkililiğinin azalmasına neden olabilmektedir (Marcus, 2020). Bundan dolayı temel önleyici hizmetler kapsamında boşanma sürecinde ebeveynlerin ruh sağlığı uzmanları ve okul psikolojik danışmanları tarafından çocuk-ebeveyn ilişkilerinde sorunlara ve EY'ye yol açabilecek davranış türleri hakkında bilgilendirme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ahrons, C. R. (1980). Divorce: A crisis of family transition and change. *Family Relations*, 29(4), 533-540
- American Psychological Association [APA]. (2022). <https://dictionary.apa.org/divorce>. adresinden ulaşılmıştır.
- Amato, P. R., Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.
- Amato, P. R., Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66(6), 900-921.
- Baker, A. J. L. (2005). The long-term effects of parental alienation on adult children: A qualitative research study, *The American Journal of Family Therapy*, 33(4), 289-302.
- Baker, A. J. L. (2016). <https://www.herverbinden.nl/images/pub-rap/2011-1-AmyBaker-Parental-Alienation-is-Emotional-Abuse.pdf>
- Baker, A. J., Verrocchio, M. C. (2013). Italian college student-reported childhood exposure to parental alienation: Correlates with well-being. *Journal of Divorce & Remarriage*, 54(8), 609-628.

- Baker, A. J., Verrocchio, M. C. (2016). Exposure to parental alienation and subsequent anxiety and depression in Italian adults. *The American Journal of Family Therapy*, 44(5), 255-271.
- Ben-Ami, N., Baker, A. J. (2012). The long-term correlates of childhood exposure to parental alienation on adult self-sufficiency and well-being. *The American Journal of Family Therapy*, 40(2), 169-183.
- Bentley, C., Matthewson, M. (2020). The not-forgotten child: Alienated adult children's experience of parental alienation. *The American Journal of Family Therapy*, 48(5), 509-529.
- Bernet, W. (2020). The Five-Factor model for the diagnosis of parental alienation. *Feedback Journal of the Family Therapy Association of Ireland*, 6, 3-15.
- Bernet, W., Baker, A. J., Verrocchio, M. C. (2015). Symptom Checklist-90-Revised scores in adult children exposed to alienating behaviors: An Italian sample. *Journal of Forensic Sciences*, 60(2), 357-362.
- Cherlin, A. J. (1992). *Marriage, divorce, remarriage*. Harvard University Press.
- Feresin, M. (2020). Parental alienation (syndrome) in child custody cases: survivors' experiences and the logic of psycho-social and legal services in Italy. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 42(1), 56-67.
- Finzi-Dottan, R., Goldblatt, H., Cohen-Masica, O. (2012). The experience of motherhood for alienated mothers. *Child & Family Social Work*, 17(3), 316-325.
- Frisco, M. L., Muller, C., Frank, K. (2007). Parents' union dissolution and adolescents' school performance: Comparing Methodological Approaches. *Journal of Marriage and the Family*, 69(3), 721-741.
- Gardner, R. A. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *In Academy Forum*, 29(2), 3-7.
- Hackney, H., Bernard, J. M. (1990). Dyadic adjustment processes in divorce counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(2), 134-143.
- Hands, A. J., Warshak, R. A. (2011). Parental alienation among college students. *The American Journal of Family Therapy*, 39(5), 431-443.
- Harman, J. J., Lorandos, D., Biringen, Z., Grubb, C. (2020). Gender differences in the use of parental alienating behaviors. *Journal of Family Violence*, 35(5), 459-469.
- Harman, J. J., Saunders, L., Afifi, T. (2021). Evaluation of the turning points for families (TPFF) program for severely alienated children. *Journal of Family Therapy*, 44(2), 279-298.
- Hoyt, L. A., Cowen, E. L., Pedro-Carroll, J. L., Alpert-Gillis, L. J. (1990). Anxiety and depression in young children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(1), 26-32.

- Johnston, J. R., Walters, M. G., Olesen, N. W. (2005). Is it alienating parenting, role reversal or child abuse? A study of children's rejection of a parent in child custody disputes. *Journal of Emotional Abuse*, 5(4), 191-218.
- Kelly, J. B., Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362.
- Kelly, J. B., Johnston, J. R. (2001). The alienated child: A reformulation of parental alienation syndrome. *Family Court Review*, 39(3), 249-266.
- Kressel, K., Lopez-Morillas, M., Weinglass, J., Deutsch, M. (1978). Professional intervention in divorce: A summary of the views of lawyers, psychotherapists, and clergy. *Journal of Divorce*, 2(2), 119-155.
- Kruk, E. (2018). Parental alienation as a form of emotional child abuse: Current state of knowledge and future directions for research. *Family Science Review*, 22(4), 141-164.
- Lampel, A. K. (1996). Children's alignment with parents in highly conflicted custody cases. *Family Court Review*, 34(2), 229-239.
- Laumann-Billings, L., Emery, R. E. (2000). Distress among young adults from divorced families. *Journal of family psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 14(4), 671-687.
- Lavadera, A. L., Ferracuti, S., Togliatti, M. M. (2012). Parental alienation syndrome in Italian legal judgments: An exploratory study. *International Journal of Law and Psychiatry*, 35(4), 334-342.
- Lee-Maturana, S., Matthewson, M. L., Dwan, C. (2020). Targeted parents surviving parental alienation: Consequences of the alienation and coping strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 29(8), 2268-2280.
- Marcus, P. (2020). Innovative programs in Israel for prevention & responding to parental alienation: education, early identification and timely, effective intervention. *Family Court Review*, 58(2), 544-559.
- Poustie, C., Matthewson, M., Balmer, S. (2018). The forgotten parent: The targeted parent perspective of parental alienation. *Journal of Family Issues*, 39(12), 3298-3323.
- Preston, S. H., McDonald, J. (1979). The incidence of divorce within cohorts of American marriages contracted since the Civil War. *Demography*, 16(1), 1-25.
- Roma, P., Marchetti, D., Mazza, C., Ricci, E., Fontanesi, L., Verrocchio, M. C. (2021). A Comparison of MMPI-2 profiles between parental alienation cases and custody cases. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1196-1206.
- Scharp, K. M., Hansen, R., Kubler, K. F., Wang, T. R. (2021). Making meaning of parenting from the perspective of alienated parents. *Personal Relationships*, 28(1), 169-189.
- Sîrbu, A., Vintila, M., Roxana, T. O. M. A., Tudorel, O. I. (2020). educational aspects on the phenomenon of parental alienation.



tion in the course of a divorce process-qualitative study. *Journal Plus Education*, 27(2), 343-365.

Sun, Y., Li, Y. (2002). Children's well-being during parents' marital disruption process: a pooled time-series analysis. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 472-488.

Templer, K., Matthewson, M., Haines, J., Cox, G. (2017). Recommendations for best practice in response to parental alienation: Findings from a systematic review. *Journal of Family Therapy*, 39(1), 103-122.

Toren, P., Bregman, B. L., Zohar-Reich, E., Ben-Amitay, G., Wolmer, L., Laor, N. (2013). Sixteen-session group treatment for children and adolescents with parental alienation and their parents. *The American Journal of Family Therapy*, 41(3), 187-197.

Torun, F., Torun, S. D., Matthewson, M. (2021). Parental alienation: Targeted parent experience in Turkey. *The American Journal of Family Therapy*, 50(2), 195-204.

Verrocchio, M. C., Baker, A. J., Bernet, W. (2016). Associations between exposure to alienating behaviors, anxiety, and depression in an Italian sample of adults. *Journal of Forensic Sciences*, 61(3), 692-698.

Verrocchio, M. C., Baker, A. J., Marchetti, D. (2018). Adult report of childhood exposure to parental alienation at different developmental time periods. *Journal of Family Therapy*, 40(4), 602-618.

Wallerstein, J. S., Lewis, J. M. (2004). The unexpected legacy of divorce: report of a 25-year study. *Psychoanalytic Psychology*, 21(3), 353.

Warshak, R. A. (2019). Reclaiming parent-child relationships: Outcomes of family bridges with alienated children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 60(8), 645-667.

Wiseman, R. S. (1975). Crisis theory and the process of divorce. *Social Casework*, 56(4), 205-212.

## OKUL YÖNETİCİLİĞİNDEN ÖĞRETMENLİĞE: EĞİTİM SİSTEMİNİN İÇİNDEN BİR BAKIŞ

**Dr. Davut ATIŞ**

Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[davutatis@gmail.com](mailto:davutatis@gmail.com)

**Dr. Tezcan KORUCUOĞLU**

Şehit Fazıl Yıldırım Anadolu Lisesi

[tezcankorucuoglu@gmail.com](mailto:tezcankorucuoglu@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmada, Eskişehir ili örneğinden hareketle eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenleri ve öğretmenliğe dönüş sonrası deneyimleri konu edilmektedir. Eğitim sistemi, her ülkenin sosyal ve ekonomik gelişimi için temel bir taşıyıcıdır ve bu sistem içerisinde okul yöneticileri kritik bir rol oynamaktadır. Bu kritik rolün odağında, okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma kararları genellikle göz ardı edilen bir konudur. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin hem yönetici olarak hem de öğretmen olarak görevlerindeki istikrar ve sürdürülebilirliği sekteye uğratan sık değişiklikler, eğitim sistemi üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Olumsuz etkileri olabilecek bu değişim sürecinin nedenlerini ortaya koyma, eğitim sistemi üzerindeki etkileri görme ve eğitim politikalarını şekillendirme adına bu çalışma önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı, Eskişehir ili örneğinde okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenlerini ve öğretmenliğe dönüş sonrası yaşadıkları olumlu ve olumsuz değişiklikleri anlamak ve yorumlamaktır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla Eskişehir ilinde okul yöneticiliği görevinden kendi isteği ile ayrılan öğretmenler arasında yapılan bu nitel araştırma, betimsel fenomenoloji çalışması olarak desenlenmiştir. Ölçüt örnekleme yoluyla seçilen katılımcılar, yöneticilik görevlerinden ayrılarak öğretmenliğe dönen ve en az bir yıllık yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerdir. Katılımcılardan, ayrılma nedenlerini ve öğretmenliğe dönüş sonrası deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Bulgular, içerik analizi yöntemiyle incelenip kod ve temalara



## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

**Okul Yöneticisi ve  
Eğitim Hiyerarşisi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenliğe geçişlerinin çoklu etmenlerden etkilendiğini göstermektedir. İş tatmini, kişisel hedefler, ekonomik faktörler, iş ortamı ve sağlık sorunları gibi etkenler, ayrılma kararlarını etkileyen önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenliğe dönüş sonrası yaşanan deneyimlerde ise iş değişiklikleri, iş tatmini düzeyindeki değişiklikler ve kişisel yaşam dengesine vurgu yapılmıştır. Bu çalışma, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve eğitim sistemimizin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına ve deneyimlerine daha fazla odaklanan destek mekanizmaları oluşturulması önerilmektedir. Buna ek olarak, eğitim sisteminin değişen dinamiklere uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve eğitimde istikrarın desteklenmesi amacıyla bu konunun farklı örneklem gruplarında ve bakanlık düzeyinde daha kapsamlı incelenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticileri, yöneticilikten ayrılma nedenleri, istifa.

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin iyi yönetimi özellikle okulların başarılı bir şekilde işleyişi ile eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine bağlıdır (Arslantaş ve Özkan, 2014). Okullar, eğitim sisteminin en önemli bileşenleri olarak, üst ve alt birimleriyle bir araya gelerek okulu canlı tutar ve okulun başarısına katkıda bulunur (Akçay ve Başar, 2004). Bu sürecin en önemli aktörleri ise okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin; okulun çevre ile uyumu, denetimi, iş yükünün yönetilmesi, öğretmenlerin taleplerine cevap verilmesi ve onlara rehberlik edilmesi, öğrenci başarısının artırılması, çalışanlara adil liderlik edilmesi, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi gibi çok yönlü rolleri, görevleri ve sorumlulukları vardır (Broughton & Williamson, 2007; Collins vd., 2021; Cooley, 2017; Çelikten, 2004; Eze vd., 2023; Jean-Marie vd., 2009; Walker ve Kutsyurba, 2019).

Okul yöneticileri yönetim görevleriyle ilgili rol, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler ve bu sorunlar okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmesini engelleyebilir. Bu nedenle, okul yönetiminde yönetimin karşılaştığı temel sorunları belirlemek yöneticiliği bırakma nedenlerinin anlaşılmasında kritik bir öneme sahiptir (Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Okul yönetiminde yönetimin karşılaştığı temel sorunlar arasında, okul yöneticilerinin mesleki tatmini, motivasyonları, performansları ve örgütsel bağlılıklarını etkileyen etmenler yer almaktadır. Okul yöneticilerinin; örgüt sağlığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının düşük olduğu okullarda yöneticilik görevini bırakma eğilimlerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır (Korkmaz, 2007; Şişman ve Turan, 2004; Özdemir, 2012). Ayrıca söz konusu sorunları tespit ederken, okul yöneticiliğinin duygusal ve psikolojik boyutunu da göz önünde bulundurmak önemli görülmektedir (Demirbilek ve Bakioglu, 2019; Yücedağ, 2017). Okul yönetiminde yöneticilerin karşılaştıkları tüm bu sorunların okul müdürleri üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin, okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirmelerine engel durumlara yol açabileceği ve sonuç olarak okul yönetiminden ayrılmalarına neden olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticileri, yaşadıkları birtakım olumsuz deneyimler ve karşılaştıkları sorunlar nedeniyle yöneticilik görevlerinden ayrılma kararı almaktadır. Okul yöneticilerinin görevlerinin getirdiği stres ve tükenmişlik, sağlık sorunları, düşük iş tatmini, sorumluluk ve zorluklar, öğretmenlik mesleğinden uzaklaşma, aile hayatının ve sosyal hayatın olumsuz etkilenmesi, yöneticiliğin kendilerine yeterli yetki, özerklik ve saygınlığı kazandırmaması, yöneticilik görevinin kendilerine eğitim, gelişim ve kariyer fırsatları sunmaması, ekonomik sorunlar ve düşük maaş, kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları sorunlar ve yönetim becerilerinin yetersiz olduğunu düşünmeleri gibi nedenlerle yöneticilik görevini bırakma eğilimleri artmaktadır (Benson, 2011; Davis, 1998; Dlugosh, 1994; Gates, 2006; Shen, 1999). Levin, Bradley ve Scott'a (2019) göre ise yöneticilik görevinden okul yöneticilerinin ayrılma nedenleri; sosyal ilişkilere dayalı sorunlar, okul finansmanı ile ilgili yaşanan güçlükler, zaman yönetim ile ilgili yaşanan sorunlar, eğitim sistemi politikaları ve oluşturduğu baskılar, yöneticilik pozisyonunun getirdiği sorumluluklardan dolayı yaşanan iş yükü, stres ve tükenmişlik olarak sıralanmaktadır. Krüger, Eck ve Vermeulen (2007) ise yöneticilik görevinden ayrılma dört ana risk faktöründe yer almaktadır. Bu faktörler; okul organizasyonu, okul kültürünü de içeren çalışma ortamı, seçim prosedürü ve müdürün kişisel özellikleri şeklindedir. Bunlara ek olarak Kazak'a (2021) göre bu nedenler; üst ve alt yönetimle çatışma, aşırı iş yükü, sosyal kimlik algısına dayalı ön yargılar, ayrımcılık ve kayırmacılık, öğretmen, öğrenci ve veli faktörü, ailenin etkisi, üst yönetimden destek alamamak ve değer verilmemek, maddi sıkıntılar ve daha az yetki-daha fazla sorumluluk şeklinde belirtilmektedir.

Çeşitli nedenlerle okul yöneticiliği görevinden ayrılan öğretmenler; belirli süre ayrı kaldıkları öğretmenlik görevine dönerek mesleki deneyim ve kariyerleri adına başka bir boyuta geçmektedir. Bu sürecin devamında öğretmenler olumlu ve olumsuz bazı deneyimler yaşamaktadırlar. Öğretmenliğe dönüşte yaşanan olumlu deneyimler; kendilerine zaman ayırmak, zihinsel ve fiziksel yükten kurtulmak, kendilerini iyi hissetmek, kişisel ve mesleki gelişim seminerlerine katılmak, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak ve velilerle iş birliği yapmak olarak sıralanmaktadır. Süreçte yaşanan olumsuz deneyimlerse; öğretmenliğe dönüşte gerekli olan acil eğitim ve desteğin yeterince sağlanamaması, öğretim programına uyum sağlamada yaşanan güçlükler, öğrencilerle iletişim kurmada, disiplin yönetiminde, meslektaşlarıyla uyum sağlamada ve yöneticilerin tutumlarından rahatsız olmak, maddi kayıplar yaşamak, yöneticilikten öğretmenliğe dönmekten dolayı psikolojik baskı hissetmek ve öğretmenlik mesleğine dönmekten dolayı kendilerini değersiz hissetmek olarak ortaya çıkmaktadır (Akman, 2016; Akyüz, 2016; Demirpolat, 2016; Kılınç, Koşar, Er ve Koşar, 2017).

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetiminden kendi istekleriyle ayrılma nedenleri ve bu ayrılma sürecinde yaşadıkları duygusal deneyimleri nitel araştırma yöntemleri kullanarak kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, eğitim yöneticilerine, karar vericilere ve eğitim politikası oluşturucularına önemli veriler sunarak öğretmenlerin yöneticilik görevini bırakma eğilimlerini anlama ve bu eğilimi azaltmaya yönelik etkili stratejiler geliştirme konusunda yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın temel amacı, Eskişehir ili örneğinde okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenlerini incelemek ve öğretmenliğe dönüş yaptıktan sonraki deneyimlerini tespit etmektir. Araştırma kapsamında bu temel amaç

doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma nedenlerine ilişkin olarak öğretmenliğe dönen öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticiliği görevinden ayrılan öğretmenlerin öğretmenliğe dönüş sonrası yaşadıkları olumlu ve olumsuz değişikliklere ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetiminden kendi istekleriyle ayrılma nedenlerini ve bu ayrılma sürecinde yaşadıkları deneyimleri derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi desenlerinden betimsel fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik bir çalışma insanların yaşadıkları şeylere ve yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan bir çalışmadır. Fenomenolojik çalışmanın asıl hedefi bir kimsenin aklındaki, yani yaşanmış deneyimlere ilişkin algısının özünü ortaya çıkarmaktır. (Cresswel, 1998; Patton, 1990).

Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar, öğretmenlerin okul yönetiminden kendi istekleriyle ayrılma nedenleri ve öğretmenliğe dönüşte yaşadıkları deneyimlerle ilgili görüşlerini paylaşmak üzere seçilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamak adına özgürce konuşmalarına olanak tanıyan bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Eskişehir Valiliğinin 22/11/2023 tarih ve 90271988 sayılı izin yazısı doğrultusunda araştırma izni alınarak toplanmıştır.

Araştırma, Eskişehir ilinde bulunan Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerine bağlı devlet okullarında yürütülmüştür. Bu ilçelerdeki okullardan farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip olan okullarda yöneticilik yapmış öğretmenler seçilerek örneklem çeşitliliği sağlamak amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Ölçüt örnekleme daha önceden belirlenen ve bu önemi karşılayan durumları çalışma odağına almaktadır (Suri, 2011). Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerde aranılan ölçütler; en az bir yıl okul yöneticiliği yapmış olmaları, son 3 yılda okul yöneticiliği görevinden ayrılmış olmaları ve yöneticilik görevinden ayrılarak Eskişehir'deki okullarda öğretmen olarak görev yapıyor olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu 11 kadın, altı erkek katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 38,5'tir ve yaşları 31 ile 50 arasında değişmektedir. Bu verilere dayanarak, yöneticilik görevinden ayrılanların genellikle orta yaş grubunda olduğu ve istifa eden kadın yöneticilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması 15 yıldır ve kıdem aralığı sekiz ile 27 yıl arasındadır. Katılımcıların yöneticilik görevinde ortalama üç yıl iki ay çalıştıkları ve görev sürelerinin iki ile 12 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler, yöneticilik görevinden ayrılanların genellikle kısa süre yöneticilik yaptığını göstermektedir. Katılımcıların 14'ü müdür yardımcısı, ikisi müdür, biri de müdür başarı-

dımcısı olarak yöneticilik görevi yapmıştır. Araştırma grubunda; altı ortaokul, yedi lise, üç ilkokul ve bir okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Dokuz katılımcı yöneticilik yaptıkları kurum türünde göreve devam etmiş, sekiz katılımcı ise farklı bir kurum türüne geçmiştir. Katılımcıların branşları incelendiğinde, yedi İngilizce, iki görsel sanatlar, iki beden eğitimi, bir sosyal bilgiler, bir teknoloji ve tasarım, bir fen bilimleri, bir okul öncesi, bir özel eğitim, bir Türk dili ve edebiyatı branşlarında görev yaptıkları görülmektedir.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde yöneticilerin görevden ayrılma nedenleri ve öğretmenliğe dönüş yaptıktan sonra yaşadıkları deneyimlere ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna alınan cevaplara dayanarak okul yöneticilerinin görevlerinden ayrılma nedenlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1**

*Okul Yöneticilerinin Görevlerinden Ayrılma Nedenlerine İlişkin Bulgular*

Kategori	Kod	Frekans (n)
Kişisel Nedenler	Ailevi durum	10
	Eğitim öğretim faaliyetleri	7
	Branşıyla ilgili çalışmalar yapma isteği	6
	Çalışma saatleri	6
	Mesleki idealizm	5
	Sağlık sorunları	4
	Sorumluluk alanı	3
Ekonomik Nedenler	Etkisi yok	3
	Ekonomik faktörlerin etkisi var	11
Örgütsel / Yönetimsel Nedenler	Ekonomik faktörlerin etkisi yok	6
	İş yükünün fazla olması	6
	Eğitim öğretim faaliyetlerinin ihmal edilmesi	5
	Örgüt iklimi	4

İletişimsel/İlişkisel Nedenler	İletişimsel/ilişkisel sorun yok	9
	Üst yönetimle ilişkiler	3
	Ast çalışanlarla ilişkiler	2
	İdareci arkadaşlarla ilişkiler	2
	Genel iletişimsel/ilişkisel sorunlar	1
Politik/Yasal Nedenler	Eğitim politikalarındaki değişikliklerden memnuniyetsizlik	13
	Eğitim politikalarındaki değişikliklerin yöneticilik görevinden ayrılma ayrılma kararlarında herhangi bir rolü veya etkisi yok	4
	Eğitim politikalarındaki değişikliklerin iş yükünü azaltmaması	3
	Eğitim politikalarındaki değişikliklerin iş tatminini ve sağlığı olumsuz etkilemesi	2
	Eğitim politikalarındaki değişikliklerin iş performansı üzerinde olumlu etkisi	1
	Eğitim politikaların sürekli değişiyor olması	1

Tablo 1'e göre okul yöneticilerinin görevlerinden ayrılmalarına neden olan kişisel nedenler arasında *ailevi durum* ( $n=10$ ) en çok ifade edilen neden olduğu görülmektedir. Katılımcılar ailevi nedenler olarak ailelerine yeterince zaman ayıramadıklarını, onların sağlık ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamada zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin yöneticilikten ayrılmalarına neden olan kişisel etmenler arasında katılımcıların yöneticilik görevleri sırasında *eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıkları* ( $n=7$ ) yer almaktadır. Katılımcılar yöneticilik görevlerini yerine getirirken öğrencilerden uzaklaştıklarını, öğrencilere ve öğretim faaliyetlerine yeterince vakit ayıramadıklarını, öğretmen olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmalarının daha kolay olacağını ve yöneticilik görevlerini yerine getirirken öğrencilerle iletişim eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine bu nedene bağlı olarak öğretmenler *branşlarıyla ilgili çalışmalar yapmak istedikleri için* ( $n=6$ ) yöneticilik görevlerinden ayrıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedeni belirten katılımcılar yöneticilik görevlerini bırakıp kendi branşlarında öğretmen olarak görevlerine devam ettiklerinde daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar arasında *mesleki idealizmin* ( $n=5$ ) yöneticilikten ayrılıp öğretmenliğe dönmede etkisi olduğunu ifade eden katılımcılar da yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin yöneticilikten ayrılmalarına neden olan kişisel etmenler arasında en çok belirtilen etmenler arasında *çalışma saatleri* ( $n=6$ ) gelmektedir. Okul yöneticileri yöneticilik görevlerinin uzun, yoğun ve yorucu çalışma saatlerini içerdiğini ve yavaş işleyen bürokrasi nedeniyle yöneticilik görevinden ayrılma kararı aldıklarını ifade etmişlerdir. Kişisel nedenlere ilişkin bulgular arasında katılımcılar yöneticilik görevinin *sorumluluk alanıyla ilgili nedenlerden* ( $n=3$ ) dolayı yöneticilik görevini bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin yöneticilikten ayrılmalarında *iletişimsel/ilişkisel etmenlerin* ( $n=8$ ) yöneticilik görevlerini bırakmalarında etkili olduğunu belirten katılımcıların; okul müdürü ile iletişim sorunları, mesleki bakış açısında uyumsuzluk, destek eksikliği konularına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular *ekonomik faktörler* bağlamında incelendiğinde, bu etkenin yöneticilerin görevlerini bırakmalarında etkili bir neden olduğunu göstermektedir ( $n=11$ ). Katılımcıların görüşlerine göre, okul yöneticilerinin maaş ve ek ders ücretlerinin mesleklerinin getirdiği zorluk, sorumluluk ve önemle orantılı olmadığı, yöneticilik görevinin ekonomik anlamda büyük bir fayda sağlamadığı, öğretmenlikten daha avantajlı olması gerektiği görüşleri öne çıkmaktadır ( $n=7$ ). Bunun yanı sıra bazı katılımcılar ( $n=3$ ) emeklilik konusunda endişe ve beklentilerini, tayin olayında tekrardan öğretmen olarak atanmak, emeklilikte de aynı olmak gibi ifadelerle dile getirmiştir. Ekonomik faktörlerin yöneticilik görevini bırakmada herhangi bir rolü olmadığını belirten katılımcılar ( $n=6$ ), görevlerini bırakırken ekonomik anlamda düşünmekdiklerinin altını çizmişlerdir. Bu veriler ışığında, yöneticilik görevini bırakan öğretmenlerin sadece ekonomik etmenleri düşünerek görevlerini bırakmadıkları; ancak, ekonomik koşullarının iyileştirilmesinin, görevi bırakmalarına neden olan bu etmenin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin görevlerinden ayrılmalarında etkili olan diğer etmenler örgütsel/yönetimsel nedenler kategorisi altında toplanmıştır. Bu etmenlerin başında *iş yükünün fazla olması* ( $n=6$ ) gelmektedir. Katılımcılar gereksiz ve değersiz işlerle uğraştıklarının, evrak işleri ve bürokrasi ile boğuştuklarının altını çizmektedirler. Ayrıca yöneticilerin asli görevlerinden biri olan öğretimsel liderlik boyutunun ihmal edildiği ( $n=5$ ), eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıkları ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini artıramadıkları dikkat çekici bulgular arasındadır. Bu bulguya dayanarak, okul yönetiminde bürokratik örgüt yapısının ve kırtasiyeciliğin baskın olmasının bu sonucu doğurduğu söylenebilir. Katılımcıların örgütsel/yönetimsel nedenler arasında yöneticilikten ayrılmalarında etkili olan diğer bir neden de örgüt iklimi ( $n=4$ ) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetim görevlerinden ayrılmalarında etkili olan nedenlerden biri de *sağlık sorunları* ( $n=4$ ) olarak bulgulanmıştır. Sağlık sorunları kategorisinde öne çıkan kodlar, stres, psikolojik baskı, mobbing, zihinsel ve bedensel yorgunluk, başışıklığın düşmesi, sürekli hasta olma, hareketsizlik gibi sorunla öne çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin yönetim görevlerini bırakmalarında politik/yasal nedenlerin de etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bunların başında, eğitim politikalarında meydana gelen değişikliklerden memnuniyetsizliğin ( $n=13$ ) en çok tekrarlanan etmen olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde ve politikalarında meydana gelen sık ve sürekli değişim, değişikliklerin deneme-yanılma yoluyla uygulanması, değişimin bilimsel temellere dayandırılmaması, yönetici atamalarında liyakat sisteminin ana karar mekanizması olmaması ve bu konuda gerekli mevzuat düzenlemelerinin yapılmaması yöneticileri görevlerinden ayrılmaya iten nedenler arasında öne çıkmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, eğitim sistemi ve politikalarındaki değişimlerin yöneticilik görevinin zorluğunu, stresini ve tatminsizliğini artıran önemli bir faktör olduğunu söylemek olanaklıdır.



Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna alınan cevaplara dayanarak okul yöneticiliği görevinden ayrılan öğretmenlerin, öğretmenliğe dönüş sonrası yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2**

*Okul Yöneticiliği Görevinden Ayrılan Öğretmenlerin Öğretmenliğe Dönüş Sonrası Yaşadıkları Deneyimlere İlişkin Bulgular*

Kategori	Kod	Frekans (n)
Olumlu Değişiklikler	İş tatmini düzeyinde artış	13
	Kendine ve ailesine daha fazla zaman ayırabilme	8
	Mesleki gelişim sağlama/eğitime katılma	7
	Kişisel gelişim sağlama/kendini geliştirme	6
	Sisteme/öğretmenliğe ve değişikliklere kolay uyum sağlama	6
	Daha fazla mutluluk ve coşku	4
	Kendi branşında daha fazla üretken olma	3
Olumsuz Değişiklikler	Daha fazla özgürlük ve özerklik	1
	Sınıf ortamına uyum sorunları yaşama	6
	Otorite ve saygınlık kaybı	4
	Öğrenci dikkatini ve davranışını yönetmede zorluk	2
	Sınav ve çaba ile elde edilen bir pozisyondan vazgeçme zorluğu	2
	Başkaları tarafından eleştirilmek ve yargılanmak	2
	Sosyal medya ve yönetici gruplarıyla başa çıkma zorluğu	1
Ebeveynlerle ilişkilerde zorluk	1	

Tablo 2'ye göre çalışma grubunda yer alan katılımcıların öğretmenliğe döndüklerinde en çok yaşadıkları olumlu deneyimin *iş tatmin düzeylerinde artış* ( $n=13$ ) olduğu görülmektedir. Mevcut okullarında kendilerini daha mutlu, hevesli, umutlu, özgür, verimli, üretken, sevgi dolu, değerli, huzurlu ve mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca *kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırabildiklerini* ( $n=8$ ) ve lisansüstü eğitimlerini daha kolay tamamlayabildiklerini bildirmişlerdir.

Katılımcıların çoğunun öğretmenliğe döndüklerinde kişisel yaşamlarında olumlu değişiklikler yaşadıkları görülmektedir. Ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırdıklarını, daha mutlu ve hevesli olduklarını, daha özgür ve özerk olduklarını, kendi alanlarında bir şeyler üretme umutlarının arttığını, daha verimli ve üretken olduklarını, branşlarını daha çok sevdiklerini, mevcut okullarında daha değerli, huzurlu ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen veriler, katılımcıların çoğunun ( $n=6$ ) öğretmenliğe ve değişikliklere kolay uyum sağladıklarını göstermektedir. Şu anki okullarında kendilerini daha rahat, mutlu, umutlu, özgür, verimli, üretken, değerli ve huzurlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenlerle daha kolay etkileşim kurabildiklerini ve kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşlerine göre, okul yöneticiliğinden öğretmenliğe döndükten sonra yaşanan olumlu deneyimler arasında öğretmenlik yaparken *daha fazla mutluluk ve coşku hissetmeleri* ( $n=4$ ) dikkat çekmektedir. Benzer şekilde yöneticilikten istifa edip öğretmenliğe döndükten sonra öğretmenlerin *kendi branşlarında daha fazla üretken oldukları* ( $n=4$ ) görülmektedir. Bu durumda onların, yöneticilik yaparken sınırlı ders saatleriyle kalıp öğretmenlikten uzaklaştıklarını, geri döndüklerinde ise kendi branşlarında üretkenliklerinin artıp daha verimli olabildikleri anlamına geldiği söylenebilir.

Okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönen öğretmenlerin, öğretmenliğe dönüşten sonra yaşadıkları bazı olumsuz deneyimler olduğu görülmektedir. Bu kategoride, katılımcıların öğretmenliğe dönmekle ilgili zorluklar ve hayal kırıklıkları yaşadıkları ve bazı engeller veya çatışmalarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar yöneticilikten öğretmenliğe döndükten sonra *uyum sorunları* ( $n=6$ ) yaşadıklarını belirtmişler, yeni ortam ve şartlara alışmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, belirli bir süre idarecilik görevi yaptıktan sonra öğrenciler üzerindeki etkilerinin azaldığını *otorite ve saygınlık kaybı yaşadıklarını* ( $n=4$ ) ortaya koymuştur. Katılımcılar tarafından olumsuz deneyim olarak dile getirilen bir diğer kod *başkalarından eleştiri almak* ( $n=2$ ) olmuştur. Katılımcıların idare veya meslektaşları tarafından öğretmenliğe dönmeleri konusunda yargılanmak ve sorgulanmak gibi olumsuz tutumlarla karşılaştıklarını dile getirmektedirler.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenliğe geçişlerinin çoklu etmenlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu etmenler değerlendirildiğinde en yoğun olarak okul yöneticiliğinden ayrılma sürecinde; Gates (2006), Dlugosh (1994), Kazak'ın (2021) da araştırmalarında ortaya koyduğu şekilde ailevi nedenlerin; Benson (2011), Gates'in (2006) da araştırmalarında bulguladıkları eğitim öğretim odaklı nedenler eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramamanın ve branşı odaklı çalışma yapma isteğinin; Davis (1998), Levin, Bradley ve Scott (2019), Kazak'ın (2021) da araştırmalarında ulaştığı yönetsel ilişkilerin, Dlugosh (1994), Kazak'ın (2021) çalışmalarında bulguladıkları ekonomik faktörlerin, Levin, Bradley ve Scott (2019), Kazak'ın (2021) çalışmalarında ortaya koyduğu politik yasal nedenlerin önemli yer tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır. Msila (2017) tarafından araştırmasında ortaya konulan tükenmişlik ile Maxfield (2022) tarafından çalışmasında bulgularanan okul müdürlerinin ırksal, çevresel özelliklerine göre oluşan kalıplara göre değerlendirilmesi sonuçlarına ulaşamamıştır.

Araştırmanın odaklandığı ikinci bir boyut olarak yöneticilik görevinden ayrılan öğretmenlerin ayrılış sürecinin sonrası yaşadıkları deneyimlere göre ise Msila (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda bulguladığı öğretmenlerin iş tat-

min düzeylerinde artış, Kılınç, Koşar, Er ve Koşar'ın (2017) bulgularına benzer şekilde kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak Demirpolat (2016), Akyüz (2016) ve Akman'ın (2016) araştırmalarında sonucuna ulaştığını destekler içerikte öğretmenlerin yöneticilik görevlerinin ardından öğretmenlik görevine geçişlerinde uyum sorunları yaşadıkları görülmektedir. Yabancı alan yazınında yöneticilik görevlerinden ayrılış sonrası öğretmenlerin deneyimleri adına ortaya konulan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun temel nedeninin öğretmenlik ve okul yöneticiliği görevlerinin ayrı kariyer odağında tercih edilmesi olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve eğitim sisteminin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli bir katkı sunmaktadır. Uygulayıcılara öneri olarak, sürecin başlangıcından itibaren okul yöneticiliği odağında bir görev tanımının uzmanlık özellikleri itibarıyla öğretmenlik görevinden farklı olduğu vurgusu ile temel ayrımın yapıldığı gereklerin ortaya konulduğu bir yönetici seçim ve yetiştirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına ve deneyimlerine daha fazla odaklanan destek mekanizmaları oluşturulmasıdır. Ayrıca, eğitim sistemimizin değişen dinamiklere uyum sağlamasını kolaylaştırmak için, yöneticilikten öğretmenliğe geçiş süreçlerinin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu geçiş sürecinin anlaşılması ve uyum zorluklarından uzak bir sürecin yönetilmesi adına politika ve uygulama sürecine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma, okul yöneticilerinin rol değişikliklerinin eğitim sistemine olan etkilerini anlamak ve gelecekteki eğitim politikalarını şekillendirmek için önemlidir. Bu nedenle, eğitimde sürdürülebilirliği desteklemek amacıyla, konunun farklı örneklem gruplarında ve bakanlık düzeyinde daha kapsamlı incelenmesi önerilmektedir. Aynı zamanda, bulguların tüm sonuçların ayrı ayrı odaklanması gereken temalar olduğu gerçeğinden hareketle derinlemesine araştırma yapma ihtiyacı oluşmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akçay, C., Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 170-197.
- Arslan, M., Özkan, M. (2014). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 374-388.
- Akyüz, E. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüş sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 1-18.
- Akman, B. (2016). Öğretmenliğe geri dönen okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 1-21.

Benson, N. (2011). Career choice, satisfaction, and perceptions about professional development among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 279-295.

Blake, M. (2020). Other duties as assigned: the ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education*, 93(4), 315-330.

Broughton, E. and Williamson, R. (2007). A statewide survey of school counselors' perceptions on school issues. *Michigan Journal of Counseling Research Theory and Practice*, 34(1), 1-7.

Collins, J., Manning-Ouellette, A., Neal, B., Daglaris, M. (2021). Our labor of love: socially just leadership education as civic leadership development. *New Directions for Higher Education*, 2021(195-196), 153-162.

Cooley, D. (2017). Special education leadership and the implementation of response to intervention. In D. Cooley & P. Shenoy (Eds.), *Leadership for Increasingly Diverse Schools* (pp. 265-286). IGI Küresel.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelikten, M. (2004). Okul yöneticilerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bir betimleme. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 1-11.

Davis, S. (1998). The impact of school management on school effectiveness: implications for the Third World. *International Journal of Educational Development*, 18(4), 339-355.

Demirbilek, M., Bakioglu, A. (2019). Okul yöneticiliğinden öğretmenliğe geçiş sürecinde yaşanan olumsuz duyguların nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 1-24.

Demirpolat, G. (2016). Öğretmenliğe geri dönen okul yöneticilerinin yönetici atama yönetmeliğiyle ilgili görüşleri ve öğretmen rolündeki deneyimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-13.

Dlugosh, L. L. (1994). *Why administrators move: Factors contributing to the turnover of school administrators in Nebraska*. ERIC.

Eze, C., Eze, V., Ezenwaji, I., Nwabueze, A. (2023). Principals' administrative strategies as correlates of teachers' job performance in public secondary schools in obollo-afor education zone of enugu state, nigeria. *IDOSR JHSS*, 76-87.

Fitch, T., Newby, E., Ballesteros, V., Marshall, J. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 89-99.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732.

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibanez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25(3), 289-302.

Jean-Marie, G., Normore, A., Brooks, J. (2009). Leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.

Karataş, K. and Kaya, İ. (2015). An investigation of the perceptions of school administrators towards the roles and duties of school counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(61), 181-198.

Kazak, E. (2021). Suri, H. (2011), "Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis", *Qualitative Research Journal*, Vol. 11 No. 2, pp. 63-75. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 265-291.

Kılınc, A. Ç., Koşar, S., Er, E., Koşar, D. (2017). Öğretmenliğe geri dönen okul yöneticilerinin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.

Koçyiğit, S., Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kendi deneyimleri ışığında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16.

Korkmaz, M. (2007). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(4), 529-554.

Krüger, M. L., van Eck, E., Vermeulen, A. (2007). Why principals leave: risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership and Management*, 27(3), 241-261.

Levin, S., Bradley, K., Scott, C. (2019). Principal turnover: Insights from current principals. Learning Policy Institute, National Association of Secondary School Principals.

Maxfield, M. D. (2022). *Why we left: A study of north Carolina educators who left the principalship to return to the classroom*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of North Carolina.

Memduhoğlu, H. B., Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.

Msila, V. (2017). Leaving a sinking ship? School principals in flight, Lessons and Possible Solutions. *Africa Education Review*, 14 (1), 87-104.

Özdemir, S. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 246-259.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). CA: Sage.

Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 40-65.

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H., Nicola, T., Alexander, E., Carroll, S. (2021). When the kids are not alright: school counseling in the time of covid-19. *Aera Open*, 7, 233285842110336.

Shen, J. (1999). Principals' reasons for leaving: the case of New York City. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 182-195.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sağlıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 230-250.

Walker, K. and Kutsyuruba, B. (2019). The role of school administrator in providing early career teachers' support: a pan-canadian perspective. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 14(2).

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 399-423.

Yücedağ, F. (2017). Eğitim yöneticiliğinden ayrılmış kadınların yaşadığı sorunlara ilişkin görüşler: Fenomenolojik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 1-20.



## TEMEL EĞİTİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN ZÜMRELER ARASI İŞ BİRLİĞİ DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Murat KAYA**

Giresun 125. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

[dekadan28@hotmail.com](mailto:dekadan28@hotmail.com)

**Ramazan GÜNER**

Trabzon Düzköy Çal Ortaokulu

[ramazanguner61@gmail.com](mailto:ramazanguner61@gmail.com)

**Arslan Volkan TURAN**

Trabzon Vakfıkebir Bilim ve Sanat Merkezi

[arslanvturan@gmail.com](mailto:arslanvturan@gmail.com)

### ÖZET

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan Türkçe, İngilizce, matematik, sosyal bilgiler, okul öncesi, fen bilimleri, beden eğitimi, sınıf öğretmenliği ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin zümreler arası iş birliğine yönelik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun'da MEB'e bağlı temel eğitim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri Çelebi, Vuranok ve Hasekioğlu, (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan geçerliği ve güvenilirliği sağlanan "Zümre Öğretmenleri Faaliyetleri İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada toplanan veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde öncelikle uç değer taraması yapılmış ardından normallik katsayıları kontrol edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için kullanılan zümre öğretmenleri faaliyetleri iş birliği düzeyini belirleme ölçeğinde bulunan "Zümre Grubu Oluşturma" alt boyutuyla mezuniyet durumu, yaş, branş ve eğitim verdikleri kademe değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

Zümreler Arası İş Birliği

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



Buna rağmen ankete katılan öğretmenlerinin “Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlara göre okul öncesi ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerle ilkökul kademesinde görev yapanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Branş değişkenindeyse matematik öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. “Takım Olma Aşaması” alt boyutunda görev yapılan kademeye göre ortaokul öğretmenleriyle, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleriyle sınıf ve okul öncesi; matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları zümre toplantılarının eğitim öğretim sürecini geliştirmesi açısından önemli bir işleve sahip olduğunu fakat uygulamada yaşanan sorunlardan kaynaklı olarak toplantıların etkililiğinin sınırlandığını ortaya koymaktadır. Toplantılarda alınan kararların uygulanması sürecinde denetimin meslektaş denetimi ya da okul müdürünün yapacağı denetimlerle takip edilmesi faydalı bir uygulama olabilir. Öğretmenler, zümre iş birliği konusunda teşvik edilmeli ve yöneticiler tarafından desteklenmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Zümre toplantıları, iş birliği, branş, temel eğitim.

## GİRİŞ

Dünya üzerinde eğitim sistemlerinin yapısı her geçen gün değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişim sürecinden derslerin uygulayıcısı olan öğretmenler doğrudan etkilenmektedir. Bu anlamda derslerin uygulama aşamasında öğretmenlerin değişen sürece uyum sağlaması ve ortak hareket edebilmeleri oldukça değerlidir. “Bu nedenle öğretmenlerin takım çalışmalarını desteklemeleri, bu çalışmaları doğru yöntemlerle analiz etmeleri ve tüm bunlara bağlı olarak takım ruhu içinde etkinliklerde bulunmaları genel örgüt başarısı için son derece önemlidir” (Çelebi, Vuranok ve Turgut, 2016, s.804). Öğretmenlerin zümrelerinde aldıkları kararlar öğretim programlarının işleyişini de doğrudan etkilemektedir.

Zümre öğretmenler kurulu (ZÖK) eğitim öğretim yılı içerisinde belirli aralıklarla toplanır. “ZÖK, eğitim ve öğretim yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere yılda en az üç kez yapılmakla birlikte zümre başkanının önerisi doğrultusunda okul veya kurum müdürünün gerekli gördüğü takdirde belirtilen zamanlar dışında da toplanabilir. Bu toplantılar ders saatleri dışında gerçekleştirilir. Kararlar, oy çokluğu ile alınır ve müdürün onayından sonra öğretmenlere duyurulur” (URL 1). ZÖK’te eğitim yılı içerisinde öğretim programlarının işleyiş süreci, öğretmenler arası iş birliği ve eğitim öğretim sorunları ile ilgili önemli kararlar alınır. “Bu toplantılarda, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılması ile proje ve performans görevi konuları belirlenir. Dersin özelliğine göre etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlanarak ortak bir anlayışı oluşturulur” (Göksoy ve Yenipınar, 2015, s. 27). Buradan hareketle okul ZÖK’ün aldığı her karar aslında öğretmenlerin yıl içerisinde faydalanacakları kıymetli bir yol haritasıdır.

Okullarda iş birliğine dayalı gerçekleştirilen eğitim anlayışı güçlü okul yapılanmasının önemli bir basamağıdır. Burada özellikle okul yönetimi ile öğretmenlerin ve beraberinde öğretmenlerin de zümreleriyle olan ilişkileri çok önemlidir. Okullarda bulunması gereken bu iş birlikçi modeli Rose (2008) altı başlık altında toplamıştır:

- Okul kültürü ve okul iklimi
- Açık, net amaçlara sahip olunması
- Sonuçlara dikkat etmek, odaklanılması
- Zamanın ve yapıların kullanılması
- Kişisel uygulamanın paylaşılması
- Uygulama hakkında yansıtıcı diyalog gerçekleştirilmesi

Rose’un modelinden hareketle güçlü ve sağlıklı okul yapılanmasının temelinde okul iklimi ve buna bağlı olarak gelişen zümre öğretmenleri arası iş birliği durumudur. Okullarda zümre öğretmenlerinin sağlıklı ve etkili çalışması eğitim ortamlarının verimliliğine de doğrudan etki eder. “Okulların belirlenen amaca ne kadar etkili ulaşmasının bir ölçütü verimliliklidir. Okullarda verimliliğin artması öğretmenler arası etkileşim sonucunda gerçekleşebilecektir. Bu etkileşim ise öğretmenler arası ilişkilerin artırılması, katılımcılığı ve ortak çalışmayı teşvik eden iş birliği ve yardımlaşma etkinliklerinin artırılması şeklinde sağlanabilir” (Çepni ve Küçük, 2003). Öğretmenler arası iletişim ve iş birliği süreçlerinin zümre öğretmenleri arasında kurulmuş olması okulda verimliliğin sağlanmasında önemli bir ölçüttür. “Öğretmenlerin sahip olduğu fikir ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları önemli bir etkinliktir. Okullarda bunu sağlayacak ortam yaratılması son derece önemlidir. Bu sayede eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Okullarda bu fırsatı ZÖK toplantıları sağlamaktadır. Bu amaçla okullarda eğitim öğretimin değişik zamanlarında yapılan ZÖK toplantılarının etkili olarak gerçekleşmesi çok önemlidir” (Sertkaya, 2016, s. 79).

Alan yazınında zümre öğretmenleri iş birliği ve iletişimi üzerine farklı çalışmalar bulunmaktadır. Şahin, Maden ve Gedik’in (2011) ZÖK toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi adlı çalışmaları, Yenipınar’ın (2019) ZÖK çalışmalarının yönetim süreçleri temelinde incelenmesi adlı çalışması, Göksoy ve Yenipınar’ın (2015) öğretmenlerin okul ZÖK’e ilişkin görüşleri adlı çalışmaları, Eroğlu ve Özbek’in (2018) ZÖK toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi adlı çalışmaları, Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç’ın (2018) ZÖK toplantılarına ve e-müfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri isimli çalışmaları ve Küçük, Ayvacı ve Altıntaş’ın (2004) ZÖK toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları adlı çalışmaları bulunmaktadır. Alan yazınında var olan bu çalışmalara rağmen zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeylerini çeşitli değişkenler üzerinden inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeyleri farklı değişkenler üzerinden incelenerek alana yeni bir bakış açısı getirilmiştir.



### Araştırmanın Amacı

Araştırmada zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeylerinin mezuniyet durumları ile ilişki düzeyleri nasıldır?
2. Zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeylerinin derse girdikleri kademelerle ilişkisi ne düzeydedir?
3. Zümre öğretmenleri iş birliği düzeylerinin yaşları ile olan ilişkisi ne düzeydedir?
4. Zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeylerinin branşları ile olan ilişki düzeyleri nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. "Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar" (Creswell, 2017, s.155). Araştırmada çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden bilgiye ulaşmak amacıyla tarama modeli seçilmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırma MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 342 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi, ilkökul ve ortaokul olmak üzere üç kademedeki öğretmenler yer almıştır. Araştırmaya Türkçe, İngilizce, matematik, sosyal bilgiler, okul öncesi, fen bilimleri, beden eğitimi, sınıf öğretmenliği ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarındaki öğretmenler katılım sağlamıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmada veri kaynağı olarak Çelenk, Vuranok ve Turgut (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan *Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipli 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte seçenekler (hiç katılmıyorum), (kısmen katılıyorum), (kararsızım), (katılıyorum) ve (tamamen katılıyorum) şeklinde sıralanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta grup oluşturma aşaması, ikinci boyutta erken gelişim ve kural koyma aşaması, üçüncü boyutta ise takım olma aşaması bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin birinci kısmında cinsiyet ve mezuniyet bilgisi gibi tanımlayıcı sorular yer almaktadır. Yapılan testler sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha değeri .89, Spearman-Brown değeri .89 ve Guttman Split-Half değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ölçeği Google Forms aracılığı ile uygulanmıştır. Belirlenen ölçekten elde edilen veriler Spss 22.0 programı ile analiz edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan "Grup oluşturma aşaması", "Erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) aşaması" ve "Takım olma aşaması" puanları için normallik testleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 1'de sunulmuştur. Buna göre araştırma grubunun grup oluşturma aşaması puanlarının (Basıklık = -.90, Çarpıklık = -.15), erken gelişim ve kural koyma aşaması puanlarının (Basıklık = .33, Çarpıklık = -.62) ve takım olma aşaması puanlarının (Basıklık = -.16, Çarpıklık = -.63) beklenen değerler ( $\pm 1.0$ ) arasında dağılım gösterdiği ve normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür (Hair vd. 2013). Zümre öğretmenleri faaliyetleri iş birliği düzeyini belirleme ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Ölçeğe Yönelik Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	Min.	Mak.	Ort.	SS	Skewness	Kurtosis
Grup Oluşturma Aşaması	1.83	5	3.82	.76	-.15	-.90
Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması	1.38	5	3.64	.75	-.62	.33
Takım Olma Aşaması	1.2	5	3.64	.86	-.63	-.16

### Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular

*Öğretmenlerin Zümre Öğretmenleri Faaliyetleri İş Birliği Düzeyi Puanları ile Mezuniyet Durumu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait T-Testi Sonuçları*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zümre öğretmenleri faaliyetleri iş birliği düzeyi puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş alt boyutlardan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir.

### Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Zümre öğretmenleri faaliyetleri iş birliği düzeyi puanları ile derse girdikleri kademeler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği sağlandığı için Post Hoc tekniklerinden Tukey seçilmiştir.



**Tablo 2**

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenleri Faaliyetleri İş Birliği Düzeyi Puanları ile Derse Girdikleri Kademeler Arasında İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Kademe	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$	Anlamlılık
Grup Oluşturma Aşaması	Okul	46	3.84	.73	Gruplar Arası	.34	2	.02	.03	.97	-	-
	Öncesi											
	İlkokul	61	3.80	.76	Gruplar İçi	196.36	339	.58				
	Ortaokul	235	3.82	.76	Toplam	196.40	341					
Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması	Okul	46	3.76	.71	Gruplar Arası	4.60	2	2.30	4.09	.02	.02	Okul Öncesi> İlkokul, Ortaokul> İlkokul
	Öncesi											
	İlkokul	61	3.40	.97	Gruplar İçi	190.48	339	.56				
	Ortaokul	235	3.68	.75	Toplam	195.10	341					
Takım Olma Aşaması	Okul	46	3.20	.74	Gruplar Arası	15.95	2	7.99	11.63	.00	.06	Okul Öncesi, Ortaokul> İlkokul Ortaokul>
	Öncesi											
	İlkokul	61	3.43	.96	Gruplar İçi	232.96	339	.69				
	Ortaokul	235	3.78	.80	Toplam	248.94	341					

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

Tablo 2'de özetlenen analiz sonucuna göre, öğretmenlerin zümre öğretmenleri faaliyet iş birliği alt boyutlarından "Grup Oluşturma Aşaması" puanları ( $F = .03$ ,  $p > .05$ ) arasında görev yapmış oldukları kademelere göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında "Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması" alt boyutundan elde ettikleri puanlara ( $F = 4.90$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda "Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması" alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden okul öncesi dönemde derse giren öğretmenlerin aldıkları puanların ( $X = 3.76$ ) ve ortaokul düzeyinde derse giren öğretmenlerin aldıkları puanların ( $X = 3.68$ ) ilkökul düzeyinde derse giren öğretmenlerin aldıkları puanlardan ( $X = 3.40$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutu olan "Takım Olma Aşamasına ait puanlar ( $F = 11.63$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .06$ ) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda ortaokul kademesinde derse giren öğretmenlerin aldıkları puanların ( $X = 3.78$ ), okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ( $X = 3.20$ ) ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin aldıkları puan-

lardan ( $X = 3.43$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

### Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 3**

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenleri Faaliyetleri İş Birliği Düzeyi Puanları ile Yaşları Arasında İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Kademe	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$	Anlamlılık
Grup Oluşturma Aşaması	25-30	46	3.89	.69	Gruplar Arası	.42	3	.14	.24	.86	-	-
	31-35	106	3.82	.78	Gruplar İçi	195.97	338	.58				
	36-40	71	3.82	.75	Toplam	196.40	341					
	41 ve üzeri	119	3.78	.77								
Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması	25-30	46	3.58	.81	Gruplar Arası	.85		.28	.49	.68	-	-
	31-35	106	3.58	.75	Gruplar İçi	194.23	3398	.57				
	36-40	71	3.69	.75	Toplam	195.08	341					
	41 ve üzeri	119	3.68	.74								
Takım Olma Aşaması	25-30	46	3.44	.97	Gruplar Arası	2.05	3	.68	.93	.42	-	-
	31-35	106	3.66	.77	Gruplar İçi	246.90	338	.73				
	36-40	71	3.65	.85	Toplam	248.95	341					
	41 ve üzeri	119	3.69	.88								

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

Tablo 3'te özetlenen analiz sonucuna göre, öğretmenlerin zümre öğretmenleri faaliyetleri iş birliği alt boyutlarından "Grup Oluşturma Aşaması" puanları ( $F = .24$ ,  $p > .05$ ), "Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması" puanları ( $F = .49$ ,  $p > .05$ ) ve "Takım Olma Aşaması" puanları ( $F = .68$ ,  $p > .05$ ) ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

#### Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 4**

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenleri Faaliyetleri İş Birliği Düzeyi Puanları ile Branşları Arasında İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Branş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$	Anlamlılık
Grup Oluşturma Aşaması	Türkçe	40	3.98	.82	Gruplar Arası	8.33	8	1.04	1.84	.07	-	-
	İngilizce	31	3.72	.90	Gruplar İçi	14.90	333	.56				
	Matematik	46	4.05	.59	Toplam	24.48	341					
	Sosyal Bilgiler	27	3.88	.71								
	Okul Öncesi	46	3.84	.73								
	Fen Bilimleri	32	3.71	.76								
	Beden Eğitimi	31	3.46	.66								
	Sınıf Öğretmenliği	61	3.80	.76								
	DKAB	28	3.76	.82								
	Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması	Türkçe	40	3.83	.54	Gruplar Arası	14.90	8	1.86	3.44	.00	.07
İngilizce		31	3.42	.82	Gruplar İçi	180.18	333	.54				
Matematik		46	3.92	.46	Toplam	195.08	341					
Sosyal Bilgiler		27	3.89	.55								
Okul Öncesi		46	3.76	.71								
Fen Bilimleri		32	3.68	.74								
Beden Eğitimi		31	3.39	.69								
Sınıf Öğretmenliği		61	3.40	.97								
DKAB		28	3.50	.85								

Takım Olma Aşaması	Branş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$	Anlamlılık
Takım Olma Aşaması	Türkçe	40	4.00	.67	Gruplar Arası	24.48	8	3.06	4.54	.00	.09	Türkçe> Okul Öncesi,
	İngilizce	31	3.56	.96	Gruplar İçi	224.46	333	.67				Türkçe> Sınıf Öğretmenliği
	Matematik	46	3.86	.53	Toplam	248.95	341					Matematik> Okul Öncesi,
	Sosyal Bilgiler	27	3.91	.58								Okul Öncesi,
	Okul Öncesi	46	3.20	.74								Sosyal Bilgiler
	Fen Bilimleri	32	3.89	.92								> Okul Öncesi,
	Beden Eğitimi	31	3.44	.99								Fen Bilimleri > Okul Öncesi
Sınıf Öğretmenliği	61	3.43	.96									
DKAB	28	3.67	.79									

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

Tablo 4'te özetlenen analiz sonucuna göre, öğretmenlerin zümre öğretmenleri faaliyet iş birliği alt boyutlarından "Grup Oluşturma Aşaması" puanları ( $F= 1.84$ ,  $p>.05$ ) arasında branşlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında "Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması" alt boyutundan elde ettikleri puanlara ( $F= 3.44$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.07$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda "Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması" alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden matematik öğretmenlerinin aldıkları puanların ( $X=3.92$ ) sınıf öğretmenlerinin aldıkları puanlardan ( $X=3.40$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutu olan "Takım Olma Aşaması"na ait puanlar ( $F= 4.54$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.09$ ) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ( $X=4.00$ ) okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları puanlardan ( $X=3.20$ ) ve sınıf öğretmenlerinin aldıkları puanlardan ( $X=3.43$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik öğretmenlerinin aldıkları puanların ( $X= 3.86$ ), sosyal bilgiler öğretmenlerinin aldıkları puanların ( $X= 3.91$ ) ve fen bilimleri öğretmenlerinin aldıkları puanların ( $X= 3.89$ ) da okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları puanlardan ( $X=3.20$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin zümre toplantılarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeyini belirleme ölçeğinde yer alan Grup Oluşturma Aşaması, Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması ve Takım Olma Aşaması alt boyutları; mezuniyet durumu, yaş, kademe ve branş değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:



Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin ZÖK oluşturmalarında branş, eğitim durumu, görev yapılan kademe ve yaş değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ZÖK toplantılarına katılım sağladıkları söylenebilir. Diğer yandan ZÖK'lere katılım noktasında öğretmenlerin bu durumu görevlerinin gereği olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Erken Gelişim ve Kural Koyma Aşaması alt boyutuna verilen yanıtlardan hareketle okul öncesi ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerle ilkökul kademesinde görev yapanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre ilkökul öğretmenleri; ZÖK'lerde alınan kararları diğer kademelere göre daha esnek uyguladıkları ifade edilebilir. Ayrıca branş değişkenine göre değerlendirildiğinde matematik öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre ZÖK'lerde alınan kararlara uyma noktasında daha istekli oldukları söylenebilir. Branşlar arasındaki bu farklılık paylaşım ve ortak hareket başarısı ile açıklanabilir.

Çalışmanın diğer bir sonucuna göre Takım Olma alt boyutuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi ve ilkökul kademesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde yüksek puan aldıkları görülmüştür. Buna göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ilkökul ve okul öncesinde görev yapan öğretmenlere göre bir araya gelip takım olma konusunda daha istekli oldukları ifade edilebilir. Diğer yandan Türkçe öğretmenlerinin; okul öncesi ve sınıf, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin; okul öncesi öğretmenlerine göre branş değişkeninde anlamlı olarak yüksek puan almaları zümreler arası iş birliği noktasında birbirleriyle daha uyumlu çalışıyor olmaları şeklinde ifade edilebilir.

- Toplantılarda alınan kararların uygulanması sürecinde denetimin meslektaş denetimi ya da okul müdürünün yapacağı denetimlerle takip edilmesi faydalı bir uygulama olabilir.
- Öğretmenler, zümre iş birliği konusunda teşvik edilmeli ve yöneticiler tarafından desteklenmelidir.
- Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha esnek ve derinlemesine yürütülmesi açısından ZÖK toplantılarına katılımın zorunluluk olarak değil de ihtiyaç olarak algılanmasının daha yararlı olabileceği öğretmenlere bildirilmelidir.
- ZÖK'lerde iyi örnekler paylaşılmalı, planlanan çalışmalar konusunda tartışma ortamları hazırlanmalı ve alınan kararlar yetkili mercilerce uygulamaya aktarılmalıdır.
- ZÖK toplantılarının standart bir işleyiş olmasının ötesinde tüm öğretmenlerin gerçek zamanlı katılımıyla amacına uygun bir şekilde yürütülmesi noktasında ortak hareket edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Eroğlu, M., Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 255-271.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y., Kılınç, G. (2019). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve e-müfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-61.
- Çelebi, N., Vuranok, T.T., Turgut, I.I. (2016). Zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 803-820.
- Çepni, S., Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12) 75-84.
- Göksoy, S., Yenipinar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kuruluna ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 205, 26-43.
- Hair, J. F., Ringle, C.M., Sarstedt, M. (2013). Editorial partial least squares structural equation modeling: rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46, 1-12.
- Kırcaali, M., İftar, G. (1999). *Bilim ve araştırma*. A.A. Bir, (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde (1-10). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Küçük, M., Ayvaci, H.Ş., Altıntaş, A. (2014). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *13. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Rose, J. W. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration and the impact on teaching and learning*. Doctoral Dissertation. Lewis & Clark College.
- Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şahin, E., Maden, S. Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Yenipinar, Ş. (2019). Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri temelinde incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 791-808.



## ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL İLETİŞİMİ VE OKUL YAŞAM KALİTESİNE ETKİSİ

**Dr. Yavuz ÇETİN**

Menemen Atatürk Anadolu Lisesi

[yavuz.cetin@yandex.com](mailto:yavuz.cetin@yandex.com)

**Dr. Yurdağül ARIKAN**

Menemen Atatürk Anadolu Lisesi

[yrdagul@gmail.com](mailto:yrdagul@gmail.com)

### ÖZET

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanı Yusuf TEKİN'in farklı illerdeki öğretmenlerle gerçekleştirdiği "Öğretmenler Odası Buluşmaları" etkinliklerinden yola çıkarak okul müdürünün öğrencilerle iletişim-etkileşim hâlinde olmasının okul iklimine ve örgüt kültürüne etkisini ele alma noktasından ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada öğrencilerin okul müdürü iletişim yetkinlikleri ve okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada önce nicel ardından nitel verilerin toplandığı sıralı açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanı nicel boyutu deneysel modelde desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan deneme modeli (deney grubu x ön test-son test) yarı deneysel modeldir. Nitel boyut ise bütüncül tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet Anadolu lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarına ait birer şubesinde öğrenim gören 135 öğrenci oluşturmuştur. Nicel boyut için İletişim Yeterlikleri Ölçeği ve Lise Öğrencileri Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği; nitel boyut için ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler, bağımlı gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yönetimine dönük ön yargılarının azaldığı, iletişim becerilerinin arttığı ve okula aidiyet ve kabul etmeye yönelik motivasyonlarının yükseldiği gözlenmiştir. Öğrencilerde yönetsel kararların nasıl alındığı merak uyandırmış, kararların nedenselliği anlamlandırılmış hâle getirmiştir. Okul yö-

## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

**Okul Yöneticisi ve Eğitim Hiyerarşisi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



netimini ve müdürü tanımanın, öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik düşünce ve davranışlarını olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, okul yaşam kalitesi, lise öğrencileri, okul müdürü.

## GİRİŞ

Halka açık ve pek çok sosyal ilişkinin yaşandığı bir örgüt olan okullarda oluşan iklim, o örgütte bulunan kişiler ve gruplar arası iletişimin sonucudur. Okullarda başta okul müdürü olmak üzere öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personeller arasındaki iletişimin ve etkileşimin güçlü olması beklenir (Bursalıoğlu, 2010). Okul yaşantısının niteliği öğrencilerin yaşantı tecrübeleri ve günlük okul yaşantısındaki memnuniyetlerinin seviyesini yansıtmaktadır. Öğrencilerin okul yaşantılarının niteliği köyden şehre hatta okuldan okula değişebilmektedir. Okul kalitesini artırmadaki önemli değişkenlerden biri de paydaşlar arasındaki sağlıklı ve doğru iletişimdir. İletişim karmaşık ve ustalık gerektiren bir olgu olup okul hayatının da her bölümünde önemli bir yer tutmaktadır. Üst yöneticiler ve okul müdürleri de zamanlarının büyük bölümünü kişiler arası iletişim için harcamaktadırlar. Bu nedenle etkili bir yönetim sürecinin temelinde etkili bir iletişim sürecinin ve kişinin kimlik kavramına saygı duyulması olduğu söylenebilir.

Kimlik kazanılması sadece gelişimsel bir ödev değil aynı zamanda kişisel, bireysel ve toplumsal yönleri sahip bir kavramdır. Özellikle ergenlik dönemini de kapsayan lise öğrenim sürecinde olumlu kimlik geliştirebilmesi için gençlerin kendini değerli ve güvende bulduğu bir ortam içinde yer alması önemlidir (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007). Ancak ergenlik döneminde özerklik isteğiyle birlikte toplumsal değerlere başkaldırma, aile ve okulda çevresinde bulunan yetişkinlerle çatışmalar yaşanması gibi olumsuz davranışlar da görülebilmektedir. Bu çatışmaların sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesinde öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de psiko-sosyal gelişimlerinde sorumlu olan okullar önemli bir role sahiptir (Marks, 1998).

Tüm eğitim kademelerinde bu sorunlarla mücadele etmek önemli olmakla birlikte, kimlik oluşturma sürecinin yaşandığı lise döneminde, konunun dikkatle ele alınması daha özel bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özellikle öğrencilerin çatışma hâlinde olabileceği ve otorite olarak kabul edebilecekleri okul yönetimi ile iletişimlerinin ve okul yaşam kalitesinin üzerinde durulması bu araştırmanın temel nedenselliğini oluşturmaktadır. Okul müdüründen okulun misyon ve vizyonuna uygun hedeflere ulaşabilmek ve öğrencileri için okul yaşam kalitesini artırabilmek için okulda var olan insan kaynağını ve maddi kaynakları verimli biçimde kullanması gerekir. Bu bağlamda okul müdürü belirlenen hedeflere ulaşabilmek için eğitim yönetiminin kavram ve süreçlerine hâkim olup uygulamasının yanı sıra etkin bir iletişim becerisine ve okulda olumlu bir iklim oluşturma becerisine sahip olması beklenir. Bu bağlamda bu çalışmada "Lise öğrencileri açısından okul müdürlerinin iletişim becerileri ve okul yaşam kalitesine etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Lise öğrencilerine uygulanan "Okul Müdürü ile Toplantılar" programının öğrencilerin okul müdürünün örgütsel iletişim ve okul yaşam kalitesine ilişkin algılarına etkisi nedir?
2. Lise öğrencilerine uygulanan "Okul Müdürü ile Toplantılar" programının öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarına etkisi nedir?
3. Okul müdürünün örgütsel iletişim becerisi lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısının yordayıcısı mıdır?
4. Lise öğrencilerine uygulanan "Okul Müdürü ile Toplantılar" programına ilişkin görüşleri nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; araştırma problemini anlamak için hem nitel hem nicel verilerin toplandığı, iki veri setinin bütünleştirildiği ve sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Creswell ve Tashakkori, 2007). Bu araştırmanın karma yöntem araştırması olarak yapılandırılmasının altında yatan temel felsefe veri çeşitlenmesi (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity) ve geliştirme (development) süreçlerini kapsamaktadır. Karma yöntem araştırmasına karar verilmesinin ardından ise en uygun desenin önce nicel ardından nitel verilerin toplandığı sıralı açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Nicel desen olarak yarı deneysel (deney grubu x ön test-son test) desen; nitel araştırma deseni olarak ise bütüncül tek durum deseni seçilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırma, Ege Bölgesi'ndeki büyükşehirde birinde bulunan bir Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ilgili okulda eğitimlerine devam eden öğrencilerden amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt ve tipik durum örneklem yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın başında belirlenmiş nitelikleri taşıyan bireylerle derinlemesine bilgi toplamak üzere tercih edilen tipik durum örneklem yönteminde temel felsefe problem durumunu temsil eden tipik bir ya da birkaç grubu seçme mantığına dayanır. Tipik durum seçiminde konuyla ilgili bilgiye sahip bireyler, kurumlar yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.



**Tablo 1***Katılımcılara Ait Demografik Özellikler*

Sınıf Düzeyi	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
9	23	17.0	15	11.1	38	28.1
10	23	17.0	10	7.4	33	24.4
11	26	19.3	8	5.9	34	25.2
12	13	9.7	17	12.6	30	22.3
Toplam	85	62.9	50	37.1	135	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya 9. sınıfta öğrenim gören 38 kişi (%28.1), 10. sınıfta öğrenim gören 33 kişi (% 24.4), 11. sınıfta öğrenim gören 34 kişi (% 25.2) ve 12. sınıfta öğrenim gören 30 kişi (%22.3) katılmıştır. Katılımcıların 85’i (%62.9) kadın, 50’si (%37.1) erkektir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel boyutunda iki ölçekten faydalanılmıştır. Wiemann (1977) tarafından geliştirilen, Türk dil ve kültürüne uyarlaması Topluer (2008) tarafından gerçekleştirilen İletişim Yeterlikleri Ölçeği 31 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. *Anlama ve Empati* boyutu 17 maddeden; *Sosyal Rahatlık* boyutu ve *Destekleme* boyutu 7’şer maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan bu üç boyutun varyansın toplamda %62,56’sını açıkladığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan Lise Öğrencileri Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ise Sarı vd. (2007) tarafından geliştirilmiş 36 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. Toplam varyansın %61.53’ünü açıklayan bu altı alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma katılımcılarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde araştırma amacına paralel olarak hazırlanmış dört açık uçlu sorudan meydana gelen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında deney grubu öğrencilerinin uygulanan programa yönelik algı, tutum ve duygularını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

**Deneysel Süreç ve Verilerin Toplanması ve Analizi**

Deney gruplarına uygulanan okul müdürü ile toplantılar programının ihtiyaç analizi okul yönetimi ve rehberlik servisinden gelen dönütler ışığında oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanı Yusuf TEKİN’in farklı illerdeki öğretmenlerle gerçekleştirdiği “Öğretmenler Odası Buluşmaları” ele alınmıştır. Bu bağlamda mikro ölçekli olarak araştırmanın yürütüldüğü okulda okul müdürü sınıflarda üç hafta süren toplantı programlarını uygulamıştır. Ön test ve son test uygulamaları ile sekiz ders saatlik program hazırlanmıştır. Hazırlanan program taslağı bir Eğitim Yönetimi, bir Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı ile üç okul rehber öğretmeni olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönüt ve düzelt-

melerinin ardından programa son hâli verilmiştir. Uygulama sürecinde okul müdürünün eğitim yaşantısı ve yöneticilik süreci, okul kuralları ve yönetsel süreçler ile ilgili örnek olaylar üzerinden drama uygulamaları ve okuldan ve yönetimden beklentilerin tartışılması uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama işlemi 2023 yılı Eylül ve Ekim ayları içerisinde, katılımcılarla yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 24.0 (Statistical Packet for The Social Science) istatistik programı kullanılarak tekrarlı ölçümlerde t-testi ile nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda bütüncül tek durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında sınırlandırılmış bir zamanda bir ya da birkaç durumun işleyişi, uygun veri toplama araçları kullanılmasıyla derinlemesine betimlenen nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Patton, 2015). Ölçüt ve tipik durum örnekleme ile belirlenen her sınıf düzeyinden beşer öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede iki soru ve iki sondanın yer aldığı yarı-yapılandırılmış form kullanılırken görüşmeler toplam 2 saat 36 dakika sürmüştür. Toplanan veri A4 dikey sayfa yapısında ve Times New Roman yazı tipi 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile toplam 42 sayfada transkript edilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

**Araştırma Etiği ve Araştırmacıların Rolü**

Araştırma etiği için araştırmanın gerçekleştirildiği ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nden E-12379238-604.02-90252226 sayılı araştırma izin belgesi alınmıştır. Karma araştırma stratejilerinin işe koşulduğu bu çalışmada araştırmacılar, öğrencilere çalışmayla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaparak veli onamlarını almışlardır.

**BULGU VE YORUMLAR**

Bu bölümde, çalışmada yer alan alt problemlerle ilgili bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcıların görüşleri alıntılama yoluyla yer verilmiştir. Nicel alt problemler incelenmeden önce verilerin normal dağılımı incelenmiştir.

**Tablo 2***Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları*

Ölçek	Ölçüm	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Örgütsel İletişim Toplam	Ön test	.44	-.83
	Son test	.08	.12
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	Ön test	-.03	-.07
	Son test	.67	-.10

Çarpıklık ve basıklık indekslerinin  $\pm 1,5$  sınırları içinde 0'a yakın olması, standart sapma ile ortalamanın oranını yüzde olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Tablo 2 incelendiğinde elde edilen verilerin basıklık (Curtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri sonuçlarına göre ise verilerin dağılımının normal olması sebebiyle araştırmaya ilişkin olarak belirlenen problemlerin çözümünde parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Müdürü Toplantılarının Örgütsel İletişim Becerilerine Etkisi*

Ölçek Boyutu	Ölçüm	n	$\bar{X}$	S	$r_{\text{ön-son}}$	t
Anlama ve Empati	Ön test	135	62.07	11.77	0.31	-4.63*
	Son test		67.96	13.33		
Sosyal Rahatlık	Ön test	135	26.13	5.61	0.16	0.14
	Son test		27.27	5.92		
Destekleme	Ön test	135	27.48	5.87	0.28	-0.37
	Son test		27.71	6.15		
Toplam	Ön test	135	115.62	19.48	0.30	-3.54*
	Son test		123.20	22.42		

\* $p < 0.01$

Tablo 3'te araştırmada yer alan 135 öğrencinin örgütsel iletişim ölçeği boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin veriler yer almaktadır. Anlama ve empati boyutu ön test puan ortalaması 62.07 ve standart sapması 11.77; son test puan ortalaması ise 67.96 ve standart sapması 13.33 olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında 0,31 olarak hesaplanan korelasyon katsayısı 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi için yapılan t-testi sonucunda t değeri -4.63 olarak hesaplanmış ve bu t değeri 134 serbestlik derecesinde 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplamına ilişkin ön test puan ortalaması 115.62 ve standart sapması 19.48; son test puan ortalaması ise 123.20 ve standart sapması 22.42 olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında 0,30 olarak hesaplanan korelasyon katsayısı 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi için yapılan t-testi sonucunda t değeri -3.54 olarak hesaplanmış ve bu t değeri 134 serbestlik derecesinde 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında farkın anlamlı bulunması, uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4**

*Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Müdürü Toplantılarının Okul Yaşam Kalitesine Etkisi*

Ölçek Boyutu	Ölçüm	n	$\bar{X}$	S	$r_{\text{ön-son}}$	t
Olumlu	Ön test	135	20.74	4.83	0.42	-2.27*
	Son test		21.87	5.78		
Öğrenci	Ön test	135	39.07	7.59	0.40	-0.50
	Son test		39.47	8.91		
Olumsuz	Ön test	135	12.92	4.48	0.35	0.02
	Son test		12.91	4.57		
Yönetim	Ön test	135	11.82	3.64	0.16	-4.28*
	Son test		13.66	4.00		
Statü	Ön test	135	17.03	3.75	0.38	-1.56
	Son test		17.60	3.89		
Sosyal Etkinlik	Ön test	135	7.61	2.66	0.30	-3.27*
	Son test		8.66	3.57		
Toplam	Ön test	135	109.24	17.21	0.36	-3.08*
	Son test		114.78	19.58		

Tablo 4'te araştırmada yer alan 135 öğrencinin okul yaşam kalitesi ölçeği boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin veriler yer almaktadır. Ölçekteki *olumlu* (0.42), *yönetim* (0.16) ve *sosyal etkinlik* (0.30) boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi için yapılan t-testi sonucunda t değerleri de anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplamına ilişkin ön test puan ortalaması 109.24 ve standart sapması 17.21; son test puan ortalaması ise 114.78 ve standart sapması 19.58 olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında 0,36 olarak hesaplanan korelasyon katsayısı 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi için yapılan t-testi sonucunda t değeri -3.08 olarak hesaplanmış ve bu t değeri 134 serbestlik derecesinde 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında farkın anlamlı bulunması, uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.



**Tablo 5**

*Okul Müdürünün Örgütsel İletişim Becerisi ile Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılar Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon*

*Analizi Tablosu*

Bağımlı Değişken: Okul Yaşam Kalitesi					
Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	59.587	8.142		7.33	.000
Örgütsel İletişim Becerisi	.447	.07	.512	6.87	.000*

R: .512; R<sup>2</sup>: .262; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: .257; Durbin-Watson: 1.84; Model için F<sub>1,133</sub>: 47.291; p < 0.01

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okul müdürünün sahip olduğu örgütsel iletişim becerisi algıları okul yaşam kalitelerini ilişkin algılarını pozitif yönlü olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır (F=47.291; p<.001). Okul müdürünün örgütsel iletişim becerisi, okula ilişkin yaşam kalitesi algılarının % 26.2'sini açıklamaktadır (R=.51.2; R<sup>2</sup>=.262). Elde edilen sonuca göre oluşturulacak regresyon eşitliği modeli şu şekildedir:

**Okul Yaşam Kalitesi** = 59.587 + (0.447) Okul Müdürü Örgütsel İletişim Becerisi

**Tablo 6**

*Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f
Okul müdürünün iletişim becerileri	Ön yargı	17
	Etkili konuşmacı	14
	Şeffaf	12
	Göründüğünden farklı	11
	İyi bir dinleyici	10
	Destekleyici	9
	Karar almaya katılım	8
Okul yaşam kalitesi	Sosyal etkinlik artmalı	16
	Akademik üniversite gezileri	13
	Kalabalık sınıflar	13
	Zorbalık az-düşük	11
	Gurur duyma	10

Görüşmeler sonucu "Okul müdürü iletişim becerileri" teması başlığında yedi koda erişilmiştir. Bu temaya ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö<sub>45</sub> (Erkek, 10. sınıf): "Korkmadan gerçekleri anlatabileceğimi anladım. Müdürümüzle daha fazla görüşmek isterim." (Kod: Şeffaf)

Ö<sub>122</sub> (Kız, 12. sınıf): "Aslında müdürümüze karşı bazı ön yargılarım bulunuyordu. Kendisini, eğitim yaşantısını ve okul için yaptıklarını bize anlattıkça bu durumdan biraz utandım." (Kod: Ön yargı)

"Okul yaşam kalitesi" teması başlığında ise altı koda erişilmiştir. Bu temaya ait katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö<sub>87</sub> (Erkek, 11. sınıf): "Gelecek yıl üniversite sınavına gireceğim. Bazı geziler oluyor ama bunların sayısı artırılmalı bence."

(Kod: Akademik üniversite gezileri)

Ö<sub>32</sub> (Kız, 9. sınıf): "Okulda okçuluk, zekâ oyunları gibi kulüplerin oluşturulmasını isterdim." (Kod: Sosyal etkinlik artmalı)

Ö<sub>67</sub> (Erkek, 10. sınıf): "Okulda en sevdiğim özelliklerden biri çoğu kişi gerçekten iyi arkadaş ve birbirine saygı gösteriyor, zorbalık ve kavgalar çok nadir oluyor. Bir süre sonra da her şey tatlıya bağlanıyor zaten." (Kod: Zorbalık az)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yönetimine yönelik ön yargılarının azaldığı, iletişim becerilerinin arttığı ve okula aidiyet ve kabul etmeye yönelik motivasyonlarının yükseldiği gözlenmiştir. Öğrencilerde yönetsel kararların nasıl alındığı merak uyandırmış, kararların nedenselliği anlamlı hâle getirmiştir. Okul yönetimini ve müdürü tanımanın, öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik düşünce ve davranışlarını olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Etkili okul müdürlerinde bulunması gereken beceriler ana dilini etkili ve doğru kullanma, etkin bir ikna gücüne sahip olma, kişiler arası iletişimde etkin olma, dinleme becerisine sahip olma, güçlü yazılı-sözlü iletişim becerisine sahip olma şeklinde sıralanabilir (Şahin 2000).

Okullarda yaşanan problemlerin hangi iletişim sorunlarından kaynaklandığının belirlenmesi ve uygun çözüm yollarının geliştirilmesi eğitim örgütlerinde sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Okul yöneticilerinin okulu öğrenciler için mutlu ve çekici bir örgüt hâline getirmek için stratejiler geliştirebilirler. Okul yöneticileri okullarının yaşam kalitesini artırmak için etkin iletişim mekanizmalarını işe koşabilmelidir. Bu noktada öğrenciler ile sağlıklı ilişkiler kurabilmek için iyi birer dinleyici ve etkili iletişimci olmaları önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J.W., Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 107-111.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Curriculum Research Education*, 2(3). 130-148.
- Marks, G. N. (1998): *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No: 5.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (14th ed.)*. Sage Publications.
- Sarı, M., Ötünç, E.ve Erceylan,H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Şahin, E. A. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 243-260.
- Topluer, A. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## ORTAOKUL ÖĞRENCİ VELİLERİNİN ÖĞRETMEN, OKUL VE OKUL MÜDÜRÜ KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

**Dr. Belkız CAYMAZ**

Kastamonu Merkez Ortaokulu

[967675@meb.k12.tr](mailto:967675@meb.k12.tr)

**Zeynep Gülşah TAMEL**

**Dr. Kerem TEKŞEN**

### ÖZET

Metafor simgesel bir anlatım ve söz sanatıdır. Kelimenin kökeni Antik Yunan dilinde “meta: öte” ve “pherin: taşımak” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan “metaphora” kelimesinden gelmektedir. Mecaz, anlam kaydırması, bir kelimeyi gerçek anlamı dışında kullanma gibi anlamlar da içermektedir. Alan yazını incelendiğinde öğretmen, okul ve okul müdürüne yönelik ayrı ayrı metafor çalışmalarının yapıldığı, üç faktörün birlikte incelendiği çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, bu araştırma ile ortaokul öğrenci velilerinin öğretmen, okul ve müdür kavramlarına yönelik metaforik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrencisi bulunan 95 veliden oluşmaktadır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada katılımcılara “Ben öğretmeni/okulu/müdürü ..... benzetirim çünkü .....” şeklinde üç açık uçlu soru içeren bir form yönlendirilmiştir. Geri dönen formlardaki cevaplar analiz edilmiş, kategoriler oluşturulmuştur. Bu kapsamda yapılan içerik analizi sonucunda, katılımcıların toplamda öğretmen kavramı için 43, okul kavramı için 52 ve müdür kavramı içinse 56 metafor ürettikleri bulunmuştur. Velilerin “öğretmen” kavramına yönelik metaforik algılarında “yol göstericilik” [pusula (6), mum (5), vb. (f=19)] ve “aydınlatıcılık” [(güneş (7), (fener (2), vb (f=19)] ön plana çıkan temalardır. Bunu “şekil vericilik” (f=17), “aile bireyi olma” (f=16), “hizmet üretici olma” (f=13) ve “bilgi kaynağı olma” (f=10) izlemektedir. Velilerin “okul” kavramına yönelik metaforik algılarında “yaşam



## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

**Veli, Aile ve Okul İlişkisi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



alanı olma" [ ev (13), yuva (8) vb, (f=51)], "bilgi yuvası olma" [kütüphane (4) vb, (f=8)], "aile bireyi olma" (f=7) ve "üretim merkezi olma" (f=7) temaları ortaya çıkmıştır. Velilerin "müdür" kavramına yönelik metaforik algılarında "yönetici olma" [beyin (7), orkestra şefi (6), vb. (f=39)], "aile bireyi olma" [baba (6) vb. (f=18)], "koruyucu ve destekleyici olma" (f=10) ve "yol gösterici / denetleyici olma" (f=8) temaları ortaya çıkmıştır. Metafor aracılığıyla farklı öğretim kademelerinde velilerin öğretmen/okul/müdür algısını belirleyen araştırmaların yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, okul, veli, öğretmen, müdür.

## GİRİŞ

Öğrencilerin istedik davranış değişikliklerini kazanabilmelerinde okul müdürü ve öğretmen kadar veliler de çok önemli bir role sahiptir. Okul müdürü, öğretmen ve velinin iyi bir etkileşim içinde olması, sağlıklı bir okul ikliminin de oluşmasını sağlar (Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020). Bu bağlamda, velilerin öğretmeni, okulu ve okul müdürünü nasıl algıladıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bireylerin, bir olaya/olguya ilişkin algılarını ifade etme yollarından birisi de "metaforlardır" (Kösterelioğlu, 2014). Metafor, Yunanca meta (üzerinden) ve pherein (taşımak) kelimelerinin birleşiminden oluşan metapherein (taşımak, değiştirmek, bir kelimeyi başka anlamda kullanmak) kelimesinden gelmektedir. Bu kelime süreç içerisinde "metaphora, metaphore, metaphor" şeklinde dönüşüme uğramıştır (etymonline.com). Metafor, temel olarak bir şeyin daha açık bir şekilde ifade edilmesi ya da üzerinde yeniden düşünülebilmesi için yeniden hayal edilmesi ve vurgulanmasıdır (Wormeli, 2009, s.6).

Literatür incelendiğinde velilerin öğretmene yönelik (Aslan, 2019; Erdem ve Kaf, 2022; Gencer, 2020), okul müdürüne yönelik (Yalçın ve Enginer, 2012) ve okula yönelik (Can-Çelebi, 2020) metaforik algılarını ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalar okul öncesi, ilkokul ya da ortaokul düzeyinde yürütülmüştür. Ayrıca, Uysal ve Yorulmaz (2020), ilkokul velilerinin okula ve öğretmene yönelik metaforik algılarını araştırırken Seylim (2023) ise ortaokul düzeyinde kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısını ortaya koyan metafor çalışması yapmıştır. Sonuç olarak literatürde, ortaokul düzeyinde velilerin öğretmen, okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik metaforik algılarını birlikte inceleyen çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmada, ortaokul öğrenci velilerinin öğretmen, okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik metaforik algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için "Ortaokul öğrenci velilerinin öğretmen, okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik metaforik algıları nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime başvurulmuştur. Olgubilim araştırmalarında esas vurgu, insanların gündelik hayatta rasgele yaşadıkları deneyimlerin çalışılması ve anlamlandırılmasıdır (Valle ve Halling, 1989).

Bu çalışmada velilerin öğretmene, okula ve okul müdürü kavramlarına yönelik metaforik algıları ortaya konulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan çocuğu bulunan ve rastgele örneklem yöntemiyle belirlenen öğrenci velileri katılmıştır. Katılımcı velilerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Verileri*

Değişkenler	Kadın		Erkek		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Yaş	31-40	34	36	6	6	40	42
	41+	39	41	16	17	55	58
	Toplam	73	77	22	23	95	100
Okur/Yazar	Okur/Yazar	0	0	0	0	0	0
	İlkokul	15	16	2	2	17	18
	İlköğretim/Ortaokul	6	6	2	2	8	8
Mezuniyet	Lise	22	23	8	9	30	32
	Lisans	26	28	5	5	31	33
	Y. Lisans/Doktora	4	4	5	5	9	9
Toplam	73	77	22	23	95	100	
Sınıf Düzeyi	5	17	18	1	1	18	19
	6	17	18	13	14	30	32
	7	15	16	3	3	18	19
	8	24	25	5	5	29	30
Toplam	73	77	22	23	95	100	

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan velilerin 73'ü (%77) kadın, 22'si (%23) erkek olup kadınların 34'ü (%36) 31-40 yaş aralığındayken, 39'u (%41) 41 ve üzeri bir yaşta. Erkeklerin 6'sı (%6) 31-40 yaş aralığındayken, 16'sı (%17) ise 41 yaş ve üzeri.

rindedir. Katılımcıların 17'si (%18) ilkokul, 8'i (%8) ilköğretim/ortaokul (%8), 30'u lise (%32), 31'i lisans (%22) ve 9'u (%9) doktora mezundur. Katılımcıların 18'i (%19) 5. sınıf, 30'u (%32) 6. sınıf, 18'i (%19) 7. sınıf ve 29'u (%30) 8. sınıf velisidir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Söz konusu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik verilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların öğretmen, okul ve okul müdürü ile ilgili metaforik algılarını ve bunların nedenlerini ortaya koymak amacıyla "Öğretmeni ..... benzetiyorum çünkü ....."; "Okulu ..... benzetiyorum çünkü ....."; Okul müdürünü ..... benzetiyorum çünkü ..... şeklinde sorular vardır.

### Verilerin Analizi

Formun ikinci bölümünden elden edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Veriler, tekrar tekrar gözden geçirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından belirtilen metaforlar, uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Metaforların sunumunda tablodan yararlanılmış olup hepsinde istatistiksel olarak sadece frekans değerlerine yer verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Veriler, belirlenen bir alan uzmanına gönderilmiş ve aynı işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ve alan uzmanı tarafından bağımsız şekilde oluşturulan kategoriler ve metaforların dağılımı karşılaştırılmış, güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Güvenirlik yüzdesi "öğretmen" kategorisinde 92, "okul" kategorisinde 90, "okul müdürü" kategorisinde de 94 bulunmuştur. 80 ve üzeri çıkan güvenilirlik yüzdesi, yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin "öğretmen" kavramına yönelik belirttikleri metaforlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

"Öğretmen" Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforlar

Sıra	Oluşturulan Metafor	Frekans	Sıra	Oluşturulan Metafor	Frekans
1	Bahçıvan	9	22	Karanlık bir adada gaz lambası	1
2	Güneş	7	23	Orkestra şefi	1
3	Anne baba	7	24	Navigasyon	1
4	Pusula	6	25	Heykeltıraş	1
5	Kitap	6	26	Kütüphane	1
6	Ağaç	6	27	Profesör	1
7	Mum	5	28	Bilgi veren	1
8	Sanatkâr	5	29	İnsan	1
9	Anne	4	30	Bilgi küpü	1
10	Işık	3	31	Baba	1
11	Fener	2	32	Karınca	1
12	Ay	2	33	Aşçı	1
13	Ressam	2	34	Çiftçi	1
14	Ebeveyn	2	35	Yol	1
15	Aile	2	36	Vagonlar	1
16	Çiçek	2	37	Bir melek	1
17	Trafik levhası	1	38	Yağmur	1
18	Limandaki fenerler	1	39	Sevgi dolu biri	1
19	Çınar	1	40	Telefon	1
20	Yol gösterici	1	41	Soru bankası	1
21	Resim tuvali	1	42	Yazı	1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı velilerin öğretmen kavramı için toplam 41 metafor ürettikleri görülmektedir. Veliler ağırlıklı olarak bahçıvan (f=9), güneş (f=7), anne- baba (f=7), pusula (f=6), kitap (f=6) ve ağaç (f=6) gibi metaforlar üretmiştir.

Velilerin öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar altı kategoride toplanmıştır.



**Tablo 3**

“Öğretmen” Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategori	Metafor	Sayı	Frekans
Yol Gösterici	Pusulâ (6), Mum (3), Fener (2), Trafik Levhası (1), Limandaki Fenerler (1), Yol Gösterici (1), Karanlık bir adada gaz lambası (1), Orkestra şefi (1), Navigasyon (1)	9	17
Aydınlatıcı	Güneş (7), Mum (2), Işık (3), Fener (2), Ay (2)	5	16
Şekil Verici	Bahçıvan (9), Sanatkâr (5), Heykeltraş (1), Ressam (2)	4	17
Bilgi Kaynağı	Kitap (6), Kütüphane (1), Profesör (1), Bilgi veren insan (1), Bilgi Küpü (1)	5	10
Aile Bireyi	Anne Baba (7), Anne (4), Ebeveyn (2), Aile (2), Baba (1),	5	16
Hizmet Üretici	Ağaç (6), Çiçek (2), Karınca (1), Aşçı (1), Çiftçi (1), Çınar (1), Resim Tuvali (1)	7	13
Kategori Dışı	Yol (1), Vagonlar (1), Bir Melek (1) Yağmur (1), Sevgi Dolu biri (1), Telefon (1), Soru bankası (1), Yazı (1)	8	8

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı velilerin öğretmen kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “yol gösterici”, “aydınlatıcı”, “şekil verici”, “bilgi kaynağı”, “aile bireyi” ve “hizmet üretici” şeklinde altı kategoride toplandığı, bazı metaforların kategori dışında kaldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin “öğretmen” kavramına yönelik belirttikleri metaforlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

“Okul” Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforlar

Sıra	Oluşturulan Metafor	Frekans	Sıra	Oluşturulan Metafor	Frekans
1	Ev	13	26	Botanik bahçesi	1
2	Yuva	8	27	Eğlenceli bir yer	1
3	Evim	4	28	Liman	1
4	Bahçe	4	29	Bilgisayar	1
5	Kütüphane	4	30	Bilgi yuvası	1
6	Aile	4	31	Bilgi dolu ev	1
7	Anahtar	4	32	Bilgi yeri	1
8	İkinci ev	3	33	Bir fedakâr anne	1
9	Orman	3	34	İkinci aile	1
10	Fabrika	3	35	Anne	1
11	Dünya	2	36	Mutfak	1
12	Kuş yuvası	2	37	Sanat atölyesi	1
13	Kitap	2	38	Tarla	1
14	Öğrenme	2	39	Toprak	1
15	Evimden sonra en güvenilir yer	1	40	Harita	1
16	Bilgi dolu ev	1	41	Hayat hazırlığı	1
17	Çiçekli bahçesi olan ev	1	42	Bahar mevsimi	1
18	Lunapark	1	43	Ay	1
19	İkinci ev	1	44	İyi insanlar	1
20	Dergâh	1	45	Topluluk	1
21	Arı kovanı	1	46	Kalp	1
22	Dünya	1	47	Hazine	1
23	Uzay	1	48	Terminal	1
24	Evren	1	49	Gemi	1
25	Vadi	1	50	Merdiven	1

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı velilerin okul kavramı için toplam 50 metafor ürettikleri görülmektedir. Veliler ağırlıklı olarak ise ev (f=13), yuva (f=8), evim (f=4), bahçe (f=4), kütüphane (f=4), aile (f=4) ve anahtar (f=4) gibi metaforları üretmişlerdir.

**Tablo 5***“Okul” Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforların Kategorileri*

Kategori	Metafor	Sayı	Frekans
Yaşam Alanı	Ev (13), Yuva (8), Bahçe (4), Evim (4), İkinci ev (3), Orman (3), Dünya (2), Kuş yuvası (2), Bilgi dolu ev (1), Çiçekli bahçesi olan ev (1), Lunapark (1), İkinci ev (1), Dergâh (1), Arı kovanı (1), Dünya (1), Uzay (1), Evren (1), Vadi (1), Botanik bahçesi (1), Eğlenceli bir yer (1), Liman (1), Evimden sonra en güvenilir yer (1),	22	53
Bilgi Yuvası	Kütüphane (4), Kitap (2), Bilgisayar (1), Bilgi yuvası (1), Bilgi dolu ev (1), Bilgi yeri (1)	6	10
Aile Bireyi	Aile (4), Bir fedakar anne (1), İkinci aile (1), Anne (1)	4	7
Üretim Merkezi	Fabrika (3), Mutfak (1), Sanat Atölyesi (1), Tarla (1), Toprak (1)	5	7
Ulaşım Aracı	Gemi (1), Merdiven (1), Tren (1)	3	3
Kategori Dışı	Anahtar (4), Hayat Hazırlığı (1), Bahar mevsimi (1), Harita (1)	4	7

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı velilerin okul kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “yaşam alanı”, “bilgi yuvası”, “aile bireyi”, “üretim merkezi”, “ulaşım aracı” şeklinde beş kategoride toplandığı, bazı metaforların kategori dışında kaldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin “okul müdürü” kavramına yönelik belirttikleri metaforlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6***“Okul Müdürü” Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforlar*

Sıra	Oluşturulan Metafor	Frekans	Sıra	Oluşturulan Metafor	Frekans
1	Beyin	7	29	Gölge	1
2	Baba	7	30	Çınar ağacı	1
3	Orkestra şefi	6	31	Millî Eğitim Bakanlığı	1
4	Kaptan	3	32	İyi bir insan	1
5	Lider	3	33	Disiplin	1
6	Yönetici	3	34	Modacı	1
7	Güneş	3	35	Mesaj kutusu	1
8	Hâkim	3	36	Yeni bir sayfa	1
9	Gemi kaptanı	3	37	Ailemden biri	1
10	Kral	3	38	Kendim	1
11	Aslan	2	39	Anne baba	1
12	Çınar	2	40	Büyüklerim	1
13	Büyükbaba	2	41	Dede	1
14	Evin temeli	2	42	Veli	1
15	Başşacı	1	43	Aile bireyi	1
16	Ekip lideri	1	44	Aile reisi	1
17	Takım kaptanı	1	45	Evin babası	1
18	Makinist	1	46	Rehber	1
19	Trafik polisi	1	47	Işık	1
20	Başarılı lider	1	48	Deniz feneri	1
21	Başkan	1	49	Kalite kontrol uzmanı	1
22	Sorumlu kişi	1	50	Polis	1
23	Okulu yöneten	1	51	Kalkan	1
24	Bahçenin sahibi	1	52	Kolon	1
25	Botanik bahçesinin sahibi	1	53	Adalet sağlayıcı	1
26	Disiplinli ve saygılı olmamız gereken birine	1	54	Devlet	1
27	Doğa	1	55	Koruyucu lider	1
28	İyi bir bahçıvan	1			

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürü kavramı için toplam 55 metafor üretildiği görülmektedir. Veliler ağırlıklı olarak beyin (f=7), baba (f=7), orkestra şefi (f=6), kaptan (f=3), lider (f=3), yönetici (f=3), güneş (f=3) ve hakim (f=3) gibi metaforları üretmişlerdir.

**Tablo 7**

“Okul Müdürü” Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategori	Metafor	Sayı	Frekans
Aile Bireyi	Baba (7), Büyükbaba (2), Ailemden biri (1), Kendim (1), Anne baba (1), Büyükle- rim (1), Dede (1), Veli (1), Aile bireyi (1), Aile reisi (1), Evin babası (1)	11	18
Yönetici	Beyin (7), Orkestra şefi (6), Kaptan (3), Lider (3), Yönetici (3), Gemi kaptanı (2), Aslan (2), Kral (2), Baş aşçı (1), Ekip Lideri (1), Takım kaptanı (1), Makinist (1), Trafik Polisi (1), Başarılı lider (1), Başkan (1), Sorumlu kişi (1), Okulu Yöneten (1), Bahçenin sahibi (1), Botanik bahçesinin sahibi (1)	19	39
Yol Gösterici/ Denetimci	Güneş (3), Rehber (1), Işık (1), Deniz Feneri (1), Kalite kontrol uzmanı (1), Polis (1)	6	8
Koruyucu/ Destek Verici	Hâkim (3), Evin temeli (2), Kalkan (1), Kolon (1), Adalet sağlayıcı (1), Devlet (1), Koruyucu lider (1)	7	10
Kategori Dışı	Çınar (2), Disiplinli ve saygılı olmamız gereken birine (1), Doğa (1), İyi bir bahçıvan (1), Gölge (1), Çınar ağacı (1), Milli Eğitim Bakanlığı (1), İyi bir insan (1), Disiplin (1), Modacı (1), Mesaj kutusu (1), Yeni bir sayfa (1)	12	13

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürü kavramına yönelik oluşturulan metaforların “aile bireyi”, “yönetici”, “yol gösterici/ denetim”, “koruyucu/destek verici” şeklinde dört kategoride toplandığı, bazı metaforların ise kategori dışında kaldığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrenci velilerinin öğretmen, okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik metaforik algılarının ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda, söz konusu öğrenci velileri öğretmen kavramı ile ilgili olarak 41, okul kavramı ile ilgili olarak 50 ve okul müdürü kavramı ile ilgili ise 53 metafor oluşturmuştur.

Üretilen metaforlar incelendiğinde, öğretmen kavramına yönelik olarak “yol gösterici”, “aydınlatıcı”, “şekil verici” ve “aile bireyi” kategorilerinde metaforların daha fazla oluşturulduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenin veliler tarafından sadece bilgi verici bir kişi olarak değil, aynı zamanda rehberlik edici ve aileden biri olarak algılandığı söylenebilir. Literatürde velilerin öğretmene yönelik metaforik algılarını ölçen çalışmalar bulunmaktadır. Aslan (2019) çalışmasında anne-baba (f=42), güneş (f=9), ışık (f=14), mum (f=7); Gencer (2020) ise çalışmasında anne-baba (f=17), melek (f=15), kütüphane (f=12) pusula (f=20) gibi metaforlara ulaşmıştır. Bu bulgular mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Okul kavramı ile ilgili olarak “yaşam alanı”, “bilgi yuvası” ve “aile bireyi” kategorilerinde metaforların daha fazla üretildiği gözlenmektedir. Bu bakımdan, velilerin okulu öğrencilerin bilgi edindiği yer olmanın yanı sıra yaşanılan bir yer olarak gördüğü söylenebilir. Ayrıca velilerin “yaşam alanı” kategorisinde daha fazla metafor üretmesi, velilerin aslında okulun bilgi edindirme rolünün ötesinde öğrencileri yaşama hazırlama; yani eğitim rolünü ön plana çıkarmaları olarak yorumlanabilir. Can-Çelebi’nin (2020), okul öncesi düzeyde yürüttüğü çalışmada, velilerin okul kavramını en çok yol gösterici (f=5), aile (f=4), yuva (f=3), güneş (f=2) metaforlarına benzettikleri görülmüştür. Her ne kadar bu çalışma farklı kademe yürütülmüş olsa da mevcut çalışmayla paralellik göstermektedir.

Okul müdürü kavramı ile ilgili olarak üretilen metaforlar incelendiğinde “aile bireyi” ve “yönetici” kategorilerinde daha fazla metafor üretildiği görülmektedir. Müdürler, aile bireyi kategorisinde koruyucu kollayıcı olarak görülürken, yönetici kategorisinde ise bir otorite figürü olarak düşünülmektedir. Yalçın ve Erginer (2012) çalışmasında, “okul müdürü” kavramı için üretilen metaforları 25 kavramsal kategoride sınıflandırmış, en fazla metaforla temsil edilen kategorinin “koruyuculuk/güven vericilik” olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Literatürde kaynaştırma velileri dışında velilerin öğretmen, okul ve okul müdürü kavramına yönelik metaforik algılarını ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda farklı sınıf seviyelerinin, farklı okul türlerinin velileri ve/veya farklı veli gruplarıyla mevcut çalışma tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca, çalışmanın öğrenciler, öğretmenler hatta okul müdürleriyle de tekrarlanması ve sonuçlarının literatür ile karşılaştırılması önerilir.

## KAYNAKÇA

Altuntaş, B., Demirdağ, S., Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.

Aslan, O. (2019). Velilerin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 78-95.

Can-Çelebi, F. (2020). Okul öncesi eğitimde öğrenci velilerinin okul kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.

Erdem, E., Kaf, Ö. (2022). Velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 480-494.

Gencer, M. (2020). Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 805-825.

Kösterelioğlu, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türk Dünyası Dergisi*, 6(3), 115-133.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Seylim, E. (2023). Kaynaştırma öğrenci velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (238), 745-780.

Uysal, H., Yorulmaz, A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin "ilkokul" ve "sınıf öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Field Education*, 6(1), 92-106.

Valle, R. S., Halling, S. (Eds.). (1989). *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience*. Plenum Press.

Wormeli, R. (2009). *Metaphors & analogies: Power tools for teaching any subject*. Stenhouse Publishers.

Yalçın, M., Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.



## ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

**Şükran AKPINAR**

Bilecik Refik Arslan Öztürk Fen Lisesi

[sukran.akpinar2412@gmail.com](mailto:sukran.akpinar2412@gmail.com)

**Sevilay ÇAKIR**

### ÖZET

Sivil toplum kuruluşları (STK), etkin bir vatandaşlık bilincinin oluşumunda önemli bir okul dışı öğrenme ortamı olup bireylerin sosyal yaşama katılım becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Ülkemizin her ferdinin gelişiminde imzası olan öğretmenlerin STK'ler ile iş birliği içerisinde olması etkin vatandaşlık bilincine sahip bireylerin yetişmesini kolaylaştıracaktır. Bu araştırmanın amacı Bilecik ilinde görev yapan öğretmenlerin STK'ler ile ilgili görüşlerini anlamaktır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmaya maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı hizmet süresine sahip, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 47'si kadın, 31'i erkek olmak üzere toplamda 78 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış "Öğretmenlerin Gözünden Sivil Toplum Kuruluşları Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve tematik kodlama ile gruplandırılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, STK'lerin herhangi bir sınıfa, inanca, etnik kökene, ideolojiye yönelik ayrımcılık göstermedikleri takdirde eğitimde yer almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimde STK'lerin yer alması ile dayanışma ve iş birliğinin artacağı, toplumsal konular hakkında farkındalık oluşacağı, öğretmen ve öğrencilerin sosyalleşmeleri, çözüm odaklı düşünceleri konusunda destek sağlayacağı öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Getireceği faydaları olmasına rağmen STK'lerin tanıtımının yetersiz olması sebebiyle öğretmenler tarafından fazla bilinmediği, devlet desteği ve STK etkinliklerinin duyurulması ve tanıtılması ile daha verimli çalışmaların yürütülebileceği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, veli bilgisi ve izni dâhilinde öğrencilerin devlet tarafından gerekli denetimleri yapılmış STK'lerde görev almalarının öğrencilerde empatiyi, aidiyet duygusunu, sorumluluk bilincini

## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

**Öğretmen ve Sivil  
Toplum Kuruluşları**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





artıracağını, kendilerini ifade etme ve öz disiplin becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırma çerçevesinde öğretmenlerin STK deneyimlerinin oldukça az olduğu ancak öğrencileri ile STK'lerde görev almak istedikleri ortaya çıkmıştır. Tüm bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin ortaöğretim süresince yapacakları sosyal sorumluluk çalışmalarının il-ilçe millî eğitim müdürlükleri, okul müdürleri, öğretmen, veli ve STK iş birliği ile yürütülmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sivil toplum kuruluşları, etkin vatandaşlık, öğretmen, sosyal sorumluluk.*

## GİRİŞ

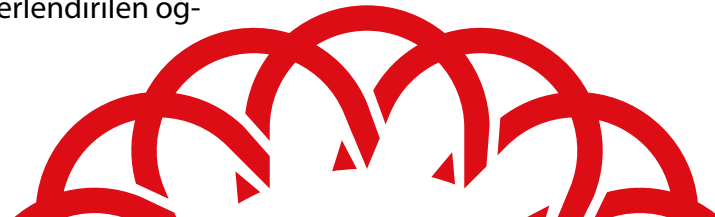
Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında; sorgulayıcı, eleştirel düşünme yetisine sahip, mevcut durumu analiz ederek gelecek için çıkarımlarda bulunabilen ve karşılaşılan sorunlarda etkin rol alarak fark yaratan vatandaşlara sahip toplumlar ön plana çıkmaktadır. Toplum içerisinde yaşayan büyük, küçük her ferdin gerçekleştirebileceği birtakım sorumlulukları vardır. Bireylerden içerisinde yaşadıkları toplumun gelişimi için yapılan çalışmalara destek verip bu çalışmalara katılım sağlamasının yanı sıra toplumsal sorunlara karşı duyarlı olması da beklenmektedir (Yılmaz, 2011). Bu nedenle toplumsal refahın sağlanması için toplumdaki her bireyin etkin vatandaş olması ve etkin vatandaşlık yaklaşımlarını benimsemesi gerekmektedir.

Etkin vatandaş, etrafında gerçekleşen olaylara müdahale edebilen ve bu olaylardan sonuçlar çıkarabilen (Çevik Kansu, 2017), siyasal ve sosyal yaşama katılarak belirli roller üstlenen, sosyal sorumluluklar olarak toplumun gelişimine katkıda bulunan kişi olarak tanımlanmaktadır (Kallioniemi vd., 2009). Etkin vatandaşlık ise vatandaşların yaşadıkları toplumun problemlerini tanımlayarak bu problemlere çözüm üretip yaşam kalitesinin artırılmasında aktif rol almalarına olanak tanıyan imkanlara sahip olması (Kara vd., 2012), bireysel ve sosyal sorumluluklar bulunduran toplumsal davranışların birleşimi (Kallioniemi vd., 2009) olarak ifade edilmektedir.

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 4-7. sınıflar için yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "etkin vatandaşlık" adında çeşitli kazanımlar bulunduran bir öğrenme alanı oluşturulmuştur. Sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanan bu öğrenme alanında grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşumu, yapısı, rolleri, değişimi ve birey üzerindeki etkileri, bireylerin hak ve sorumlulukları, toplumsal sorunların çözümü, toplumsal hizmetlere katılım gibi konuların öğrenciler tarafından kavranmasına yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018). MEB tarafından 2023 yılında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikte ise öğrencilerin ortaöğretim süresi boyunca 40 saatlik sosyal sorumluluk programı çalışmasını yerine getirmesi ve bunu mezuniyetleri için belgelendirmesi gerektiği yer almaktadır (MEB, 2023). İlköğretim programındaki bu kazanımlardan ve ortaöğretim programında yer alan bu değişimlerden de anlaşıldığı üzere etkin vatandaşların yetişmesinde eğitim sistemine önemli sorumluluklar düşerken öğretmenlere de önemli görevler yüklenmektedir. Toplumun mimarı olarak değerlendirilen öğ-

retmenlerden içinde yaşadıkları toplumun kültürünü anlamaları, bu kültürü değerlendirmeleri ve toplumsal etkinliklere katılım sağlayarak lider rolü sergilemeleri beklenmektedir (Gündüz, 2007). Nitekim ülkenin kalkınmasında, toplumsal huzurun ve barışın sağlanmasında, toplumsal kültürün ve değerlerin yeni nesillere aktarılmasında, bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında ve sosyalleşmesinde, nitelikli insan gücünün yetişmesinde öğretmenlerin etkin olmaları belirleyici olmaktadır (Özden, 1999).

Böylesine önemli ve toplumsal sorumluluklar üstlenen öğretmenlerin niteliği, etkin vatandaşlık bilincine sahip olmaları ve kendilerinin de birer etkin vatandaş olmaları, yetiştirecekleri yeni nesillerin niteliğini belirleyecektir. Bireylerin toplum içerisinde etkin bireyler olmasına fırsat tanımak etkin vatandaşlık eğitiminin önemli bir unsurudur. Dolayısıyla etkin vatandaşlık eğitimini ilkokuldan başlayarak yükseköğretim dâhil sadece okul ile sınırlandırmayıp okul dışı alanlara yaymak, okul dışı alanlarla bağlantı kurularak bireylerin gerçek yaşamda deneyim kazanmasını sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin etkin vatandaşlık yetileri kazanmasında okul ile gerçek yaşam arasında denge kurmasını destekleyen sivil toplum kuruluşları (STK) toplumun ulusal ve küresel gelişimi açısından çok önemlidir (Potter, 2003). STK'ler etkin vatandaşların siyasal ve sosyal bazı sorumluluklar aldıkları, devlet yönetiminin daha etkin gerçekleştirilmesi adına çalışmalar yürüten, toplumsal sorunların çözümünde etkili olan, toplumsal yaşamda etkin vatandaşlık bilincinin yerleşmesi için faaliyetler gösteren kuruluşlardır (Keyman, 2008). STK'lerin etkin vatandaşlık bilinci oluşumuna, bireylerin sosyal yaşama katılım becerilerinin gelişimine olan katkısı düşünüldüğünde öğretmenlerin STK'lerde yer almaları ve STK'ler ile iş birliği içerisinde çeşitli sosyal sorumluluk çalışmaları yürütmeleri öğrencilerine örnek etkin vatandaş rol modeli olmaları açısından çok kıymetlidir. Öğretmenlerin öğrencileriyle STK'ler ile iş birliği yaparak gerçekleştirecekleri faaliyetler öğrencilerin önce yaşanan çevreden başlayarak ülkenin ve dünyanın karşılaştığı sorunları fark edip çözüm üretmesine, sorumluluk almanın ve birlikte hareket etmenin önemini kavramasına destek olacaktır. Aynı zamanda okulda öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılmasına ve kalıcı bir etkin vatandaşlık bilinci oluşumuna katkı sunacaktır. Bu araştırma öğretmenlerin STK'ler ile ilgili görüşlerini belirlemeye odaklanmıştır. Araştırmada Bilecik ilinde görev yapan öğretmenlerin; eğitimde STK'lerin yer alması, STK'lerin bilinirliği, STK'lere katılarak destekleme, STK'ye katılmanın yararları, öğrencilerin STK'lere katılmasının faydaları, öğrenciler ile birlikte STK'de görev alma isteği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmayı önemli kılan nokta ise öğrencilerin ortaöğretim süresi boyunca 40 saatlik sosyal sorumluluk programı çalışmasını yerine getirme zorunluluğunun ortaöğretim kurumları yönetmeliğine eklenmesinin ardından kurgulanan farkındalık oluşturacak bir çalışma olmasıdır. Bu çalışma ile Millî Eğitim kurum ve kuruluşlarıyla STK'lerin iş birliği yaparak gerçekleştireceği ortak çalışmalara katkı sunması, değişen ortaöğretim programının hedefine ulaşabilmesi adına farkındalık oluşturması beklenmektedir.



## YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmenlerin STK'ler ile ilgili görüşlerini anlamak için nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, veri toplama için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, görülmeyenler hakkında fikir sahibi olmayı sağlayan, görülenleri yorumlamanın ötesinde katılımcıların deneyimlerini ve açıklamalarını anlamayı kolaylaştıran bir tekniktir (Glesne, 2014).

Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ve farklı hizmet sürelerine sahip katılımcılar ile çalışma yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı paydaşların farklı bağlamlardaki tecrübelerini yakalamak amaçlanmaktadır (Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bilecik ilinde görev yapan, araştırmaya Google Formlar aracılığıyla gönüllü olarak katılmayı kabul eden 47'si kadın (%60,3), 31'i erkek (%39,7) olmak üzere toplamda 78 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubuna ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1**

### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	47
	Erkek	31
Öğrenim Durumu	Lisans	55
	Yüksek Lisans	23
	Okul Öncesi	2
	İlkokul	12
Görev Yapılan Öğretim Basamağı	Ortaokul	34
	Lise	25
	Diğer	5
	1-5 yıl	12
	6-10 yıl	14
Kıdem	11-15 yıl	15
	16-20 yıl	16
	21 ve üstü	21

Branş	n
Sınıf Öğretmeni	10
İngilizce Öğretmeni	10
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	9
Türkçe Öğretmeni	6
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni	5
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	4
Okul Öncesi Öğretmeni	4
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	4
Biyoloji Öğretmeni	2
Coğrafya Öğretmeni	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	2
Felsefe Öğretmeni	2
Fen Bilimleri Öğretmeni	2
Fizik Öğretmeni	2
Özel Eğitim Öğretmeni	2
İlköğretim Matematik Öğretmeni	1
İnşaat Teknolojileri Öğretmeni	1
Kimya Öğretmeni	1
Makine Teknolojileri Öğretmeni	1
Müzik Öğretmeni	1
Tarih Öğretmeni	1
Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	1

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 55'i lisans, 23'ü yüksek lisans mezunudur. Bu öğretmenlerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve diğer öğretim kademelerinde görev yaptıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları açısından maksimum çeşitlilik örnekleme sağlanacak düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya 23 farklı branştan farklı sayıda öğretmenin katıldığı gözlemlenmektedir.

Araştırmanın verileri, katılımcıların demografik özelliklerine yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve katılımcıların sivil toplum kuruluşları hakkında görüşlerini belirlemek için literatür taraması yapılarak oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış "Öğretmenlerin Gözünden Sivil Toplum Kuruluşları Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Hazırlanan form uygulamaya konulmadan önce iki uzman görüşüne sunulmuş "Türkiye'de sivil toplum kuruluşlarına ihtiyaç var mıdır?" sorusu gelen geribildirimler doğrultusunda "Eğitimde STK'lerin görev alması konusunda ne düşünüyorsunuz?" şeklinde, "Türkiye'de sivil toplum kuruluşları öğretmenler tarafından yeteri kadar biliniyor mu?" sorusu ise bu sorunun

ardından "Evetse: Hangi alanlarda görev yapan STK'lerin bilindiğini düşünüyorsunuz? Hayırsa: Yeteri kadar bilinmemesinin altında yatan sebep ne olabilir?, Daha fazla bilinmesi için ne yapılabilir?" şeklinde alt sorular eklenerek düzenlenmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve tematik kodlama ile MAXQDA programı kullanılarak gruplandırılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Öğretmenlerin STK'ler ile ilgili görüşlerini incelemek için görüşme formunda yer alan sekiz farklı soruya verilen yanıtlar göz önünde bulundurularak MAXQDA programında ana temalar ve bu ana temalara bağlı kategoriler oluşturulmuştur. Şekil 1'de "Eğitimde sivil toplum kuruluşlarının (STK) görev alması konusunda ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin oluşturulan ana tema, kategoriler ve frekans değerleri gösterilmiştir.

### Şekil 1

*Eğitimde STK'lerin Görev Alması*



Elde edilen veriler incelendiğinde, eğitimde STK'lerin görev alması konusunda olumlu düşünceler belirten öğretmenlerin sayısının (faydalı f = 28, gerekli f=24, yardımcı f=3, toplam f=55), olumsuz fikir beyan eden öğretmenlerden (uygun f=6, gereksiz f=3, toplam f=9) fazla olduğu görülmüştür. Bununla beraber STK'lerin eğitimde görev alması konusunda STK'lerin siyasi, dini herhangi özel amaca hizmet etmemesinin belirleyici faktör olduğunu dile getiren katılımcı sayısı da oldukça fazladır (f=17). Öğretmenlerin STK'lerin eğitimde görev alması konusunda olumlu görüşleri ile ilgili dikkat çekici ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Ö46: İş birliği, farkındalık oluşturma noktasında faydalı olacaktır.

Ö53: İş birliği yapılması halinde fayda sağlanır. Aynı zamanda aynı şartlara sahip olmayan çocuklara ulaşılabilirliği açısından fayda sağlar.

Ö55: Eğitim ve öğretim hizmetleri toplumun tüm paydaşlarınca iş birliği içinde yürütülmelidir. Bu bağlamda STK'lerin eğitim

kurumları ile bir şekilde ilişki içinde olmasına, eğitim-öğretim faaliyetlerine dolaylı veya doğrudan destek vermesine ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin STK'lerin amaçlarının eğitimde görev almaları konusunda önemli olduğuna ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

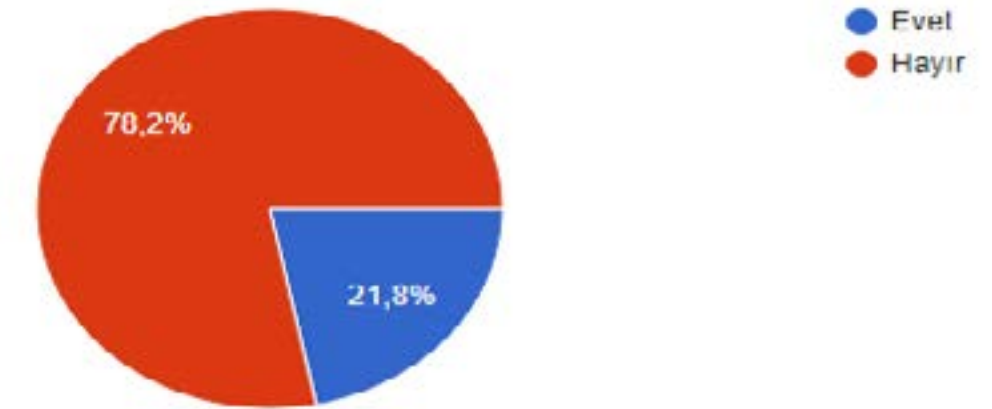
Ö9: Herhangi bir siyasi, dinî yönelimi olan STK'ler dışında faydalı olacağını düşünüyorum.

Ö20: Sivil toplum kuruluşlarının devletin kendilerine çizdikleri sınırlar dâhilinde ve uzmanlık alanlarına göre eğitimle ilişkili faaliyetlerde bulunmaları tabii ki son derece olağandır.

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da Türkiye'de STK'lerin öğretmenler tarafından yeteri kadar bilinip bilinmediği, bilinen STK'lerin hangi alanlarda çalışmalar yürüttüğü, STK'lerin bilinmemesinin altında yatan sebeplerin neler olduğu ve bilinmeleri için neler yapılacağı konusunda görüşler alınmaya çalışılmıştır. Şekil 2'de "Türkiye'de STK'ler öğretmenler tarafından yeteri kadar biliniyor mu?" sorusuna ilişkin grafik bulunmaktadır.

### Şekil 2

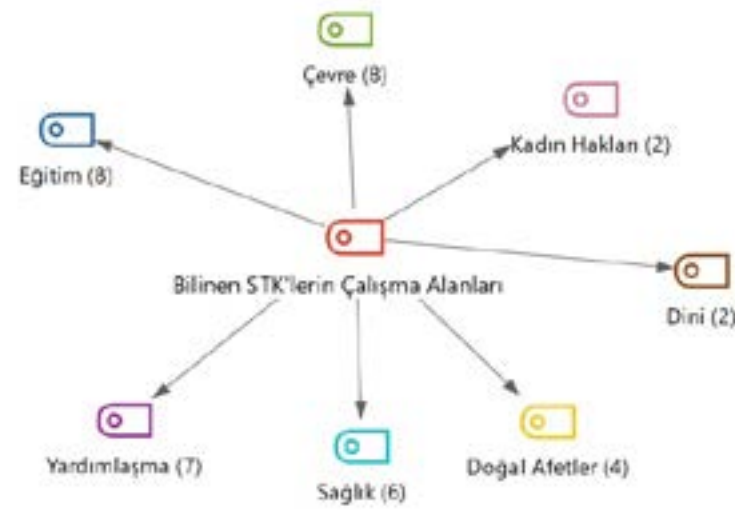
*STK'lerin Öğretmenler Tarafından Bilinirliği*



Şekil 2'de görüldüğü gibi STK'lerin öğretmenler tarafından bilindiğini düşünen katılımcı sayısı (f=17), bilinmediğini öne süren öğretmenlerden (f=61) oldukça azdır. Bilinen STK'lerin çalışma alanları Şekil 3'te verilmiştir.

**Şekil 3**

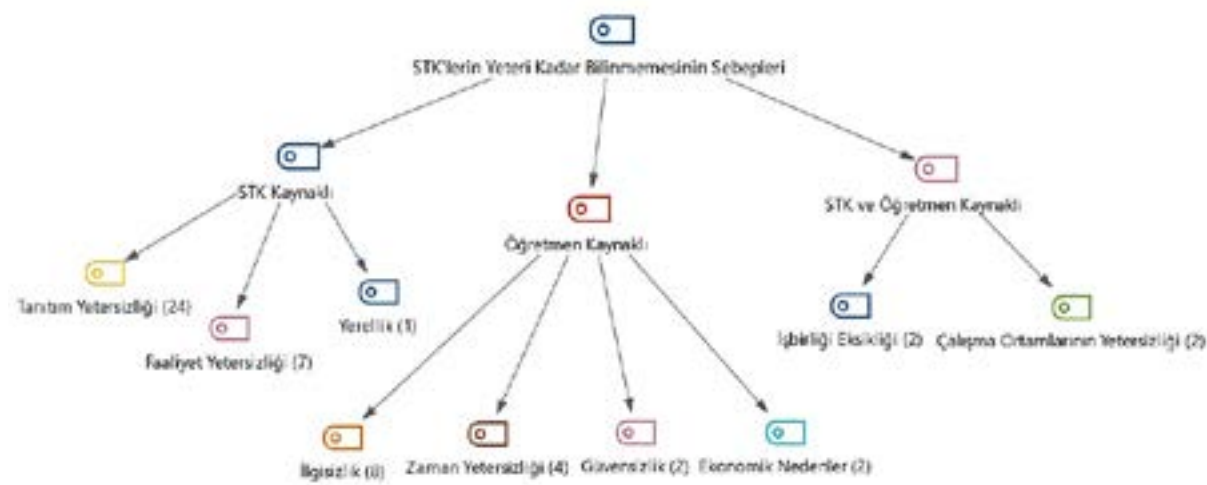
Bilinen STK'lerin Çalışma Alanları



Şekil 3'teki gibi en çok bilinen STK alanları çevre (f=8) ve eğitimidir (f=8). Bu alanları yardımlaşma (f=7), sağlık (f=6), doğal afetler (f=4), dinî (f=2) ve kadın hakları (f=2) takip etmektedir. Şekil 4'te ise katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda STK'lerin yeteri kadar bilinmemesinin sebepleri yer almaktadır.

**Şekil 4**

STK'lerin Bilinmemesinin Sebepleri

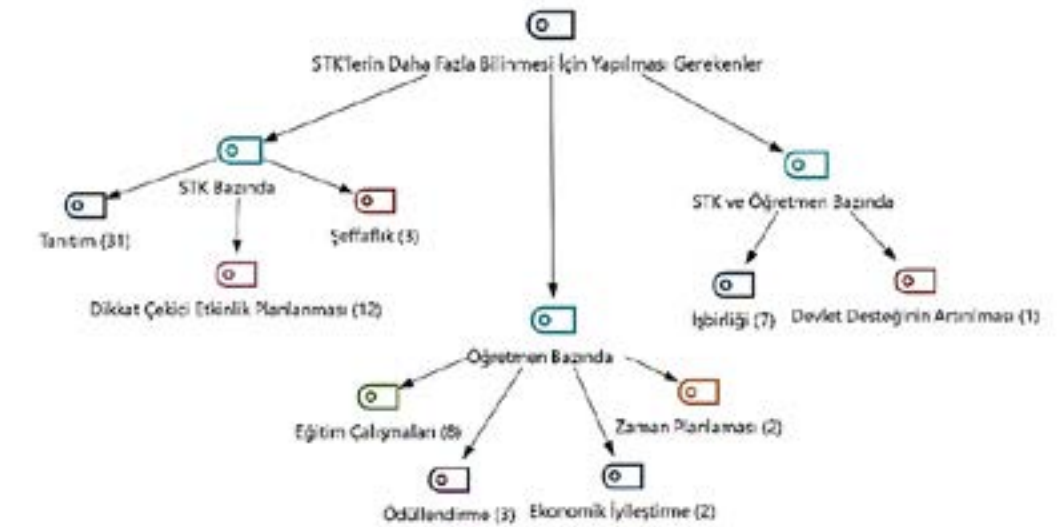


Şekil 4'teki gibi STK'lerin yeteri kadar bilinmemesinin sebepleri STK kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve STK ve öğretmen kaynaklı ana temaları oluşturularak gruplandırılmıştır. STK kaynaklı sebepler sırasıyla tanıtım yetersizliği (f=24), faaliyet yetersizliği (f=7) ve STK'lerin sadece bulunduğu bölgeye hizmet vermesini ifade eden yerellik (f=1) alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmen kaynaklı sebeplerin başında ilgisizlik (f=8) gelirken onu, zaman yetersizliği (f=4), güvensizlik (f=2), ekonomik nedenler (f=2) takip etmektedir. STK ve öğretmen kaynaklı sebepler ise iş birliği eksikliği (f=2) ve ortak çalışma ortamlarının yetersizliğinden (f=2) oluşmaktadır.

"STK'lerin daha fazla bilinmesi için ne yapılabilir?" sorusuna yönelik ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 5'te gösterilmiştir.

**Şekil 5**

STK'lerin Bilinmesi İçin Yapılması Gerekenler

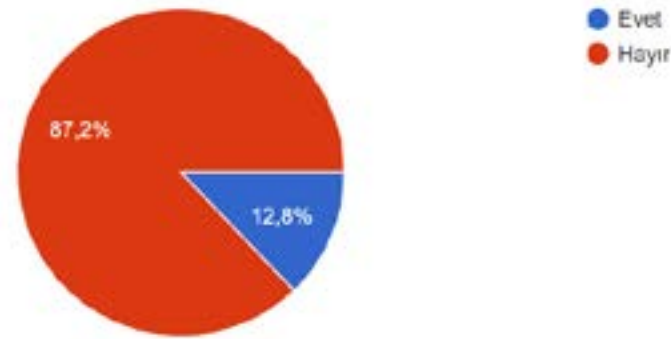


Şekil 5'te STK'lerin daha fazla bilinmesi için yapılması gerekenlerin STK bazında, öğretmen bazında ve STK ve öğretmen bazında olmak üzere ana temalara ayrıldığı görülmektedir. STK bazında yapılması gerekenler arasında tanıtım (f=31) ve dikkat çekici etkinliklerin planlanması (f=12) kategorilerine ilişkin ifadelerle sık rastlanırken şeffaflık (f=3) kategorisine ilişkin öğretmen görüşünün daha az olduğu görülmektedir. Öğretmen bazında yapılması gerekenlere bakıldığında kategorilere ilişkin ifadelerde sıklık sıralaması eğitim çalışmaları (f=8), ödüllendirme (f=3), ekonomik iyileştirme (f=2) ve zaman planlanması (2) şeklinde olduğu görülmektedir. STK ve öğretmen bazında yapılması gerekenler arasında iş birliği (f=7) ve devlet desteğinin artırılması (f=1) yer almaktadır.

Şekil 6'da "Türkiye'de STK'ler öğretmenler tarafından gönüllü çalışmalar konusunda yeteri kadar destekleniyor mu?" sorusuna ilişkin grafik bulunmaktadır.

**Şekil 6**

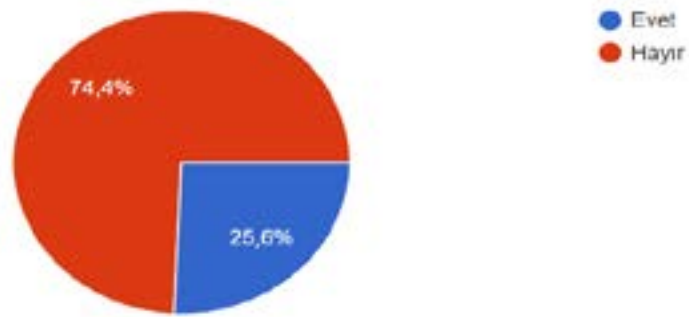
STK'lerin Öğretmenler Tarafından Desteklenme Durumu



Şekil 6'daki gibi STK'lerin öğretmenler tarafından gönüllü çalışmalar konusunda desteklendiğini düşünen katılımcı sayısı (f=10), desteklenmediğini öne süren öğretmenlerden (f=68) oldukça azdır. "Bugüne kadar görev aldığınız bir STK var mı?" sorusuna ait grafik Şekil 7'de verilmiştir.

**Şekil 7**

Öğretmenlerin STK'de Görev Alma Durumu



Şekil 7 incelendiğinde bugüne kadar herhangi bir STK'de görev alan öğretmen sayısının (f=20), görev almayan öğretmen sayısından (f=58) oldukça az olduğu görülmektedir. Tablo 2'de STK'lerde görev alan öğretmenlerin görev aldıkları STK, ne zaman görev aldıkları ve hangi etkinlikleri gerçekleştirdikleri bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 2**

STK'de Görev Alanların Bilgileri

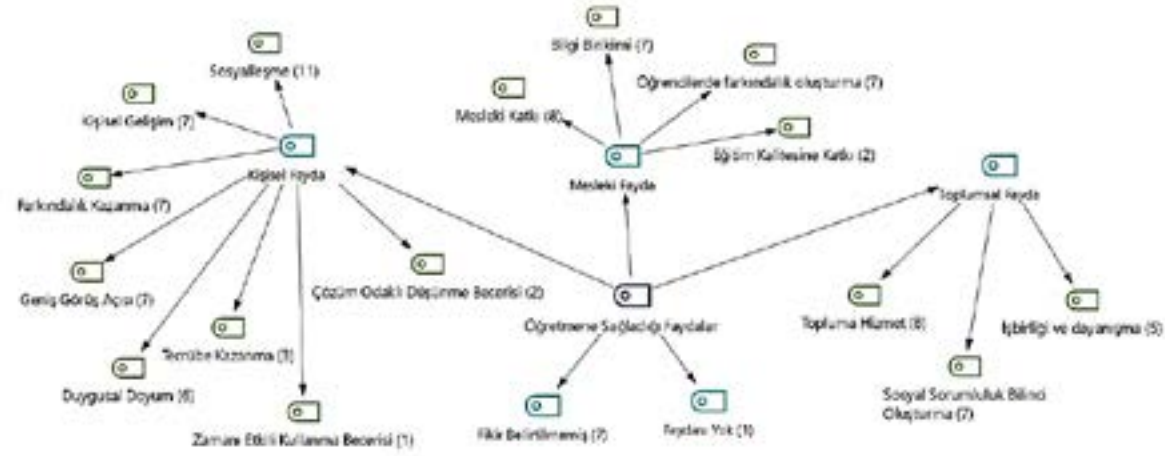
Görev Alınan STK	n
Tema	10
LÖSEV	4
TEGV	3
Yeşilay	2
Kızılay	2
AHBAP	1
AFAD	1
AKUT	1
BİEYDER	1
Çimenev Bilim ve Sanat Merkezi	1
Dokuz Eylül Gönüllüler Derneği	1
Genç Hayat Vakfı	1
Mesleki Sivil Toplum Kuruluşu	1
Sosyal Ben Vakfı	1
SUYADER	1
TÜFAD	1
Türkiye Diyanet Vakfı	1
Ne Zaman Görev Alındığı	n
Hâlâ Üyesiyim	9
Geçen Yıllarda	10
Ne Tür Etkinlikler Yapıldığı	n
Ağaçlandırma	6
Eğitim Vermek	6
Farkındalık Çalışmaları	4
Stant Bekleme	3
Satış Yapma	2
Arama Kurtarma Faaliyetleri	2
Spor Etkinlikleri	2
Kan Bağışı	2
Yaratıcı Yazarlık Atölyesi	1
Dezavantajlı Bölgelerdeki Çocuklarla Çalışmalar	1

Tablo 2'de en çok görev alınan STK'nin TEMA Vakfı olduğu yer almaktadır. Bir STK'de görev alan katılımcılardan geçmiş yıllarda görev aldığı ileri sürenlerin sayısı (f=10), hâlâ üyesi olan katılımcılardan (f=9) fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların STK'lerde yoğun olarak ağaçlandırma (f=6), eğitim verme (f=6), farkındalık çalışmaları gerçekleştirme görevlerinde buldukları bilinmektedir.

Şekil 8'de "Öğretmenlerin STK'lere katılmasının öğretmenlere sağladığı faydalar neler olabilir?" sorusuna ait ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri bulunmaktadır.

### Şekil 8

STK'lerin Öğretmenlere Sağladığı Faydalar

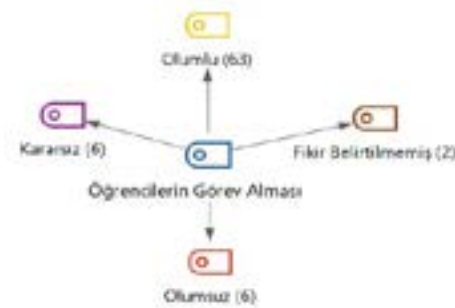


Şekil 8'de öğretmenlerin STK'lere katılmasının öğretmenlere kişisel (f=44), mesleki (f=24), toplumsal (f=20) ana temalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcılardan 7'si bu soruya fikir belirtmemişken sadece bir tanesi katkısının olmadığını düşünmektedir.

"STK'lerde öğrencilerin görev almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ilişkin görsel Şekil 9'da bulunmaktadır.

### Şekil 9

Öğrencilerin STK'lerde Görev Alma Durumları



Şekil 9'da öğrencilerin STK'lerde görev almasını olumlu bulan öğretmen sayısı (f=63), olumsuz (f=6) bulan öğretmen sayısından oldukça fazladır. Bu konu hakkında kararsız olan katılımcılar (f=6) olduğu gibi fikir belirtmeyen öğretmenler (f=2) de bulunmaktadır. Öğrencilerin STK'lerde görev alması konusunda olumlu görüşlerden dikkat çekici olanlara aşağıda yer verilmiştir:

Ö32: *Onlara bilinç aşılanmış olur. Ben merkezli düşünceden biz merkezli düşünceye doğru gelişim gerçekleşir.*

Ö55: *Olumlu bulmaktayım. STK'lerde görev alan öğrencilerin sorumluluk değerlerinin gelişeceği, sosyalleşeceği, psikolojik iyi olma durumunun yaşanacağını düşünmekteyim. Kanaatimce her okulun kendine ait bir derneği olmalı düşüncesi taşımaktayım.*

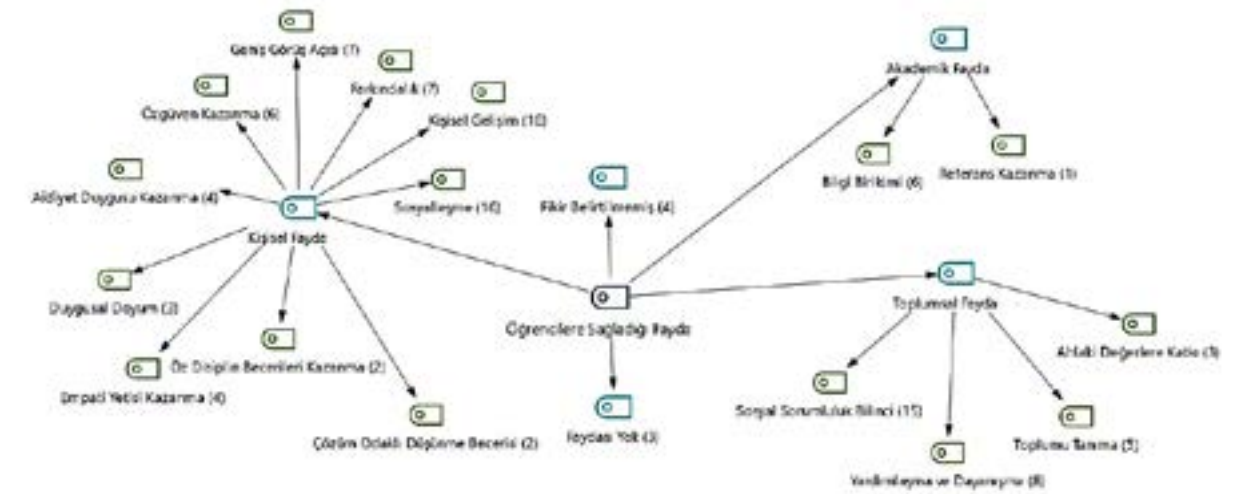
Öğrencilerin STK'lerde görev alması konusunda kararsız kalan öğretmen görüşleri ile ilgili örnek ifade aşağıda verilmiştir:

Ö37: *Siyasi ve dinî bir tabanı olmadığı müddetçe aidiyet duygusunu ve toplum bilincini destekleyeceğini düşünüyorum.*

"Öğrencilerin STK'lere katılmasının öğrenciye sağladığı faydalar nelerdir?" sorusuna ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 10'daki gibi gösterilmiştir.

### Şekil 10

STK'lerin Öğrencilere Sağladığı Faydalar

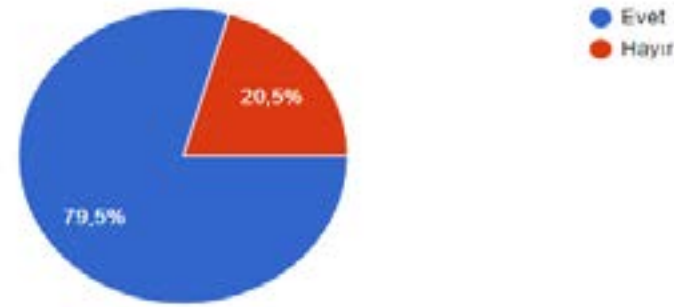


Şekil 10'da öğrencilerin STK'lere katılmasının öğrencilere kişisel (f=67), toplumsal (f=31), akademik (f=8) ana temalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcılardan 4'ü bu soruya fikir belirtmemişken sadece 3 tanesi katkısının olmadığını düşünmektedir.

Şekil 11'de "Öğrencileriniz ile bir STK'de görev almak ister misiniz?" sorusuna ilişkin grafik bulunmaktadır.

**Şekil 11**

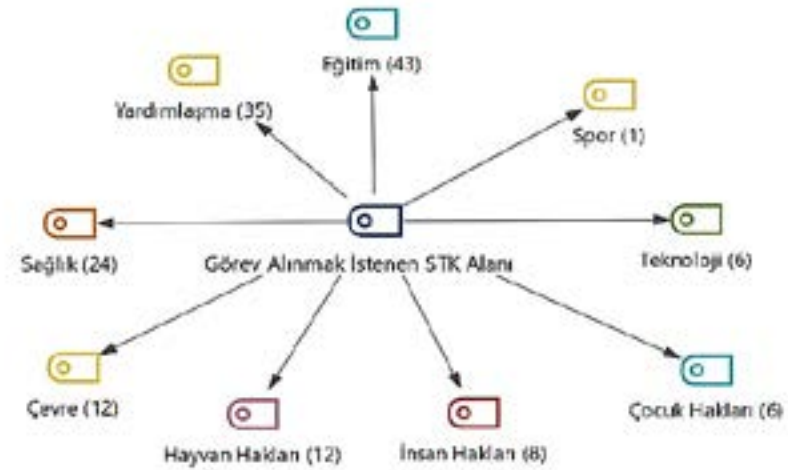
Öğrenciler ile STK'de Görev Alma İsteği



Şekil 11'deki gibi öğrencileri ile bir STK'de görev almak isteyen öğretmenlerin sayısı (f=62), istemeyen katılımcılara göre (f=16) oldukça fazladır. Öğrencileri ile bir STK'de görev almak isteyen öğretmenlere "Hangi alanlarda görev yapan STK olmasını tercih edersiniz: Yardımlaşma, hayvan hakları, eğitim, sağlık vb." sorusu sorulmuştur. Soruya ilişkin görsel Şekil 12'de bulunmaktadır.

**Şekil 12**

Görev Alınmak İstenen STK Alanı



Şekil-12'deki gibi en çok görev alınmak istenen STK alanları sırasıyla eğitim (f=43), yardımlaşma (f=35), sağlık (f=24), çevre (f=12), hayvan hakları (f=12), insan hakları (f=8), çocuk hakları (f=6), teknoloji (f=6) ve spordur (f=1).

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

Lise öğrencilerin ortaöğretim süresi boyunca 40 saatlik sosyal sorumluluk programı çalışmasını yerine getirmesi ve bunu mezuniyetleri için belgelendirmesi şartının ortaöğretim kurumları yönetmeliğine eklenmesinin ardından kurgulanan bu araştırmada öğretmenlerin STK'ler ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bilecik ilinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmada 2023 yılında değişime uğramış ortaöğretim programının hedefine ulaşabilmesi adına farkındalık oluşturacak önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu STK'lerin herhangi bir sınıfa, inanca, etnik kökene, ideolojiye yönelik ayrımcılık göstermedikleri takdirde eğitimde yer almaları konusunda olumlu düşünceler belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğu Türkiye'de STK'lerin öğretmenler tarafından yeteri kadar bilinmediğini düşünürken az sayıda öğretmen ise bilindiği yönünde görüş bildirmiştir. STK'lerin öğretmenler tarafından bilindiği yönünde görüş bildiren öğretmenler Türkiye'de STK'lerin çevre, eğitim, yardımlaşma, sağlık, doğal afetler, din ve kadın hakları gibi alanlarda görev aldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkiye'deki STK'lerin öğretmenler tarafından gönüllü çalışmalar konusunda yeteri kadar desteklenmediğini ifade etmiştir. Özan vd. (2015) tarafından sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri ile ilgili öğretmen görüşlerini aldığı araştırmada STK'lerin toplum tarafından yeterince desteklenmediği ifade edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çok azının bugüne kadar STK'lerde görev aldığı ortaya çıkmıştır. STK'lerde görev aldığını belirten öğretmenlerin TEMA, LÖSEV, TEGV, Yeşilay, Kızılay, AHBAP, AFAD, AKUT, BİEYDER, Çimenev Bilim ve Sanat Merkezi, Dokuz Eylül Gönüllüler Derneği, Genç Hayat Vakfı, Mesleki Sivil Toplum Kuruluşu, Sosyal Ben Vakfı, SUYADER, TÜFAD, Türkiye Diyanet Vakfı gibi kuruluşlarda görev aldıkları tespit edilmiştir. STK'lerde görev alan öğretmenlerin çok azının halen aktif olduğu ise dikkat çekmektedir.

Eğitimde STK'lerin yer alması ile dayanışma ve iş birliğinin artacağı, toplumsal konular hakkında farkındalık oluşacağı, öğretmen ve öğrencilerin sosyalleşmeleri, çözüm odaklı düşünceleri konusunda destek sağlayacağı öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Ersoy (2014) tarafından yapılan araştırmada STK'lerde görev alan öğretmen adaylarının kişisel, vatandaşlık ve mesleki yeterliklerinin geliştiği, STK'lerin yapısı ve etkinliklerine göre öğrencilerin toplumsal katılım, sosyal ve ahlaki sorumluluk ve siyasal okuryazarlık yeterliklerini geliştirdiği belirtilmiştir. Getireceği faydaları olmasına rağmen STK'lerin tanıtımının yetersiz olması sebebiyle öğretmenler tarafından fazla bilinmediği, devlet desteği ve STK etkinliklerinin duyurulması ve tanıtılması ile daha verimli çalışmaların yürütülebileceği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, veli bilgisi ve izni dâhilinde öğrencilerin devlet tarafından gerekli denetimleri yapılmış STK'lerde görev almalarının öğrencilerde empatiyi, aidiyet duygusunu, sorumluluk bilincini artıracacağını, kendilerini ifade etme ve öz disiplin becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırma çerçevesinde öğretmenlerin STK deneyimlerinin oldukça az olduğu ancak öğrencileri ile STK'lerde görev almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Yerelde okulların, ilçe-il millî eğitim müdürlüklerinin ve ulusal olarak bakanlık birimlerinin STK'ler ile iş birliği kurmasının, protokoller oluşturmasının öğretim programlarının hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. STK'lerin de öğrenciler için MEB öğretim programlarına uygun faaliyetler planlamasının etkin vatandaş yetiştirilmesine katkı sunacağı ön görülmektedir. Akın ve Özdemir'in (2009) yaptığı araştırmada STK deneyimi olan öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algısının daha güçlü olduğu yönündeki sonuçları araştırmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca STK'ler tarafından toplumsal refahın sağlanması adına yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin çekinmeden katılım sağlayabilmesi için STK'lerin siyasi ve ideolojik faaliyetlerde bulunmaması gerektiği kanısına varılmıştır. Benzer olarak Türkiye'deki STK'lerin yapısı ve işlevleri üzerine yapılan bir araştırmada STK'lerin siyasetten uzak durması vurgulanmaktadır (İçduygu, vd., 2011). STK'lerin amaç ve faaliyetlerini açık bir şekilde kitle iletişim araçları veya düzenlenen toplantılarla eğitim paydaşları ile paylaşmasının STK'lere duyulan güveni ve dolayısıyla STK'lere katılımı artırması beklenmektedir. Tüm bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin ortaöğretim süresince yapacakları sosyal sorumluluk çalışmalarının il-ilçe millî eğitim müdürlükleri, okul müdürleri, öğretmen, veli ve STK iş birliği ile yürütülmesi önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akın, U., Özdemir, M. (2009). The examination of teacher candidates' democratic values in terms of various variables: The case of faculty of educational sciences. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 183-198.
- Ersoy, F. A. (2014). Social studies teacher candidates' experiences of active citizenship: The case of non-governmental organizations. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 65-88.
- Çevik Kansu, C. (2017). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerinin ve demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 25-36.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Gündüz, H. B. (2007). *Eğitim bilimine giriş. Bir meslek olarak öğretmenlik*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- İçduygu, A., Meydanoğlu, Z. ve Sert D. Ş. (2011). Türkiye'de sivil toplum bir dönüm noktası. *Uluslararası Sivil Toplum Endeksi Projesi Türkiye Ülke Raporu II*. İstanbul: TÜSEV Yayınları.
- Kallioniemi, A., Lalor, J., Misiejuk, D., Zaleskiene, I. (2009). Developing the curriculum with NGO's. *CiCe Guidelines on the Design of Higher Education Courses*, 8, 1-15.
- Kara, C., Topkaya, Y., Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 147-159.

- Keyman, F. (2008). Türkiye'nin iyi ve adaletli yönetimi ve sosyal demokrasi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB (2023). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.
- Özan, M. B., Polat, H., Şener, G. (2016). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59-70.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Potter, J. (2003). *Active citizenship in schools: a good practice guide to developing a whole school policy*. Routledge.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yılmaz, K. (2011). Social responsibility of education faculties and the lessons of community service practices: A qualitative study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 86-108.





## OKUL YÖNETİMİNDE VELİ KATILIMI

### Ferhat BAYAR

Şehit Kaymakam Ersin Ateş İlkokulu

[ferhatbayar@yahoo.com](mailto:ferhatbayar@yahoo.com)

### Alaattin BAŞI

Solhan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

[alaattinbahsi@hotmail.com](mailto:alaattinbahsi@hotmail.com)

### Ali İhsan YANILMAZ

Bingöl İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[alihsanyanilmaz12@gmail.com](mailto:alihsanyanilmaz12@gmail.com)

## ÖZET

Gelişmiş toplumlar yönetim sistemlerinde demokratik katılımı ve kolektif akıl ile çalışmalar yürütmeyi benimsemektedirler. Bu durum, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına ve yönetim süreçlerinin daha sağlam temeller üzerine oturtulmasına imkân tanımaktadır. Okul yönetimine okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra velilerin ve belirli kriterler dâhilinde öğrencilerin de katılım sağlamaları, eğitim ve öğretim çalışmalarının kalitesini artıracak gibi bu sürecin tarafların beklentileri doğrultusunda yürütülmesine de imkân tanıyacaktır. Bunun yanı sıra okul yönetim sistemlerine çoklu katılımların öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sunduğu görülmektedir. Ülkemizde de bu anlayış yakın zamandan itibaren benimsenmeye başlanmış ve okul yönetimlerine öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımlarının yanı sıra velilerin de yönetim süreçlerine katılımları sağlanmaya başlamıştır. Veli katılımı okul aile birlikleri, veli toplantıları, okul yönetim anketleri gibi faktörlerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Okul idareleri bununla birlikte velileri okul yönetimi süreçlerine katmaya çalışarak eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Bu çalışma ile velilerin okul yönetimlerine katılımlarını, süreç ile ilgili değerlendirmelerini, ilgilerini ve beklentilerini belirlemek önem arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda yapmış olduğumuz bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın

# EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

Veli, Aile ve Okul İlişkisi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



evrenini Bingöl iline bağlı Solhan ilçesinde yer alan velilerimiz oluştururken örneklemine Solhan ilçe genelinde ikamet eden 11 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, uzman görüşüne göre hazırlanan ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları velilere uygulanmadan önce 4 dil uzmanı öğretmenin görüşüne sunularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılan velilerin görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan veliler okul yönetiminde söz sahibi olmanın olumlu katkılarının olduğunu, daha etkin olarak okul yönetiminde yer almayı istediklerini, okul yönetimine veli katılımının sistematik bir biçimde yürütülmesi gerektiğini ve üst yönetimlerin stratejik planlarında yer almasının faydalı sonuçlar vereceğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, veli, okul yönetimi, eğitim, katılım.

## GİRİŞ

Günümüzdeki toplumların gelişmişlik düzeylerinin ve başarılarının temelinde demokratik katılım, kolektif akıl, iş birliği çalışma ve yönetim süreçlerine aktif katılımların ön planda olduğu görülmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar bu parametreleri eğitim sistemlerinin en büyük biriminden en küçük birimine kadar aktif olarak kullanarak, insan kaynağından en etkin şekilde yararlanmaya çalışmaktadırlar (Sarier ve Uysal, 2020). Eğitim sistemlerinin en küçük birimini okullar oluşturmaktadır. Okullar, eğitim öğretim hizmetlerinin planlı ve programlı bir şekilde uygulandığı temel birimlerdir. Okullar aynı zamanda eğitimin genel hedeflerinin öğrenciye verilmesini amaç edindiği gibi yerel toplumun da temel hedeflerinin öğrenciye verilmesini amaç edinmektedir. Bu bakımdan birçok işlevi ve misyonu olan okulların yönetim sistemlerinin kalitesi, eğitimin ve öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim faaliyetlerinin işlevselliğinin artırılması, eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinde doğabilecek sorunların çözümünde okulların doğal üyesi olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, idareci ve velilerin sorumluluk almaları, sürecin yönetiminde görüşlerinin etkin olarak yansıtılması kalıcı çözüm olarak görülmektedir (Sarier ve Uysal, 2020). Özellikle ailelerin katılımlarının yönetim süreçlerini kolaylaştırmasının yanı sıra öğrencinin hem eğitim kalitesinin artmasında hem de akademik başarısında olumlu katkılarının olduğu söylenmektedir (Altuntaş vd., 2020). Okul yönetimine ve sınıf içi çalışmalara aktif katılım sağlayan velilerin öğrencilerinin devamsızlıklarının azaldığı ve sorumluluk bilinçlerinin arttığı gözlenmiştir (Albez ve Ada, 2017).

Hornby & Lafaele (2011), yapmış oldukları bir çalışmada okul ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürüten ve okul yönetiminde aktif görev alan ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine etkin katılım sağladıklarını ve derse karşı motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ailelerinin okulun yönetim süreçlerinde etkin olduğunu bilen öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği, sosyal ilişkilerinin geliştiği ve akademik başarılarında yükselme görüldüğü birçok çalışmada ifade edilmektedir (Anders, Rossbach, Weinert, Ebert, Kuger, Lehr & Von. Maurice, 2012). Velinin okulun gelişiminde önemli bir yere sahip olması ve okulun dışından biri olarak yönetim süreci için bir kontrol mekanizması

görevi üstlenmesi, okul yönetiminde etkin olmasına ve okulun kapalı bir sistemden kurtularak çevrenin beklentilerine cevap verebilecek işler bir yapıya kavuşmasına zemin hazırlamaktadır (Kartal, 2008). Öğrencilerin eğitiminin kalitesi, öğretimdeki başarısı, sosyal yaşantısındaki olumlu davranışlarının temeli, okul ile ailelerin arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Bayrakçı ve Dizbay, 2013). Ülkemizde bu ilişki süreci okul aile birliği yöntemiyle sağlanmaktadır. İlk olarak 1946 yılında kurulan okul aile birliği yapısı, okul ile aile arasında köklü bağların kurulmasını, öğrencinin eğitim ve öğretim süreçlerinde aile ve okulun birlikte kararlar almasını ve sorunları da birlikte çözmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve hâlen yürürlükte olan Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne göre birliğin; tanıma, yönetime katılım, sınıf uygulamalarına katılım, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin geliştirilmesi ile disiplin sorunlarına çözüm bulunması olmak üzere beş farklı başlıkta çalışma alanı bulunmaktadır (Albez ve Ada, 2017). Ancak günümüzde sosyoekonomik şartların değişkenlik göstermesi, teknolojik gelişmelerin hızlı ilerlemesi ve yeniliklerden istifade etme arzusu, okul aile birliğinin büyük oranda lojistik imkânları iyileştiren, okulun materyal ve donatım malzemeleri ihtiyacını karşılayan bir para kaynağı olarak görülmesine neden olmuştur. Oysaki 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde aile, öğretmen, öğrenci ve okul, eğitim öğretim sisteminin temel unsurları olarak tanımlanmakta ve eğitim sisteminin başarısının ailelerin sorumluluk alarak aktif katılım göstermeleri ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir (2023 Eğitim Vizyon Belgesi, 2018). Çocuğun eğitiminin aile ile başlaması, süreç içerisinde okulun bu sürece dâhil olarak eğitimi şekillendirmesi ve öğretim sürecini bu temel üzerine inşa etmesi, okul ile aile arasındaki iş birliğini önemli ve yadsınamaz bir zorunluluk hâline getirmektedir (Ardakoç, 2020).

Ailelerin okulun yönetim süreçlerinde aktif yer almasının çocuğun akademik başarısına, istikrarlı öğrencilik hayatına, okula ilgisine katkı sunması; ailelerin çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını fark etmesine ve gerekli ilgiyi göstermesine, öğretmen ile iletişiminin daha güçlü olmasına ve çocuğun öğrenme sürecine anlamlı katkı sunmasına, okulun programlarının daha işler bir nitelik kazanmasına ve toplum nezdinde iyi bir yer edinmesine zemin hazırladığı gerçeğinden hareketle, ailelerin okul yönetim süreçlerine katılımının ve bu katılımdan beklentilerinin araştırılması önem taşımaktadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

### Araştırma Deseni/Modeli

Araştırma çalışmamız temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarımızda öğrenim gören öğrenci ailelerinin, okul yönetim süreçlerine katılımlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, mevcut bir durumun veya sürecin derinlemesine incelendiği ve gerçekliğinin ele alındığı bir araştırma desendir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Araştırma çalışmamız, alanında uzman eğitimcilerin görüş ve önerileri

doğrultusunda hazırlanan yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılının başında Bingöl ilinin Solhan ilçesinde yer alan temel eğitim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören çocukların ailelerinden gönüllü olarak çalışmaya katılan 11 veli oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin 4'ünün öğrencisi ortaöğretim programı uygulayan liselerde öğrenim görmekte iken 7'sinin öğrencisi temel eğitim programı uygulayan ortaokullarda öğrenim görmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerin günü ve saati planlanarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 1**

#### Velilerin Demografik Bilgileri

	Değişkenler	f	%
Eğitim Durumu	İlköğretim	2	18
	Lise	4	37
	Ön lisans	1	9
	Lisans	3	27
	Yüksek lisans	1	9
Yaş	30 yaş altı	1	9
	30-35 yaş	3	27
	36-40 yaş	4	37
	41-45 yaş	2	18
	46 yaş ve üzeri	1	9
Cinsiyet	Kadın	7	63
	Erkek	4	37

Tablo 1'de yer alan verilere göre araştırmaya katılan velilerin 2'si ilköğretim, 4'ü lise, 1'er kişi ön lisans ve yüksek lisans olmak üzere, 3 kişi de lisans mezunu olarak araştırmada yer almaktadır. Veliler 30 yaş altı ve 46 yaş üstü 1'er kişi, 30-35 yaş arası 3 kişi, 36-40 yaş arası 4 kişi ve 41-45 yaş arası 2 kişi olarak araştırmada yer almaktadır. Araştırmamıza katılan velilerin 7'si kadın, 4'ü ise erkektir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yapmış olduğumuz literatür taraması neticesinde elde edilen bilgiler, alanında uzman eğitimciler ve velilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan 6 adet yarı-yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sorularının yapı geçerliliğini ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme öncesinde 3 Türkçe öğ-

retmenin ve bir alanın uzmanı akademisyenin görüşüne sunulacak anlam bakımından gerekli düzenlemeleri yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde araştırmaya katılan velilerin eğitim durumu, yaş ve cinsiyet bilgileri hakkında veriler alınmış, ikinci bölümünde ise araştırma konusunu içeren 6 adet yarı-yapılandırılmış soruya cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının başlangıcında eylül ayı içerisinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri velilerin müsaitlik durumları dikkate alınarak 3 hafta içerisinde toplanmıştır. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular şunlardır:

1. Okul veli iş birliğinin geliştirilmesi sizce neden önem taşımaktadır?
2. Okul veli iş birliğini engelleyen faktörler sizce nelerdir?
3. Okul veli iş birliğinin geliştirilmesinde okuldan beklentileriniz nelerdir?
4. Öğrenci velileri hangi nedenlerle okul ile iletişime geçmektedirler? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Öğrenci velisi olarak okul yöneticilerini ve/veya öğretmenleri hangi sıklıkla ziyaret ediyorsunuz?
6. Okul veli iş birliğinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzer nitelikteki açık olan ifadelerin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir açıklamalarını yapabilme imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmadan elde edilen veriler kodlayıcılar arası uyum dikkate alınarak ve birbirine yakın, ifadelerin kategorilendirilmesi ile derinlemesine analiz edilerek sadeleştirilmiş ve tablolar hâlinde sunulmuş yorumlanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde velilerin her bir soruya vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular ayrı ayrı tablo hâlinde verilerek yorumları yapılmıştır. Katılımcıların tarafsız olarak cevap verdikleri düşünülen görüşleri, katılımcı velilere mahlas isimler verilerek paylaşılmıştır.

**Tablo 2**

#### Okul Veli İş Birliğinin Geliştirilmesinin Önemi Hakkında Velilerin Görüşleri

Kategoriler	f
Eğitim öğretimin kalitesinin artması	11
Öğrenciler için güvenli ortamın oluşması	8
Öğrencilerin akademik başarılarında artış	5
Öğrencilerin duygusal gelişimlerine etkisi	3
Öğrencilerde olumlu davranış değişikliği	9
Okul ile daha verimli bir süreç yönetimi	6

Tablo 2 incelendiğinde velilerin tamamı okul veli iş birliğinin eğitim öğretimin kalitesini artırmaya yönelik olumlu sonucunun olacağını ifade etmişlerdir. Velilerden İhsan Bey, “Veli olarak öğrencimin durumunu öğretmenleriyle görüşüp eğitimi buna göre takip ediyorum. Öğretmenlerin yaptığı eğitim ve öğretimin zamanla daha ilgili olmaya başladığını fark ettim.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bunun yanı sıra okulun, okul dışından kişilerin girişlerine kapatılmasıyla öğrenciler için güvenli bir ortam oluşacağı, öğrencilerin akademik başarılarında olumlu gelişim kaydedileceği, öğrencilerin duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği veliler tarafından ifade edilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Veli İş Birliğini Etkileyen Faktörler Hakkındaki Veli Görüşleri*

Kategoriler	f
Öğretmenlerin tutumu	4
İdarecilerin tutumu	3
Velinin eğitim durumunun yetersiz görülmesi	7
İletişim sorunu	5
Ortak beklentilerin oluşmaması	8
Velilerin sosyoekonomik durumu	4
Velilerin ilgisizliği/duyarsızlığı	10
Okulun bileşenlerine (idareci-öğretmen-memur) güvensizlik	9
Velilerin çalışma saatlerinin okul saatleriyle uyumsuzluğu	7
Öğrencilerin disiplinsiz davranışları	6

Tablo 3 incelendiğinde okul veli iş birliğini etkileyen en belirgin faktörlerin velilerin ilgisizliği, duyarsızlığı ve velilerin eğitim durumunun yetersiz görülmesi olduğu söylenebilir. Bu konuda velilerden Hasan Bey, “Birkaç komşum okul ziyaretlerini çok sık yaptığımı söyledi. ‘Siz gitmiyor musunuz okula?’ diye sorduğumda; öğrencinin içinde varsa okur yoksa da gitmekle bir şey değişmez.” şeklindeki ifadeyle velilerin genel olarak okula ve öğrencisine karşı ilgisiz olduğunu ifade etmiştir. Okulun duyarsızlığına dikkat çeken Mustafa Bey, “Öğrencimi her hafta mutlaka sorarım, bazen işlerim yoğun oluyor bu nedenle gitmediğim haftalarda öğrencimde düşüş gözlemliyorum, kendim takip etmezsem okul takip etmiyor.” şeklindeki ifadeyle öğretmenlerin ve okulun öğrenci takibi konusunda duyarsız davrandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra veliler; okul ile beklentilerinin örtüşmediğini, velilerin eğitim durumlarının yetersiz görüldüğünü ve muhatap alınmak istenmediklerini ve çalışma saatleriyle ders saatlerinin çakıştığını bu nedenle okul ile iş birliği yapma imkânının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilemeleri ve buna bağlı olarak iletişim sorunu yaşamaları, öğretmenlerin tutumu ile velilerin sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması, okul veli iş birliğini etkileyen başlıca faktörler arasında gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul Veli İş Birliğinin Gelişmesinde Velilerin Okuldan Beklentileri İle İlgili Görüşleri*

Kategoriler	f
Kaynaşma amaçlı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi	6
Maddi amacı olmayan programların düzenlenmesi	8
Veliye parasal kaynak olarak bakılmaması	9
Aktif iletişim kanallarının oluşturulması	5
Ev ziyaretleriyle öğretmenlerin ailelere konuk olmaları	10
Veli seminerlerinin sistematik olarak düzenlenmesi	5
Hangi konularda destek olunmasıyla ilgili bilgilendirme yapılması	7

Tablo 4 incelendiğinde velilerimizin büyük oranda okulun iletişimine açık olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin ev ziyaretlerinden memnuniyet duyacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ahsen Hanım şunları ifade etmiştir; “Öğretmenlerle birlikte ayda bir defa da olsa bir velinin evinde toplanma imkânımız olsa; çocukların durumlarını sorar ve ne yapmamız gerekiyorsa bunları zamanında yaparız.” Öte yandan okulların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi adına velilerin maddi kaynak olarak görülmemesinin beklendiği vurgulanmaktadır. Bu konuda Süleyman Bey, “Okulun sürekli para istemesinden artık yorulmuştuk, öğretmenlerimize hak veriyorum aslında ne yapmak isteseler mutlaka bir maliyeti oluyor. Son bir yıldır bu çok azaldı ama bugüne kadar okul ile bağımızı zayıflatan en büyük etkendi.” şeklindeki ifadeyle maddi beklentinin velinin okul ile iletişimini etkileyen belirgin bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kaynaşma amaçlı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, aktif iletişim kanallarının oluşturulması ve velilerle belirli periyotlarda toplantı/seminerlerin düzenlenmesi başlıkları da velilerin beklentileri arasında yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Velilerin Okulla İletişime Geçme Nedenleri Hakkında Veli Görüşleri*

Kategoriler	f
Öğrencinin durumunu öğrenmek	11
Öğrencinin gelişimini takip etmek	9
Öğrencilerin eksik yönlerini öğrenmek	11
Olumsuz öğrenci davranışları hakkında bilgi edinmek	5
Sorumsuz veli profili çizmek istememeleri	4
Her problemde okula çağırılmaları	3

Tablo 5 incelendiğinde velilerin tamamı öğrencilerinin eğitim öğrenim durumlarını sormak ve eksik yönlerini öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ayşe Hanım görüşlerini şu şekilde belirtmiştir; “Öğrencinin ödevlerindeki başarısını ve ders içindeki aktivitesini öğrenmek için günlük olarak çocuğumu almak için okula gittiğimde ayak üstü hangi öğretmen

denk gelirse ona muhakkak bunları sorarım. Ayrıca ayda bir kere de mutlaka tüm öğretmenlerle konuşmak için okula giderim.” Bunun yanı sıra veliler öğrencinin hem akademik hem de davranışsal olarak gelişim durumunu öğrenmek, olumsuz davranışları hakkında bilgi edinmek için okul ile iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sorumsuz veli profili çizmemek için ve bir problem olması hâlinde okul ile mecburi iletişime geçtiğini ifade eden veliler de yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Velilerin Okul Yöneticilerini ve Öğretmenleri Ziyaret Etme Sıklığı Hakkındaki Görüşleri*

Kategoriler	f
Haftada en az 2-3 kez	4
Haftada en az 1-2 kez	3
Ayda 1 ya da 2 kez	2
Öğretmen/Müdür davet ettiğinde	1
Yılda 1-2 kez	1

Tablo 6 incelendiğinde velilerin genel olarak okul ile diyalogunun ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Bu konuda Ayşe Hanım, “Okula haftada iki ya da üç gün çocuğumu okula getirmek için gelirim. Vaktim olduğu için de teneffüsü bekler çocuğumun öğretmeniyle mutlaka görüşürüm.” görüşlerini ifade etmiştir. Öte yandan Rıza Bey, “Benim işte olduğum saat ile okul saati çakışıyor. Bu yüzden denk gelirse ya da bir boşluk bulursam okula uğrar çocuğun durumunu sorarım.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Buradan elde edilen verilere göre velilerin günlük rutinlerindeki boş zamanlarının okul ziyaretleri ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 7**

*Velilerin Okul Veli İş Birliğini Geliştirilmesi Hakkındaki Görüşleri*

Kategoriler	f
Sosyal etkinlikler için okulların maddi kaynak oluşturması	8
Veliyi okula çekecek etkinliklerin düzenlenmesi	7
Problemlerin dışında, olumlu çalışmalarda da velilerin davet edilmesi	4
Okulların fiziki durumlarının ve donanım durumunun iyileştirilmesi	10
Velilerin karar süreçlerine katılması	10
Velilerin okulu benimsemeleri/sahiplenmeleri	7
Okul personelleriyle bir araya gelinebilecek toplantılar düzenlenmesi	4
Velilere yönelik eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi	2

Tablo 7 incelendiğinde velilerin tamamına yakını okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve bu süreçler başta olmak üzere birçok başlıkta karar alma süreçlerine velilerin dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Yunus Bey,

“Okulun boyası dökülüyor, sınıflarda da durum pek farklı değil, özellikle bazı demir aksamalarda paslanmalar mevcut. Öğrencilerin sağlığını olumsuz etkiliyor.” şeklindeki görüşüyle okulun lojistik durumunun yenilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Süheyla Hanım, “Ders esnasında kullanılan donatım malzemeleri yetersiz, çocukların daha iyi bir öğrenme ortamına kavuşmaları için öğretmenlerin derslerinde görsel materyalleri de kullanmalarının daha faydalı olacağını düşünüyorum.” şeklindeki görüşüyle öğretimin kalitesini artırmak amacıyla okulların donatım malzemeleri bakımından zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra veliler, okulların sadece öğretime dayalı çalışmalarla sınırlı kalmayıp sosyal etkinliklerin sayısının artırılması ve okulların bu konuda kaynak oluşturmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca belirli sayıda velinin değil tüm velilerin okulu sahiplenmeleri, okulun çocuklarının ortak yaşam alanı olduğunu ve tüm velilerin sürece aktif dâhil olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul veli iş birliğinin geliştirilmesi ile tüm veliler, eğitim öğretimin kalitesinin artacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra veliler tarafından öğrencilerin akademik başarılarında artışın gözleneceği, duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği ve olumlu davranış değişikliği gösterecekleri ifade edilmektedir. Veli okul iş birliğinin öğrencinin okul başarısına olumlu etkisinin olacağı alan yazınında belirtilmiştir (Akan, 2017; Bozkurt 2017). Ayrıca velilerin okul yönetiminde yer almalarının okul ile yürütülen sürecin daha verimli olacağını ve okulların öğrenciler için güvenli bir ortam olma özelliğini pekiştireceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Velilerin okul ile iş birliğini etkileyen faktörlerin başında yine velilere göre, veli ilgisizliği ve duyarsızlığı gelmektedir. Öğrenci velileri, okuldaki diğer öğrenci velilerinin okula ve öğrencisine karşı ilgisiz ve duyarsız olduğunu düşünmektedirler. Bu ilgisiz yaklaşımın okul yönetimindeki ciddiyeti olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Ergin vd., (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yönetimine istikrarlı ve aktif bir şekilde katılımın sağlanmamasının, katılım sağlayan velilerde motivasyon düşüklüğüne neden olduğu ifade edilmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenler ve okul yönetimleri tarafından velilerin eğitim seviyesinin yetersiz görülmesi, iletişim sorunu, velilerin sosyoekonomik durumu ve okul bileşenlerine karşı güvensizlik duygusu yaşamaları, velilerin okul ile bağ kurmalarına veya bu bağları güçlendirmelerine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ile iş birliği noktasında velilerin beklentilerine göre okulun kaynaşma ve birlikte hareket edebilmeleri amaçlı sosyal etkinlikler düzenlemesi, veliye maddi kaynak olarak bakılmaması, aktif iletişim kanallarının oluşturulması ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi başlıkları öne çıkmaktadır. Bu sonuca göre veliler okul ile bağ kurmak ve bu bağları güçlendirmek istemektedirler. Velilerin bu beklentilerinin en temel nedeni olarak, öğrencilerinin disiplinli ve okul ile bağlarının güçlü olmasını istemeleri değerlendirilmektedir. Bu sonuca benzer olarak literatürde okul yönetimi ile veliler arasındaki güçlü iletişim kanallarının kurulması, öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilemesinin yanı sıra öğrencilerden kaynaklı

olası disiplin olaylarının önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır (Çayak ve Ergin, 2015).

Velilerin ortalama bir düzeyde okul ziyareti yaparak öğrencilerin genel durumunu sordukları gözlenmektedir. Velilerin daha fazla ziyaret gerçekleştirmek istedikleri ancak gündelik hayattaki görev ve sorumluluklarının buna engel olduğu görülmektedir.

Veliler okulun hem lojistik imkânlarına ve şartlarına hem de donatım eksikliğine dikkat çekmektedirler. Okulların daha yaşanabilir ortamlar olarak tasarlanması gerektiği görülmektedir.

Veliler karar süreçlerine aktif katılım göstermeyi istemektedirler. Bu durum velilerin eğitim öğretimden okulun tefrişatına kadar tüm süreçlerde aktif rol almak istediğini göstermektedir. Ayrıca veliler yeni yönetim süreçlerinin tasarlanmasını da istemektedirler. Buna göre okul aile birliği yapısının velilerin yönetim süreçlerine katılımdaki beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Benzer şekilde Çelik (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul aile birliği fonksiyonlarının dar bir çerçevede gerçekleştiği, okul ile iş birliğinin beklenen düzeyde gerçekleşmesine imkân tanımadığı ve velilerin yeteri kadar çaba sarf etmekten kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin eğitim durumları özelinde öğretmenlerin ve idarecilerin velilere karşı tutum ve davranışlarının nasıl şekillendiği konusunda derinlemesine inceleme yapılması önerilmektedir.

Velilerin okul yönetim süreçlerine katılmak için mevcut okul aile birliği yönetmeliğini yetersiz görmeleri üzerine, velilerin yönetim süreçlerine katılımında yeni yöntem ve uygulamaların neler olabileceğinin araştırılması önerilmektedir.

Velilerin okul ile güçlü bağlar kurabilmesi için maddi beklenti içermeyen çalışmalar yapılması ile ilgili görüş ve önerilerin belirlenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Akan, D. (2017). Effective school Evaluation in primary schools from the dimension of parents. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 134-140.

Albez, C., Ada, Ş. (2017). Okul aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18

Altuntaş, B., Demirdağ, S., Ertem, H.Y. (2020). Velilerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.s

Anders, Y., Rossbach H.G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244.

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(2), 75-84.

Bayrakçı, M., Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin yönetime katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.

Bozkurt, E. (2017). Okul Çevre ilişkileri ve okula toplumsal katılım. *Pegem Yayıncılık*. (s.185-197).

Çayak, S., Ergi, D.Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, 6(11), 59-77.

Çelik, S. (2021). İlköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi: Beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), 38-50.

Ergin, D. Y., Doğan, C., Taşcı, S. I. (2023). Ortaokul düzeyinde veli-okul işbirliği. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(2).

Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 23-30.

Sarıer, Y., Uysal, Ş. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: okul paydaşlarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 950-965.

2023 Eğitim Vizyonu (2018). <https://setav.org/assets/uploads/2019/01/MEB-2023-Eğitim-Vizyonu-Belgesi.pdf>



## ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ

**Tuğçe İNANAN**

Millî Eğitim Bakanlığı

[tugceinanan90@gmail.com](mailto:tugceinanan90@gmail.com)

**Doç. Dr. Bertan AKYOL**

Adnan Menderes Üniversitesi

[bertan.akyol@adu.edu.tr](mailto:bertan.akyol@adu.edu.tr)

### ÖZET

Bu araştırma, İzmir ili Konak ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görevli öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın evreni Konak ilçesindeki resmî okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem belirleme tekniği ile evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak 300 öğretmenden “Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde sosyal bilimler için İstatistik Paket Programı SPSS kullanılmıştır. Analiz sürecinde ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U istatistiksel analizleri kullanılmıştır. Yönetim süreçleri; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme olarak ele alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, yöneticilik deneyimi ve yöneticiliğe dair kariyer planı olma durumu gibi özellikler açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine dair olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları, mesleki hizmet süreleri, aynı okulda görev yapma süreleri ve kariyer hedeflerinde yöneticilik olup olmaması durumuna göre okul yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, görev yaptıkları okulda bulunma süreleri arttıkça okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Kariyer planında yöneticilik olan öğretmenlerin ise yönetim süreçle-

## EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLÜ VE KATILIMI

**Okul Yöneticisi ve  
Eğitim Hiyerarşisi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



rini, yöneticilik ideali olmayanlara göre daha etkili buldukları görülmüştür. Okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenler yöneticilerin etkili bir yönetim süreci gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Yapılan araştırma doğrultusunda ülkemizde okul yönetim süreçlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasının okul yöneticisinin etkililiğine bağlı olduğu bu nedenle yönetici yetiştirme ve atama süreçlerinde yaşanan problemlerin giderilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Buna göre yönetim süreçlerini uygulayan yöneticilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yönetimi, yönetim süreçleri, yönetim.

## GİRİŞ

Yönetim bir örgütün amaçlarına ulaşması için gereken organizasyondur. Tüm kurumlar yönetim süreçlerini uygulamak zorundadır. Bir örgütün çağın gerekleri doğrultusunda yaşatılması başarılı bir yönetim sürecinin uygulanması ile gerçekleşmektedir. Başarılı bir yönetici liderlik özelliklerinin yanı sıra yönetim süreçlerini de etkili şekilde uygulama yeterliliğine sahip olmalıdır. Günümüzde örgütlerde insan faktörünün daha da önemli hâle gelmesiyle yönetime bakış açısı değişmiştir. Yönetim anlayışındaki bu değişim okulları da etkilemiştir. Okul yöneticilerinden sadece bürokratik işleri yapması beklenemez. Okulu etkin hâle getirmek, çalışanları motive etmek, planlamadan denetime kadar bütün süreçleri organize etmek okul yöneticisinin sorumlulukları arasındadır. Okul yönetim süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yönetim süreçlerinin etkili şekilde uygulanmasının öğretmenleri ve okulu daha etkili hâle getirdiği görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Bir örgütte önceden belirlenen amaçların gerçekleşebilmesi için yönetim süreçlerinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi gerekmektedir. Yönetim süreçlerinin herhangi birinde karşılaşılabilecek problem bütün süreçleri olumsuz şekilde etkileyebilir. Bu sebeple karşılaşılabilecek problemlerin önceden tahmin edilmesi, bu problemlere karşı hangi çözüm yollarının uygulanacağını belirlemenin örgütün amacına ulaşmasını etkilemektedir (Büte ve Balcı, 2010:489).

Öğretmenler eğitim sisteminde büyük bir role sahiptir. Öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması noktasında yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Görevlerini isteyerek yapabilmeleri, kendilerini okula ait hissetmeleri ve verimli olabilmeleri için okul yöneticisinin öğretmeni bütün yönetim süreçlerinde desteklemesi gerekmektedir. Ülkemizde uzmanlık gerektirmesine rağmen okul yöneticiliğinin meslek olarak görülmemesi, yöneticilerin yeterliklerinin sağlanamamasının en önemli nedenidir. Günümüzde yöneticilerden sadece bürokratik işleri yürütmesi değil aynı zamanda iyi bir lider olarak okulun ve öğretmenlerin gelişimini de desteklemeleri beklenmektedir. Okul yöneticileri okul içerisinde iletişim ve eşgüdümleme sürecini etkili hâle getirmeli, yapılan plana uygun olarak etkinliklerini düzenlemeli gerektiğinde sorumluluk alarak değişikliklere gidebilmelidir. Okulun genel işleyişine zarar verecek sorunları tespit etmek ve çözüm

üretebilmek yöneticinin sorumluluğundadır. Bu konudaki araştırmalar incelendiğinde okullarda yaşanan sorunlarda yöneticilerin deneyimsizliği ve yetersizliği önemli problemlerin başında gelmektedir. Yöneticilerin mesleki yetersizlikleri, yönetim süreçlerinin etkili uygulanamamasına yani okulun işleyişinde aksaklıklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Yönetim süreçleri boyutunda yapılan araştırmalarda yöneticilerin okulu amacına ulaştırmada önemli rol oynadıkları, mesleki yetersizliklerinin planlamadan denetime bütün süreçleri olumsuz etkilediği görülmektedir. Yönetim anlayışının gittikçe değiştiği ve önem kazandığı son zamanlarda, yöneticiliğin meslek hâline gelebilmesi, eğitim ve öğretimin sistematik ve planlı yürüyebilmesi için son derece önemlidir. Ülkemizde yöneticiliğin bir uzmanlık hâline gelmemiş olması yönetimin etkili hâle gelmesini de engellemektedir. Yönetici yetiştirme ve atama süreçlerinin düzgün yapılmıyor olması eğitim sistemimiz içindeki temel sorunlardan biridir. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin bakış açıları eğitim yönetimi açısından büyük öneme sahiptir. Görüşü alınan öğretmenlerin düşünceleri eğitim yönetimi alanında yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutacaktır.

### Araştırmanın Önemi

Bir yöneticinin ana görevlerinden biri yönetim süreçlerini uygulamaktır. Yönetimin etkili olması yöneticinin yönetim süreçlerini doğru ve etkin kullanmasına bağlıdır. Yönetim süreçlerinin etkili şekilde uygulanması bütün yönetim alanlarında olduğu gibi eğitimin amaçlarına ulaşılmasını da kolaylaştırmaktadır. Ülkemizde son zamanlarda eğitim yönetimine bakış açısı değişmiştir buna rağmen yurt içi alan yazın incelendiğinde okullardaki yönetim süreçlerine yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu sebeple okulların başarısında etkili bir durum olan yönetim süreçlerine yönelik daha çok araştırma yapılması önemli ve gerekli bir durumdur. Eğitim sisteminin en önemli ayağını öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim hedeflerine ulaşmada ve okulun etkili bir yapıda olmasında okul yöneticisinin rolü büyüktür. Yönetim süreçlerinin etkili şekilde uygulanması okulların başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretmenin isteğini ve motivasyonunu destekleyen yöneticiler nihai olarak okulu da daha etkili hâle getirmektedirler (Açıl, 2020, s. 6). Ülkemizde yöneticiliğin bir meslek hâline gelmemiş olması; yöneticiliğin hizmet içi eğitimlerle, deneyimlerle ya da yöneticiler tarafından bireysel çabalarla kazanılmaya çalışılması okul yönetim süreçleri açısından sorun teşkil etmektedir. Yöneticilerin bilgi, beceri ve yeterliklerinin yeterli düzeyde olmaması, okul yönetim süreçlerinin etkili şekilde uygulanmamasına neden olmaktadır ve bu durumdan en başta öğretmenler etkilenmektedir. Standart bir yönetici geliştirme modeli uygulanması, yöneticiliğin uzmanlık hâline gelmesi okulun etkililiğini artıracaktır. Yöneticilerin yönetim süreçleri hakkında bilgisi ve bu yönetim süreçlerini nasıl uyguladıklarının, okuldaki birinci derece paydaşları olan öğretmenler tarafından bu eylemlerin nasıl algılandığının incelenmesi önemli görülmektedir. Yönetici yeterliklerinin artırılması ve yeni bir yönetici yetiştirme politikası ortaya çıkarmak için bu ve benzeri araştırmaların alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, belirlenen değişkenler doğrultusunda öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yapılan araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine iliş-





kin görüşleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır ve buna göre alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma genel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları geniş gruplara ait farklı özelliklerin açıklanmasını sağlayan araştırmalardır. Tarama araştırmaları konuyla ilgili var olan durumu ortaya çıkarır ve durumu betimler. Tarama araştırmalarında amaç, bir grubun var olan belirli özelliklerini belirlemektir. Tarama araştırmalarında var olan durumun nedenleri dikkate alınmaz (Büyüköztürk vd., 201, s. 178). Bu araştırmada da öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin var olan görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İzmir, Konak ilçesinde resmî okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örneklem seçimi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem seçiminde evren tabakalara ayrılır ve bu tabakalardan seçim yapılır, bu araştırmada farklı okul türleri belirlenmiştir, her okul düzeyinde görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Bu yöntemle temsil düzeyi artırılmıştır. Çalışmada okullar anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise olmak üzere dört tabakaya ayrılmıştır. Oluşturulan her tabakadan uygun sayıda seçim yapılmıştır. 2 anaokulu, 6 ilkököl, 6 ortaokul, 6 lise olmak üzere toplam 20 okuldan veriler toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Gül (2017) tarafından geliştirilen 35 maddelik "Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği" araştırmacıdan alınan izin doğrultusunda kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek öğretmenlerin demografik özelliklerinin olduğu ve okul yöneticilerini değerlendirdikleri iki bölümden oluşmaktadır. Okul yöneticilerini değerlendirdikleri bölümde 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Biraz Katılmıyorum, 3-Katılıyorum, 4-Oldukça Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum seçenekleri ile değerlendirmişlerdir. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış olup toplam 35 maddedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35'tir. Ölçek sonucunda alınan puanın yüksekliği öğretmenlerin okul yönetim süreçlerini yeterli bulduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliğini tespit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği dikkate alındıktan sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı ölçtüğü belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile

de sonuçlar doğrulanmıştır. Ölçek öğretmenlere uygulanmış ve onların önerileri de dikkate alınarak son hâli verilmiş ve görünüş yönünden uygun olduğu ifade edilmiştir (Gül, 2017).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi, yöneticilik deneyimi olup olmaması) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakmak için verilerin dağılımının normalliğine bakılmıştır. Dağılımın normalliğinin belirlenmesinde KolmogorovSmirnov Testi kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ( $p < 0.001$ ) nonparametrik testlerden Kruskal Wallis, Mann-Whitney U istatistiksel analizlere başvurulmuştur. Çıkan bulgularda gruplar arası farkın hangi gruplardan olduğunu bulmak için de istatistiksel analiz yapılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algılarına bakılmıştır. Araştırmaya katılan 300 kişilik katılımcı grubun "Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiği" ölçeğinden ortalama 144,34 puan aldığı görülmektedir. Ölçek toplam puandan elde edilen ve yüksek puan niteliğinde değerlendirilebilecek bu sonuç öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine dair olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler, okul yöneticilerinin etkili bir şekilde yönetim süreci yürüttüğüne inanmaktadır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. İlk önce öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşması durumu araştırılmıştır. Öğretmenlerin yaşları gruplar hâlinde tanımlandığı için üçten fazla grubun kıyası yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testler ile analizlere devam edilmiştir. Bu araştırma sorusu için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1***Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşler*

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	P	Gruplar	P
20-40	84	181.18	16.919	2	0.000*	51 ve üzeri/20-40	0.000*
41-50	117	146.62				41-50/20-40	0.016*
51 ve üzeri	99	129.05					
Toplam	300						

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre okul yönetim süreçlerinin etkililiği hakkındaki görüşleri anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p=0,001<0,05$ ). Elde edilen bulgulara göre genç öğretmenler ileri yaştaki öğretilere göre okul yönetim süreçlerinin daha etkin olduğuna inanmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerine cinsiyetleri açısından da bakılmıştır. Test sonuçları normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden mann-whitney u yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 3.2’de sunulmuştur.

**Tablo 2***Öğretmenlerin Cinsiyetlerini Göre Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Kadın	191	152.79	9972.0	-.608	0.543
Erkek	109	146.49			
Toplam	300				

\*= $p<0.05$ 

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p=0,543>0,05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında kadınlar ve erkeklerin birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre de incelenmiştir. Burada üç grubun kıyası yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ( $p<0,05$ ) nonparametrik testler ile analizlere devam edilmiştir. Bu araştırma sorusu için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3***Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*

Eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	P
Ön lisans	19	152.95	2.375	2	0.305
Lisans	237	153.75			
Lisansüstü	44	131.95			
Toplam	300				

\*= $p<0.05$ 

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında yakın ortalamaların alındığı görülmektedir. En düşük ortalama lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere ait iken en yüksek ortalama lisans mezunu öğretmenlerindir.

Çalışmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine göre incelenmiştir. Burada yedi grubun kıyası yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ( $p<0,05$ ) nonparametrik testler ile analizlere devam edilmiştir. Bu araştırma sorusu için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 4***Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Mesleki Hizmet Süresine Göre Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri*

Mesleki hizmet süresi	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	p	Gruplar	P
0-5 yıl	19	204.55	23.89	5	0.00*	26 yıl ve üzeri/0-5 yıl	0.004*
6-10 yıl	39	183.26				26 yıl ve üzeri/6-10 yıl	0.006*
11-15 yıl	33	173.02					
16-20 yıl	31	147.10					
21-25 yıl	76	144.77					
26 yıl ve üzeri	102	125.93					
Toplam	300						

\*= $p<0.05$ 

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin mesleki hizmet süreleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p=0,001<0,05$ ). Mesleki hizmet süreleri arttıkça öğretmenlerin, okul yönetiminin etkililiğine ilişkin inançları da azalmaktadır. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin yaşları açısından yapılan

değerlendirme sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri aynı okulda görev yapma süreleri açısından da değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Görev Süresine Göre Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*

Aynı okulda görev yapma süresi	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	p	Gruplar	P
0-5 yıl	163	165.39	11.57	3	0.0009*	0-5 yıl/ 6-10 yıl	0.004*
6-10 yıl	57	129.39					0.006*
11-15 yıl	38	144.42					
16-20 yıl	42	126.86					
Toplam	300						

p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin aynı okulda yaptıkları görev süresine göre okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemek mümkündür (p=0.001<0.05). Öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça okul yönetim süreçlerini daha az etkili bulmaktadırlar. Aynı okulda daha az süre görev yapmış olanlar, okul yönetim süreçlerini daha yüksek düzeyde etkili bulmaktadır. Bu sonuç bir önceki alt problemde elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri katılımcıların daha önce yöneticilik deneyimleri olma durumu açısından incelenmiştir. Test sonuçları normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden Mann-Whitney U yapılmıştır. Elde edilen verilen tablo 3.6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Görev Süresine Göre Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*

Aynı okulda görev yapma süresi	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	p	Gruplar	P
0-5 yıl	163	165.39	11.57	3	0.0009*	0-5 yıl/ 6-10 yıl	0.004*
6-10 yıl	57	129.39					0.006*
11-15 yıl	38	144.42					
16-20 yıl	42	126.86					
Toplam	300						

p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin daha önce yöneticilik yapma durumlarına göre okul yönetiminin etkinliğine ilişkin görüşleri farklılık göstermemektedir (p=0,409>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise daha önce yöneticilik yapmış olan öğretmenler, yapmamış olanlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Çalışmada ayrıca ele alınan araştırma konusu katılımcıların yöneticiliğe ilişkin kariyer hedefleri olması açısından incelenmiştir. Veriler normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden Mann-Whitney U yapılmıştır. Elde edilen verilen Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Yöneticilikte Kariyer Hedeflerine Göre Okul Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*

Yöneticilikte kariyer hedefleri	N	Mean Rank	U	Z	P
Kariyer planında yöneticilik var	52	186.15	4594.0	-3.272	0.001*
Kariyer planında yöneticilik yok	248	143.02			
Toplam	300				

\*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kariyer planlarında yöneticilik olması durumuna göre görüşlerinin değiştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre gruplar arasında anlamlı fark vardır (p=0,001<0,05). Kariyer planlarında yöneticilik olan öğretmenler okul yönetim süreçlerinin etkili olduğuna, yöneticilik hedefi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde inanmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar okul yönetim süreçlerinin uygulanma durumunun öğretmenleri doğrudan etkilediğini göstermektedir. "Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmada Açıl (2020), yönetim süreçlerinin etkili uygulanmasının, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını yükseltmekle birlikte örgüt içindeki adalet algılarını da olumlu etkileyeceğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe okul yönetiminin etkililiğine olan inançları azalmaktadır. Alan yazınında öğretmenlerin yaşlarının görüşlerine etkisini gösteren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Karagöz ve Yiğit (2006) yöneticilerin yaşları ilerledikçe okul yönetim süreçleri uygulamadaki yeterliklerinin de arttığını söylemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çoruk (2012) "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları"

araştırmasında öğretim elemanlarının yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Çekiç'in (2016) "Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri" adlı çalışmasında cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ortalaması en düşük olan grup eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerdir. Bu durum öğretmenlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe yönetim süreçlerini sorguladıklarını ve bu alandaki beklentilerinin arttığını düşündürülebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Örneğin Çekiç (2016) çalışmasında eğitim değişkenine göre yöneticiliğe bakış açısının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile okul yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri arttıkça okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri de azalmaktadır. Çoruk'un (2012) araştırmasında yönetim süreçleri açısından duygu yönetimi davranışlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ile mesleki hizmet süresi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretim elemanlarının olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Çekiç'in (2016) öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açısı toplam puan ortalamalarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça okul yöneticilerini değerlendirme durumları da değişmektedir. Öğretmenlerin aynı okuldaki görev süreleri ile okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça öğretmenler okul yönetim süreçlerini daha az etkili bulmaktadırlar. Yaş ve hizmet süresi ile ilgili bulgular da bunu desteklemektedir. Öğretmenlerin daha önce yöneticilik yapma durumları ile okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında yöneticilik deneyimine sahip olanların ortalaması daha yüksektir. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse'nin (2012) "Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri" adlı çalışmasında da yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yöneticileri daha etkili bulduğunu bildirmiştir. Akyol (2013) araştırmasında yönetim görevi ve 0-2 yıl kurum kıdemi olan öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Mesleki kariyer planında yöneticilik olan öğretmenler kariyer planında yöneticilik olmayanlara göre okul yönetim süreçlerini daha etkili bulmaktadır. Köse (2008) de "Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri" adlı çalışmasında aday öğretmenlerin yöneticilerini yeterli olarak algıladıklarını, kendileri de yönetici olduklarında öğrenciler ve okul için fark yaratabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Sonuç olarak okul yöneticisinin okul yönetim süreçlerini etkili uygulayabilmesi okul için belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi açısından çok önemlidir. Yöneticiliğin uzmanlık gerektirecek bir meslek hâline getirilmesi, yöneticilerin gelişimlerinin sürekli desteklenmesi, bilgi, beceri, tutum ve motivasyonlarının yükseltilmesi ülkemizde eğitim sisteminde yaşanan birçok problemin de çözülmesini sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Akyol, B. (2013). Üniversitelerdeki örgütsel sdalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büte, M. (2007). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi. Sorunlar ve sorunlarla başa çıkma yolları (Mersin ili merkezi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Büte, M., Balcı, A. F. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 485-511.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 2017, 1-360.
- Çekiç, B. (2016). Bahçelievler ilçesinde görev yapan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma istekleri. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44).
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gül, İ. (2017). Scale of effectiveness of management processes: Validity and reliability study Yönetim süreçlerinin etkililiği ölççeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1370-1387.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Köse, M. F. (2008). *Yönetici aday öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

# ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

1. Farklı Paydaşlara Göre İdari ve Öğretimsel Rutinler: Anlam ve Deneyimler, Hacı Kaan ONARAN
2. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılan Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Eskişehir Örneği, Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA
3. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Beceri Algılarını Belirmeye Yönelik Görüşlerin İncelenmesi, Leyla YENİAY SATILMIŞ
4. Öğretmenlerin Moral Sermaye Düzeylerinin Geliştirilmesi, Dr. Özgür Sami AKGÜL
5. Örgütsel Değişim Sinizmi İle Örgütsel Depresyon Arasındaki İlişkinin Okul Boyutunda İncelenmesi, Ahmet AFACAN
6. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının İncelenmesi: Ceylanpınar Örneği, Sinem SARIÇAKMAK
7. Millî Eğitim Bakanlığında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi, Fatma Durukan TOK
8. Öğretmenlerin Sosyokültürel, Ekonomik ve Statü Değişimlerine Etki Eden Faktörlerin Öğretmen Rollerine Etkisi: Kayseri Hacılar Örneği, Meryem GÖK
9. 21. Yüzyılda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Bir Uygulama: İstanbul Öğretmen Akademileri Ekolü, Dr. Nurhüda SÖZEN
10. Bilim ve Sanat Merkezi Matematik Öğretmenlerinin Proje Danışmanlık Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Dr. Emin YAŞAR
11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri, Narin İŞLER
12. Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması, Ercüment İŞLEYEN
13. Türkiye Yüzyılı'nda Eğitim ve Öğretimde Öğretmenlerin Rolü ve Becerileri, Emre UĞUR
14. Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi, Dr. Ertuğrul ÇAM

# ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

## Öğretmenlerin Mesleki Tatminleri ve Gelişimleri

### FARKLI PAYDAŞLARA GÖRE İDARİ VE ÖĞRETİMSSEL RUTİNLER: ANLAM VE DENEYİMLER

**Hacı Kaan ONARAN**

Borsa İstanbul İlkokulu

[hacikaanonaran@outlook.com](mailto:hacikaanonaran@outlook.com)

**Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Doç. Dr. Tuba GÖKMENOĞLU**

Millî Eğitim Bakanlığı

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile farklı branşlardan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının “idari ve öğretimsel rutinler” hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime (fenomenoloji) dayalı olarak kurgulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile ilkokullarda çalışan 20 sınıf öğretmeni, 10 okul müdürü, eğitim fakültesinde görev yapan beş öğretim elemanı çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubuna yönelik olarak hazırlanmış paralel görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde var olan durumun betimlenmesinde betimsel ve deneyimlerin anlamlandırılması sürecinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Sonuç olarak öğretmen, yönetici ve öğretim elemanlarının lisans döneminde gördükleri teorik derslerle çalışma hayatları arasındaki rutinler arasında belirgin farklar olduğu, MEB ve üniversiteler arasında lisans öğrenimi süresince daha fazla iş birliği kurulması gerektiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Rutin, öğretimsel rutin, idari rutin, ilkokullarda rutin.

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Eğitim, bireye davranışlarını, yaşantılarını, ilgilerini, deneyimlerini, gözlemlerini zihinde yeniden yapılandırarak bireyin kendi kendine öğrenme süreci şeklinde tanımlanabilir. Bireyler için eğitimin etkili olması için süreklilik büyük bir önem arz etmektedir. Süreklilik denildiğinde akla gelen “rutin” kelimesi, dilimize Fransızcadan geçmiş olup “sıradanlık, çeşitlilik göstermeyen, alışlagelmiş düzen içinde yapılan, yapılması alışkanlık hâline gelmiş iş” anlamlarında kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011). Tolmie ve ark. (2002) tarafından “günlük hayatın değişmezi” olarak nitelendirilen rutinler, günlük hayatımızın yarısının alışılmış ve sezgiyle yapılan rutin davranışlardan oluştuğunu göstermektedir. Bu bağlamda rutinlerin ayrıntılı bir şekilde anlaşılması, tüm eğitim camiasının günlük çalışmalarının bir parçası olarak başarılı bir şekilde kullanılabilir bir öğretim süreci geliştirmek için önemli bir kavramdır. Rutinler gerçek hayat koşullarına dayanır ve günlük eğitim işlemlerini destekler (Miller, 1991). Rutinlerin çoğu ilk gün öğretilir ve öğretmenler bu rutinleri kullanır ve onları geliştirir. Sınıf rutinlerini tutarlı bir şekilde kullanmak, öğrencilerin davranışlarına ve öğrenmelerine fayda sağlayacaktır (Tannehill ve ark., 2013). Rutinler açıkça öğretildiğinde, modellendiğinde ve prova edildiğinde, öğrenciler için anlaşılır hâle gelirler (Leinhardt ve ark., 1984). Rutinler oluşturmak, öğretmenlere daha verimli öğretim süresi sağlar. Okulda çocukların okul günü içinde okula geçiş (sabah rutini), öğle yemeğine geçiş (yemek zamanı rutini) ve okul çıkışında geçiş (öğleden sonra rutini) gibi farklı etkinliklere geçişine yardımcı olan rutinler vardır (Hemmeter ve ark., 2006). Örneğin sabah geçişi sırasında çocuklar eşyalarını nereye koyacaklarını ve günün ilk aktivitelerine başlamak için hangi materyallere ihtiyaç duyduklarını öğrenirler (Watson & Dicarlo, 2016).

Rutinler araştırmada öğretimsel ve idari rutinler olarak iki başlık altında incelenmiştir. Rutinler öğretim sürecinin daha sorunsuz ilerlemesine yardımcı olduğu gibi, öğretimsel rutinler de günün eğitim zamanlarının eşit derecede sorunsuz işlemesine yardımcı olur. Çocuklar açısından öğretimsel rutinler, ortak bir kültürün oluşmasına ve yetişkin değerlerinin çocuğun dünyasına uyarlanmasına katkıda bulunur (Hatchuel, 2005). Öğrenciler bu süre içinde kendilerinden ne beklediğini açıkça anladıklarında eğitim süreleri daha verimli olur. Öğretimsel rutinler öğrencilere dikkatlice anlatıldığında ve defalarca uygulandığında çoğu öğrenci kendilerinden bekleneni içselleştirir. Öğrenciler, öğretimsel rutinleri takip ederler ve dikkatlerini öğrenmeden uzaklaştıran daha az davranışsal problemle karşılaşır.

Öğretimsel rutinleri oluştururken geleneksel öğretmenler öğrencilere kendini ifade etme becerisi sunmadan temel rutinleri kendisi oluşturmayı tercih eder. Yapılandırıcı yaklaşımda ise öğretmenler ise öğretimsel rutinler oluştururken öğrencilerden görüş almayı tercih ederler (Kaya, 2013). Her iki yaklaşımın da avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Basitçe temel rutinleri duyurmak zamandan tasarruf etmeyi sağlarken sürece dâhil olmadıkları için öğrencilerin bunlara uyması zor olabilir. Öğrencilerden görüş alınarak oluşturulan rutinler zaman alsa da uygulaması daha kolay olabilir. Birden fazla sınıfa giren öğretmenler için zaman daha önemli olduğundan birinci uygulama tercih edilebilir. Seçilen rutin uygulama süreçleri, okulun veya okul bölgesinin bir bütün olarak belirlendiği rutinleri de içine almalıdır. Örneğin, bir okulun günlük yoklamasının nasıl alınacağı konusunda tek tip bir uygulaması olabilir.

Rutinler okulların yönetiminde de öne çıkan bir kavram olup idari rutinler olarak adlandırılır. Okul yönetimine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinden rutin ve bürokratik görevleri yerine getirmekten daha fazlasının beklendiği ortaya çıkmakla beraber okul müdürlerinin öncelikli liderlik davranışlarının, önceden belirlenen okul hedeflerine ulaşma, öğrenci başarısı için öğretmenleri ve aileleri geliştirme ve okulun etkililiğini artırma olduğu belirtilmiştir (Sönmez ve ark., 2023). İdari rutinler, birden fazla aktörün yer aldığı, tekrarlayan, tanınabilir, birbirine bağımlı eylemleri içerir (Feldman & Pentland, 2003). Okullarda idari rutinler arasında öğretmenlerle ilgili işler, öğrencilerle ilgili işler ve okul gelişiminin planlanması gibi birçok idari rutin yer alır. İdari rutinler, örgütsel iş uygulamalarında zaman içinde istikrara katkıda bulunur, yeni örgütsel üyelerin sosyalleşmesine yardımcı olur ve işin nasıl yapıldığı, kimin hangi konuda sorumluluk sahibi olduğu gibi konulardaki belirsizlikleri azaltır (Cohen & Bacdayan, 1994; Feldman, 2000; Feldman & Pentland, 2003). İdari rutinlerin de bazen dezavantajları olabilir; okuldaki üyelerden bazılarının işini tam yapmaması veya idari rutinleri yöneten üyenin işini tam yapmaması vasıfsızlığa ve motivasyon kaybına neden olabilir (Hannan & Freeman, 1984).

Castle & Mitchell (2005) okul müdürlerinin rollerini idari ve öğretimsel görevler olarak sınıflandırmıştır. Bu bağlamda idari rutinler; evrak işleri, telefon görüşmeleri, toplantılar, okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesi, bireylerin, grupların özel ihtiyaçlarının karşılanması ve danışmanlık gibi günlük rutinlerden oluşurken, öğretici roller ise başkalarını eğitmek, personeli desteklemek, olumlu bir tutum geliştirmek olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürlerinin işlerinin çoğunu evrak işleri, toplantılar, telefon görüşmeleri gibi rutin görevler olarak tanımlanan idari görevlerin oluşturduğu, ancak öğretimsel rutinlerinin çok az olduğu veya hiç olmadığı ileri sürülmektedir (Balyer, 2014). Sutchter ve ark. (2017) öğretimsel rutinleri geliştirmeye ilgili okul müdürlerine sınıf ziyaretini önererek öğrencinin öğrenme ve öğretme yöntemlerini incelemesini, sınıfta gözlemlediklerinin sentezini yapmasını, personelle öğretimi geliştirmek için sonraki adımları oluşturmasını ve bunu rutin hâline getirmesini önermiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmeni yetiştiren ana bilim dalı öğretim elemanlarının bakış açısından “idari ve öğretimsel rutinler” hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu bakımdan çalışmanın temel çalışma sorusu “İdari ve öğretimsel rutinler hakkında farklı paydaşların görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Buna göre, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve öğretim elemanları açısından öğretimsel ve idari rutinlerin varlığı, önemi ve sürece yönelik etkisi konusunda düşünceleri ve çeşitli idari ve öğretimsel rutinler ile lisans programında öğretilen öğretimsel rutinlerin uyum veya uyumsuzluklarına ilişkin cevap aranmıştır.

### Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğrenci, öğretmen-yönetici ve öğretim elemanlarının meslek yaşamlarının bir parçası olan idari ve öğretimsel rutinlerin bir arada olacak şekilde araştırılması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının lisans öğrencilerinin çalışma hayatına başladıktan sonra öğretmen ve idari konularda

yönetici olarak görevlendirildiklerinde karşılaştıkları durumlara karşı ne ölçüde hazırlayabildiğinin tartışılmasına da fırsat vermektedir.

Özellikle yabancı literatürde yapılan araştırmalar, açık kurallar, rutinler ve performans beklentilerini uygulayan öğretmenlerin öğrenci öğrenimi açısından daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Sanford ve ark, 1983). Bu açıdan yaklaşıldığında bu araştırma ile öğretmenlerin rutinler konusundaki uygulamaları hakkında bilgi toplanarak etkili okul ortamının oluşmasında gerekli olan rutinlerin ülkemizdeki durumuna yönelik literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime (fenomenoloji) dayalı olarak yapılmıştır. Olgubilim bireylerin yaşantılarının farklı yönlerini deneyimleme, yorumlama, değerlendirme, anlama ve kavramsallaştırmayı amaçlar (Creswell, 2007; Çepni, 2014). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliliğe dayalı olarak çeşitli ilkokullarda yürütülmüştür. Ayrıca farklı paydaşların bakış açısını görmek için yine Ankara'da bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde bulunan Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarıyla da "İdari ve öğretimsel rutinlerin" öğretmen yetiştirme programındaki varlık ve anlamları, kendi deneyim ve bakış açılarından incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

İlkokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 sınıf öğretmeni ve 10 okul müdürü ile eğitim fakültesinde görev yapan beş öğretim üyesi çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların kişisel bilgilerinin korunması amacıyla rumuzlar kullanılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni olan katılımcılara Ö1 ile Ö20 arasında, okul yöneticilerine Y1 ile Y10 arasında, öğretim elemanlarına ise ÖE1 ile ÖE5 arasında değişen kodlar verilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Veriler katılımcı grupların her birine yönelik paralel formatta hazırlanmış görüşme formları (öğretmen görüşme formu, yönetici görüşme formu ve öğretim elemanı görüşme formu) aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formları uzman görüşlerine dayalı olarak gözden geçirilmiş ve öncesinde pilot denemeleri yapılmıştır. Araştırma amacına bağlı olarak görüşmeler için öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim üyeleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde var olan durumun betimlenmesinde betimsel, deneyimlerin anlamlandırılması sürecinde ise içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Selçuk ve ark., 2014). Elde edilen veriler Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerildiği gibi öncelikle kodlanmış, kodlar düzenlenmiş ve sonrasında çeşitli temalara ulaşılarak yorumlanmıştır. Bu araştırmada tümevarımcı analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Tümevarımcı bu analiz veri setindeki kategori, tema ve örüntüleri ortaya çıkarmaya yöneliktir (Patton, 2014).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Verinin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasında araştırmacı tarafından bir dizi önlem alınmıştır. Öncelikle hazırlanan görüşme protokolleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kapsamlı betimleme yapılmıştır. Kapsamlı betimleme (thick description), okuyucuların araştırma sonuçlarının bir durumdan diğerine aktarılabilirliği konusunda yargıya varmalarına katkı sağlayan bir teknik olup araştırmacı çalışmalarını üzerinde etkisi bulunan bağlamsal faktörleri tüm yönleriyle açıklayarak sağlayabilmektedir (Arslan, 2022: 400).

## BULGU VE YORUMLAR

Elde edilen bulgulara göre veriler beş farklı temadan oluşmaktadır. Her tema çeşitli kodlarla temsil edilmektedir. Farklı katılımcı gruplardan elde edilen ortak kodlar tablolar ve karşılaştırmalı frekanslar hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretim Elemanlarının Rutinlere Yönelik Tanımları*

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)
Rutin Tanımları	Alışkanlık hâline gelen	5	3	1
	Sıradan olan	1	1	0
	Geleneksel	1	0	0
	Sürekli aynı olan	1	1	0
	Yapılmadığında önemi anlaşılan	4	1	2
	Programlı olan	3	2	1
	Düzenli olan	4	2	1
	Değişken olmayan	1	0	0

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde rutin kelimesinin tanımı ile ilgili olarak en çok “alışkanlık hâline gelen” şeklinde tanım yapılmıştır. Bu tanıma göre rutinler öğretmenler için en fazla alışkanlıklar olarak görülmektedir. Diğer tanımlardan farklı olarak Y7 “yazı okumak, sıradan” şeklinde rutini tanımlamıştır. Ö12 ise “defter doldurmak, ders anlatım tekniklerinden yararlanmak, öğrencilerin ders çalışmamak için bahaneleri” şeklinde rutini tanımlamıştır. ÖE3 ise “yapılmadığında önemi anlaşılan” şeklinde rutini tanımlamıştır.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Bulunan Öğretimsel ve İdari Rutinleri*

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)
Öğretimsel ve İdari Rutinler	Ders ve öğretim yöntemleri	4	0	2
	Sınıf defteri doldurmak	3	0	0
	Nöbet	2	1	0
	Yoklama işleri	2	1	1
	E-Evrak işleri (DYS, MYS, TKYS, KBS,MEBBİS, E-Okul vb. sistemler)	2	3	2
	Törenler	2	2	0
	Sıra olma	2	2	0
	Kitap okuma saati	1	0	0
	Teneffüs saati	1	0	0
	Hizmet içi eğitim	1	1	0

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretimsel rutinlerinin başında ders ve öğretim yöntemlerinin kullanılması gelmektedir. Sonrasında sınıf defteri doldurulması öğretmenlerce öğretimsel rutinlerin başında belirtilmiş, Ö3,Ö8 ve Ö13 tarafından da şu şekilde belirtilmiştir: “Sınıf defteri doldurmak, tüm öğretmenler dolduruyor. Yazılı evrak işlerinde dijital sistemde kazanımlara tıklanabilir”. Sınıf defterinin teknolojik ortama aktarılabilmesi konusunda bir öneri katılımcı tarafından belirtilmiştir. Y9, “evrak işleri idari rutinlerin en önemli kısmını oluşturuyor. Dijital sisteme aktarıldıkça işlemler daha da kolaylaştı DYS, MYS gibi.” diyerek, Ö3 tarafından belirtilen dijitalleşme sürecini belirtmiştir. Ö15, “Doğayı sınıf olarak kılmalıyız hem de her gün farklı yerlerde” diyerek öğretimsel rutinlerin içeriğinde doğal çevrenin de kullanılabilmesini belirtmiştir. ÖE4, Öğretmenlerin kendisini geliştirmesi için her yıl en az 1 hizmet içi eğitime (yüz yüze) başvurması gerekliliğini rutini oluşturabilirdim” diyerek hizmet içi eğitimlerin öğretimsel rutin hâline getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Y8 ise idari öğretimsel rutinlerin “İşlevselliği sürdüğü müddetçe devam ettirilmelidir. İstikrar sağlar. Rutinler kurumdaki tüm paydaşlar tarafından sahiplenmelidir. Tüm paydaşlar tarafından zorunlu değil de gönüllü bir şekilde yapılırsa amacına ulaşır.” şeklinde önemini belirterek devamlılığının önemli olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretimsel ve İdari Rutinlerin Katkılarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)
Rutinlerin Katkıları	Katkı sağlar	5	1	2
	Başarıyı artırır	4	1	0
	Kural dışılığı önler	2	1	0
	Kurum kültürü oluşturur	2	3	0
	Alışkanlıkları yerleştirir	2	0	0
	Disiplini artırır	2	1	2
	Kaliteyi artırır	2	2	1
	Katkı sağlamaz	1	1	0

Öğretmenler rutinlerin katkı sağladığını ve başarıyı artırdığını belirtmiştir. Ö6, “Yönetici-öğretmen-okul iş görenleri arasında tam bir motivasyon ve uyum çerçevesinde bu rutinlere başvurulması, okulda ve sınıfta başarının artmasını sağlamaktadır.” Biçiminde görüşlerini ifade eden Ö6 yanında; Ö17 kodlu katılımcı “Kesinlikle katkı sağlar. Düzenin ve disiplinin oluşmasına neden olur. Aynı zamanda başarıyı artırır.” ifadesinde bulunmuştur. Y4 kodlu yönetici ise rutinlere ilişkin “Düzenli, olumlu bir okul iklimi sağlandığı takdirde katkı sağlar” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca rutinlerin kurallar oluşturacağı ve kurum kültürüne fayda sağlayacağı yönünde görüşler de vardır. Örneğin Y6 kodlu yönetici “Kurum kültürü oluşturarak istikrarı kişilere bağlı değil kuruma has hale getirir.” şeklinde görüşlerini belirtirken; buna bağlı olarak Ö6 kodlu öğretmen aynı hususta rutinlerin “Bazı yerlerde kural dışılığı önlediğini”, Ö20 kodlu öğretmen ise, “Okulda bir düzen olur” ifadesini kullanmıştır. Alışkanlıklar, disiplin, kalite ve sistem konusunda olumlu etkiler sağlayacağı da katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ö1 kodlu öğretmen bu hususu “Sisteme olumlu etkileri olacaktır” görüşüne sahip iken ÖE2 kodlu öğretmen bu hususu “Her eğitim kurumunun bir misyonu olur. O misyona göre olumlu rutinlerin dışına çıkılmaması disiplini ve kaliteyi artırır.” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılarca en az belirtilen düşünce rutinlerin katkı sağlamayacağı şeklinde olmuştur. Ö2 kodlu öğretmenin “Katkı sağlamaz aksine vakit kaybı olur” şeklinde görüşü buna işaret etmektedir.



**Tablo 4**

*Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretimsel ve İdari Rutinlere Yönelik Önem Sıralaması*

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)
Rutinlerin Önem Sırası	Veli iletişimi	5	4	2
	Yazılı evrak işleri (sınavlar, nöbet defteri, sınıf defteri, devamsızlık, yazışmalar vb.)	4	3	0
	Yıllık ve günlük planlar	2	0	0
	Öğretmenlik uygulaması dersi	4	0	3
	Toplantılar (zümre, şube ve öğretmenler kurulu vb.)	2	3	0
	Belirli gün ve haftalar	1	0	0
	Mesleki çalışmalar	2	0	0

Araştırmada, öğretmen, yönetici ve öğretim elemanlarına kendi bakış açılarından idari ve öğretimsel rutinlerin önem sırası sorulmuştur. Buna göre velilerle iletişim, en önemli rutin olarak görülmektedir. Bununla ilgili ÖE4, "Lisans programında veli iletişimi dersi gibi bir ders verildiğini söyleyemeyiz. Eksiklidir." diyerek önemini belirtmiştir. Ö20 ise "İlkokulda veli iletişimi her şeyden önce gelmektedir. Zira öğrencilerle 4 yıllık ilkökul sürecinde sadece sınıf öğretmeni beraber." diyerek veli iletişiminin önemini belirtmektedir. Y8, "Müdür odasında en çok velilerle muhatap oluyoruz. Bu yüzden iletişim dili önemli." demiştir. Plan hazırlama konusunda ÖE1, Ö16 ve Y9 planların her alanda yapılması gereken bir süreç olduğunu belirtmiştir. Ö13 ise "Planlar MEB tarafından taslak olarak yayınlanıp tarafımızca koşullara göre uyarlanabilir." demiştir. ÖE2, "Verdiğimiz öğretmenlik uygulaması dersi, lisanstan sonrası için önemli." diyerek Ö12 ise "Meslek hayatımda staj yaptığım kısımlar çok işime yaradı." diyerek önemini belirtmiştir. Y6, "Toplantılar öğretmenlerle iletişim için önemli bir rutin." diyerek toplantıların önemini belirtirken ÖE5 de toplantıların özellikle öğretmen iletişimi için önemli olduğunu belirtmiştir. Belirli gün ve haftalar konusunda Ö18, "Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir rutin." şeklinde önemini belirtmiştir. Mesleki çalışmalar konusunda Ö9, "Bizlerin kişisel gelişimini sağlayan önemli bir hafta fakat daha etkili hâle getirilebilir." demiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmaya katılan öğretmen, yönetici ve öğretim elemanlarının rutin ile ilgili tanımları ele alındığında, rutin kelimesinin çoğunlukla alışkanlıklardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Rutinlerin sıradan fakat yapılmadığında öneminin daha iyi anlaşılabilir bir kavram olduğu şekilde yapılan tanım da rutinlerin olumlu yönlerinin fazla olduğunu göstermektedir. Öğretimsel ve idari rutinlerle ilgili çalışma grubundaki öğretmenler çoğunlukla sınıf defterinin ve yazılı evrak işlerinin yapılması konusunda yeni bir anlayışla dijital bir sistem oluşturulması konusuna dikkat çekmektedir. Buna yıllık ve günlük plan

oluşturma da dâhil edilmekte, dijitalleşme konusunda daha ileriye gidilmesi beklenmektedir. Yöneticiler açısından bakıldığında, e-evrak işlemlerinin daha ön plana çıktığı görülmektedir.

Rutinlerin sadece okul binalarında değil, doğada da öğretilen/sergilenebileceği konusunda çalışma grubundaki öğretmenlerden örnekler verilmiştir. Teneffüs saatleri ve kitap okuma saatleri gibi rutinlere de değinilmiştir. Bunu doğrular nitelikte, teneffüs saatleriyle ilgili 2023 yılında bir değişikliğe gidilmiş, teneffüs süreleri 20 dakikaya çıkarılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu da öğrencilerin geçmişe oranla ders saatleri dışında okul bahçesinde ve diğer alanlarda geçirdikleri serbest zaman ve sosyalleşmeye daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlayacak bir rutin haline gelecektir.

Hizmet içi eğitimler ve mesleki çalışmalar konusunda rutinler oluşturmak gerektiği çalışma grubunda yer alan katılımcılar tarafından önemli görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve uzaktan olarak yeterli olduğu fakat mesleki çalışmalar konusunda uzaktan eğitim sürecinin yararlı olmadığı ilgili alan yazınında da yer almaktadır (Irmak, 2022; Arslan ve Üstün, 2022).

Çalışma grubunun rutinlerin önem derecesine yönelik görüşlerine göre en önemli buldukları veli, öğrenci, öğretmen iletişimidir. Öğretim elemanları veli iletişimi konusunda lisans programında bir ders olmadığını belirtmektedirler. Öğretmen ve yöneticiler de günümüzde veli iletişiminin önem kazandığını belirtmektedirler. İlgili alan yazınında da okul ve aile arasında kurulan iletişimin eksikliğine ve gerekliliğine yönelik çok sayıda araştırma, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir (Gökçe, 2000; Arslan ve Özpınar, 2008)

İdari ve öğretimsel rutinlerin genel olarak faydalı olduğu çalışma grubunda yer alan katılımcılarca belirtilen görüşlerden anlaşılmaktadır. Rutinlerin disiplin ve düzeni sağladığı, sıkıcı bir kavram gibi görünse de aslında sistemin düzgün çalışmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Bromme (1982), Leinhardt (1983) ve Watson ve Dicarlo (2016)'nın çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

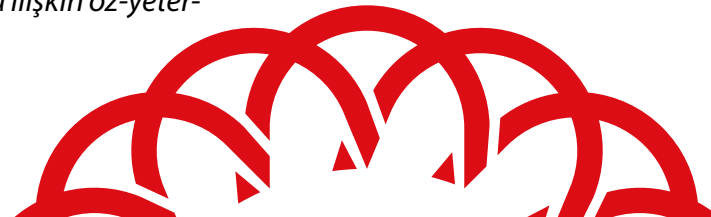
Araştırma bulgularına dayanarak karar alıcılara, öğretmen eğitimcilerine, ileride yapılacak çalışmalarını yürütecek araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Yazılı evrak işlerinin (sınıf defteri, nöbet defteri, yıllık ve günlük plan vb.) diğer dijital sistemlere (DYS, MYS vb.) ek olarak dijital ortama aktararak resmî bir şekilde işlemlerin elektronik ortamda tamamlanması sağlanabilir.
- Eğitim fakültesi lisans programında yer alan dersler meslek hayatında daha çok karşılaşılabilecek konulara yönelik içerikleri kapsayacak şekilde güncellenebilir [Veli İletişimi, MEBBİS çatısı altındaki dijital sistemler (DYS, e-Okul vb.)].
- Eğitim fakültesinde staj ve öğretmenlik uygulaması derslerinin saatleri artırılarak öğretmen adaylarının okullarda daha fazla vakit geçirilmesi sağlanabilir.
- İdari ve öğretimsel rutinlerden beklentileri lisans düzeyindeki öğretmen adaylarıyla da bir çalışma yapılarak hem rutinleri fark etmeleri sağlanabilir hem de rutinlere yönelik deneyimleri ortaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Arslan, B., stn, A. (2022). İlkokullarda uygulanan mesleki çalışma (seminer) programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(34), 203-216.
- Arslan, S., Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Balyer, A. (2014). School principals role priorities. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24-40.
- Bromme, R. (1982). *How to analyze routines in teachers thinking processes during lesson planning* (ED223546). ERIC.
- Castle, J. B., Mitchell, C. (2005). The instructional role of elementary school principals, *Canadian Journal Of Education*, 28(3), 409-433.
- Cohen, M.D., Bacdayan, P. (1994) Organizational routines are stored as procedural memory: Evidence from a laboratory study. *Organization Science*, 5(4), 554-568.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Sage.
- epni, S. (2014). *Araştırma ve proje alışmalarına giriş* (7th ed.). Celepler Matbaacılık.
- Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 611–629.
- Feldman, M. S., Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94–118.
- Gke, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Hannan, M. T., Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49(2), 149–164.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès, La Revue*, (43), 93-100.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention, *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.
- Irmak, M. (2022). *Mesleki alışma programlarının uzaktan ve yüz yüze eğitim ile yapılmasının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Kaya, N. (2013). *Sınıf ğretmenlerinin yapılandırıcılığa yönelik tutumları ve yapılandırıcılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları: Afyonkarahisar ili rneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Leinhardt, G. (1983). *Routines in expert math teachers thoughts and actions* (ED234980). ERIC.
- Leinhardt, G., Weidman, C., Hammond, K.M. (1984). *Introduction and integration of classroom routines by expert teachers* (ED249040). ERIC.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom: Student performance and instructional routines*. eric digest. (ED335178). ERIC.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023, Ekim 14). *MEB okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği'nde değişiklik* [Basın bülteni].
- Patton, M. Q. (2014). Nitel analiz ve yorumlama. (A. Çekiç, A. Bakla, ev.). M. Bütün, S.B. Demir (Ed.) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (ss. 431-541). Pegem Akademi.
- Sanford, J., Emmer, T., Clements, B. (1983). Improving Classroom Management. *Educational Leadership*, (40), 56-60.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sönmez, E., ğdem, Z. Er, E. (2023). Examining the leadership behaviors of primary school principals: A phenomenological study. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 518-550.
- Sutcher, L., Podolsky, A., Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs* (ED606829). ERIC.
- Tannehill D., MacPhail A., Van Der Mars D. H. (2013). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Learning LLC.
- Tolmie, P., Pycock, J., Diggins, T., Maclean, A., Karsenty, A. (2002). Unremarkable computing. *CHI '02: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1(1), 399-406.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Rutin. *TDK Türkçe*.
- Watson, K.J., Dicarlo, C.F. (2016). Increasing completion of classroom routines through the use of picture activity schedules. *Early Childhood Educ J*, (44), 89–96.
- Yıldırım, A., şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## HİZMET İÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİNE KATILAN ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ: ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ

**Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA**

Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[fcry1085@gmail.com](mailto:fcry1085@gmail.com)

**Emin ÖZEN**

Eskişehir Ölçme Değerlendirme Merkezi

[eminozen@anadolu.edu.tr](mailto:eminozen@anadolu.edu.tr)

### ÖZET

Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve öğrencilerine daha etkili eğitim sunmaları açısından hayat boyu öğrenme eğilimlerinin hayati bir öneme taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışmada; öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarının, hayat boyu öğrenme eğilimlerine olan etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Çalışma nicel yöntemin kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme ve Ar-Ge Birimlerinin düzenlemiş olduğu beş farklı hizmet içi eğitim faaliyetine katılan öğretmenlere demografik sorular ve Gür Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde bulunan Likert tipteki sorular hazırlanan çevrim içi anket platformu ile ulaştırılmıştır. Çevrim içi anketten elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. *Öğretmenlerin* hayat boyu öğrenme eğilimleri belirlenmiş ve bu eğilimlerin *görev yaptıkları okul türleri*, *öğrenim durumları* ve *hizmet yılı* gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumlarını analiz etmek adına tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan öğretmenlerin, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Özellikle, mesleki gelişim fırsatlarına katılan öğretmenlerin, mesleklerinde karşılaşılabilecekleri problemleri çözmek için çaba sarf ettikleri ve yeni şeyler öğrenmekten zevk aldıkları sonuçlarına varılmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin motivasyonu-

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmenlerin Hayat Boyu  
Öğrenme Eğilimleri

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



nu artırdığı ve mesleki tatmin düzeylerini yükselttiği görülmektedir. Sonuç olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, Eskişehir’de görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen akademilerinin aktif hâle getirilerek yöneticilerin ve eğitim kurumlarının mesleki ve kişisel hizmet içi gelişim programlarına öğretmenlerin katılımlarını teşvik etmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi.

## GİRİŞ

Yapay zekâ ve otomasyonun yükselişi, bilginin her alanda değişimi hızlandırması, teknolojinin günlük yaşama etkisi, öğretmenlik mesleği gibi bazı meslek gruplarının gereksinim duyduğu bilginin birkaç yılda bir yenilenmesi, günlük yaşama uyum sağlayabilmek için her gün yeni bir şeyler öğrenme zorunluluğu gibi pek çok etken bireyin kendini sürekli yenilemesini ve geliştirmesini gerektirmektedir. Bu değişimler karşısında kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenler de yaşamlarının farklı dönemlerinde hizmet içi eğitimlere katılma gereksinimi duymaktadırlar.

Hayat boyu öğrenme, öğreneni merkeze alan ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç bireylerin eğitim yoluyla edindikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını da kapsamaktadır (Samancı ve Ocakcı, 2017). Kimi zaman yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla eşleştirilen hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamı boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Eurydice, 2001’den akt. Sağlam, Çıray ve Özüdoğru, 2011). Gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarının dayanağı olarak nitelendirilen hayat boyu öğrenme sürecine yönelik olarak Türkiye’de bazı konuların ön plana çıktığı söylenebilir. Yetişkinlere okuryazarlık ve temel hayat becerileri kazandırma, piyasanın gereksinim duyduğu becerilere sahip insan gücü yetiştirme, toplumsal gereksinimlere cevap verebilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi kurma bu konular arasında yer almaktadır (Samancı ve Ocakcı, 2017, s. 718). T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) tarafından ekim ayında yayımlanan 12. Kalkınma Planı’nda da benzer konulara ek olarak sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimin önemi ile mesleki eğitimin geliştirilmesi hedefi ifade edilmektedir.

Hizmet içi eğitim hayat boyu öğrenme kapsamında yer alan bir süreç olarak değerlendirilebilir (Çelikel, 2018). Hayat boyu öğrenim örgün ve yaygın eğitim süreçlerini de kapsamaktadır. Bireyde örgün eğitim sonrası eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya bireyin keşfedilmemiş yeteneklerinin keşfedilmesi olarak da görülmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Öğretmenlerin mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve gelişen teknolojiye uyum sağlamaları adına hayat boyu öğrenme süreçleri ön plana çıkmaktadır (Can, 2019; Çilek, Çoban ve Çetin, 2023). Öğretmenlerin sürekli öğrenmeye yaklaşımı kendini sürekli olarak yenilemelerini, öğrencilerine model olmalarını ve eğitimde etkili ve güncel yöntemleri

benimsemelerini sağlayarak, öğrenci başarısını etkileyebilmekte ve eğitim kalitesini artırmalarına önemli bir katkı sağlayabilmektedir (Akin, Berk, Akyüz ve Oğuz, 2023). Etkili öğretmenlerin zengin mesleki gelişim deneyimlerinin olduğu, mesleki gelişimin önemini farkında oldukları fakat mesleki gelişimlerinin yeterince desteklenmediği de Eroğlu ve Özbek’in (2020) çalışmasında belirtilmiştir. Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve öğrencilerine daha etkili eğitim sunmaları açısından hayat boyu öğrenme eğilimlerinin dikkate alınması ve değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ulusal alan yazını incelendiğinde daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının sadece hayat boyu öğrenme eğilimleri ya da yeterliklerinin incelendiği belirtilmektedir. Hayat boyu öğrenmeyle ilişkilendirilecek yaklaşımların birlikte incelenmediği tespit edilmiştir (Abbak ve Demir Başaran, 2023). Yıldız Durak ve Tekin’e göre ise (2020), Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde farklı demografik ve mesleki değişkenler açısından öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi bölgelerdeki mevcut durumu gösterecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki eğilimlerinin ve yeterliklerinin demografik ve mesleki değişkenlere göre incelendiği çalışmalara gereksinim olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin öğrenme süreci hakkında yeterli bilgi olmadan, kuram ve öğretim uygulamaları arasındaki bağı geliştirme girişimleri karanlıkta bir atışa benzetilmektedir (Korthagen, 2007’den Akt. Sancar ve Atar, 2021). Bu bağlamda bu çalışmada; hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve görev yaptıkları okul türleri, öğrenim durumları ve hizmet yılı gibi değişkenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma nicel yöntemin kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir. Kesitsel tarama modeli bir durumu, değişkeni, olguyu aydınlatmak için tek seferde veri toplayarak durumun fotoğrafını çekmeyi ve bu fotoğrafı inceleyerek durum, değişkenler ve değişkenler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı hedefleyen bir desendir (Büyüköztürk vd., 2012).

### Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen beş farklı hizmet içi eğitim faaliyetine katılan öğretmenler (N=250) çalışmanın evrenini oluşturmakta olup çalışma kapsamında hazırlanan çevrim içi anket tüm evrene ulaştırılmıştır. İlgili çalışma kapsamında Eskişehir ilinde sekiz farklı ilçede görev yapan 102 (n=102) öğretmenden görüş alınmıştır. Okul öncesi, sınıf ve fen bilimleri, tarih gibi ortaokul ve liseden farklı branşlardan öğretmenlerin çalışma grubunu oluşturduğu bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre %61,8’inin lisans, %35,3’ünün yüksek lisans %3’ünün doktora mezunu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre ayrımına bakıldığında %35,3’ünün lise, %27,6’sının ortaokul, %21,6’sının ilkököl, %15,7’sinin anaokulunda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre

ayırımına bakıldığında %31,4'ünün 20 yıl ve üzeri, %29,4'ünün 15-20 yıl, %24,5'inin 10-15 yıl, %12,7'sinin 5-10 yıl ve %2'sinin 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ağırlıklı olarak 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, lisans mezunu oldukları ve lisede görev yapan öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri çevrim içi olarak hazırlanan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunun birinci bölümünde öğretmenlerin *okul türü*, *hizmet yılı*, öğrenim durumu gibi kişisel bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (YBÖE) ölçeğinde bulunan 17 farklı Likert tipteki sorulardan oluşmaktadır. Gür Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmış olup öğretmenlere uygulanabilir niteliktedir.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmektedir. Araştırmada veriler normal dağılım gösterdiğinden; öğretmenlerin hizmet yılı gibi hayat boyu öğrenme eğilimlerine etki eden ikiden fazla alt düzeyi olan değişkenler için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bu araştırma için araştırma izni Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü araştırma komisyonunun kararı ve Valilik oluru ile 25.10.2023 tarihinde E-88074293-605.01-88001457 sayılı kararıyla alınmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Yaşam/hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 arasında olduğu saptanmıştır. Elde edilen değerlere göre verilerin normallik varsayımını sağladığı söylenebilmektedir (De Carlo, 1997). Öğretmenlerin YBÖE ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular*

Değişken	n	Min.	Mak.	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Y. Boyu Öğrenme	102	1,00	5,00	4,68	,306	-1,259 ,239	1,553 ,474

Tablo 1'de öğretmenlerin YBÖE ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Likert ölçek türünde elde edilen verilerin puan aralıkları eşit kabul edilmeli ve ortalama puan aralığı faktörü 0,79 olmalıdır (Çokluk, vd., 2016). Mevcut puan aralığının ortaya çıkarılmasında; ölçek maddesinden elde edilecek en

yüksek puan değerinden en düşük puan değeri (1) çıkarılır ve bu değer toplam değerlerin derece sayısına bölünmesi ile bulunur ve son olarak puan aralıkları belirlenir (Erkuş, 2012). Bu bağlamda ilgili ölçeğin değerlendirme aralıkları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Madde Değerlendirme Aralıkları*

Düzye	Madde Değer Aralıkları
1 – Çok Düşük	1,00 – 1,79
2 – Düşük	1,80 – 2,59
3 – Orta	2,60 – 3,39
4 - Yüksek	3,40 – 4,19
5 – Çok Yüksek	4,20 – 5,00

Tablo 2'de yer alan tüm ifadeler bağlamında, öğretmenlerin YBÖE düzeyleri ortalamasının 4,68 ile "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

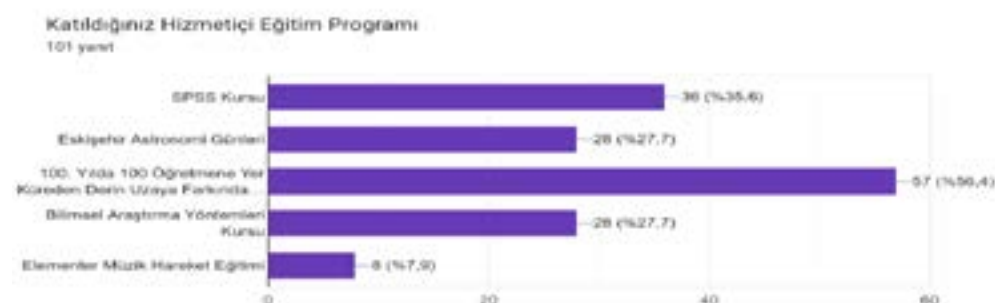
Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değeri incelenmiştir. Cronbach's Alpha iç güvenirlik kat sayısının ,842 olduğu ve ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

### Tanılayıcı Bulgular

2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme ve Ar-Ge birimi tarafından farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik olarak SPSS ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kursu ile Eskişehir Astronomi Günleri, 100. Yılda 100 Öğretmene Yer Küreden Derin Uzaya Farkındalık Programı ve Elementer Müzik Hareket Eğitimi başlıkları altında beş farklı hizmet içi eğitim programı düzenlenmiştir. Şekil 1'de beş farklı hizmet içi eğitim programına katılım sağlayan öğretmenlerin yüzdelik olarak ankete katılım sağlama durumları gösterilmiştir.

### Şekil 1

Katılımcı Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Programına Yönelik Sütun Grafiği



Şekil 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim aldıkları hizmet içi faaliyete göre ayrımına bakıldığında %35,6'nın SPSS Kursu, %56,4'ünün 100. Yılda 100 Öğretmene Yer Küreden Derin Uzaya Farkındalık Eğitimleri, % 27,7'sinin Eskişehir Astronomi Günleri ile Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kursu ve %7,9'unun Elementer Müzik Hareket Eğitimi alan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

### Çıkarımsal Bulgular

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumlarını analiz etmek adına tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3**

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Değişken	Gruplar	Ortalama	F	P	Fark
Okul Türü	Anaokulu	4,80	1,364	,258	
	İlkokul	4,61			
	Ortaokul	4,66			
	Lise	4,69			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni bağlamında hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $P=,258>,050$ ). Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumlarını analiz etmek adına tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4**

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Değişken	Gruplar	Ortalama	F	P	Fark
Öğrenim Durumu	Lisans	4,69	,546	,581	
	Y. Lisans	4,66			
	Doktora	4,86			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları öğrenim durumu değişkeni bağlamında hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $P=,581>,050$ ).

Öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet yıllarına göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumlarını analiz etmek adına tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5**

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Değişken	Gruplar	Ortalama	F	P	Fark
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	4,52	,672	,613	
	5-10 Yıl	4,75			
	10-15 Yıl	4,67			
	15-20 Yıl	4,73			
	20 yıl ve üzeri	4,63			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet yılı değişkeni bağlamında hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $P=,672>,050$ ).

Öğretmenlerin ilgili hizmet içi eğitimleri tercih etme sebebiniz nedir? Şeklinde yöneltilen açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen yanıtlar veri görselleştirme araçları aracılığıyla oluşturulan kelime bulutunda elde edilen bulgulara istinaden Şekil 2'de yer almaktadır.

## Şekil 2

Öğretmenlerin Bir Hizmet İçi Eğitim Sürecine Katılımdaki Motivasyon Kaynağına Yönelik Kelime Bulutu



Şekil 2'ye göre öğretmenlerin Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından sunulan eğitimleri tercih etme sebepleri arasında kişisel gelişimlerini önemsedikleri, ilgili eğitimlere merak duydukları ve TÜBİTAK projelerinde başarılı olabilmek için bu eğitimlere katıldıkları görüşleri ön plana çıkmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yerel olarak koordine ettiği hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan öğretmenlerin, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından umut verici olarak yorumlanabilir. Özellikle, mesleki gelişim fırsatlarına katılan öğretmenlerin, mesleklerinde karşılaşılabilecekleri problemleri çözmek için çaba sarf ettikleri ve yeni şeyler öğrenmekten zevk aldıkları sonuçlarına varılmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı ve mesleki tatmin düzeylerini yükselttiği görülmektedir.

Hayat boyu öğrenme, Avrupa Birliği (AB) eğitim politikalarının genel çerçevesini de oluşturmaktadır. AB, bireyleri gereksinim duydukları bazı niteliklerle donatmayı hedeflemektedir. Bu nitelikler içerisinde bireylerin gereksinimlerini dik-kate alan bir eğitim öğretim sistemi tasarlamak; değişim içerisinde olan iş ve meslek yapılarına bireylerin uyumlarını sağlamak gibi amaçlar yer almaktadır (Gündoğan, 2003'den Akt. Samancı ve Ocakçı, 2017, s.713; Akın, Berk, Akyüz ve Oğuz, 2023). Bu hedeflere ulaşabilmek adına öğretmenlerin meslek hayatlarında alacakları hizmet içi eğitim faaliyetleri

öğrenenlerin eğitim sürecine ve hayat boyu öğrenme yeterliklerinin gelişimine de yansıtacaktır. Sonuç olarak çalışma ile Eskişehir'de görev yapan öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle Türkiye çapında öğretmen akademilerinin aktif hâle getirilerek yöneticilerin ve eğitim kurumlarının mesleki ve kişisel hizmet içi gelişim programlarına öğretmenlerin katılımlarını desteklemesi ve yeni eğitimlere katılımlarını teşvik etmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abbak, Y., Demir Başaran, S. (2023). A Comparative analysis of the elementary and branch teachers' lifelong learning competences and their individual innovativeness levels according to certain variables. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(1), 103-132.
- Akın, M., Berk, G., Akyüz, U., Oğuz, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye yönelik öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3709-3717.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11.bs.). Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Çelikel, H. (2018). Hizmet içi eğitim kavramı üzerine bir analiz. *Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 48-70.
- Çilek, A., Çoban, F. N., Çetin, E. (2023). Examining the lifelong learning competencies of teachers. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1). 439-447.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- De Carlo, L. T. (1997). "On the Meaning and Use of Kurtosis". *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Erkuş, A. (2012). Varolan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: Yeni bir öneri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(2), 279-290.
- Eroğlu, M., Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gür Erdoğan, D., Aarsal, Z. (2016). The development of Lifelong Learning Trends Scale. *Sakarya University Journal of*

*Education*, 6(1), 114-122.

Sağlam, M., Çıray, F., Özüdoğru, F. (2011). *Türkiye’de üniversitelerdeki yaşamboyu öğrenme uygulamalarının ve olanaklarının incelenmesi*. 3<sup>rd</sup> International Conference on Educational Sciences (ICES’11).

Samancı, O., Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.

Sancar, R., Atar, D. (2021). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi nasıl araştırılıyor? *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 339-354.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028).

Yıldız Durak, H., Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.

## MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BECERİ ALGILARINI BELİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ

**Leyla YENİAY SATILMIŞ**

Kaymakam Sabahattin Çakır İlkokulu

[leyla.yeniay71@gmail.com](mailto:leyla.yeniay71@gmail.com)

### ÖZET

21. yüzyılda yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak yeni öğretim programlarının uygulanmaya konulmasıyla öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler etkilenmiş ve 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığınca yeniden belirlenmiştir. Mesleki yeterlik, genel olarak, bireylerin bir mesleği başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gereken bilgi, yetenek, nitelik, davranış, değer ve tutumların asgari düzeyini ifade eden kavramdır. Eğitimciler her geçen gün daha fazla çaba harcayarak öğrencileri geniş bir bilgi ve beceri yelpazesine sahip hâle getirmek için çalışmaktadırlar. Toplumun ihtiyaçlarının değişmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişiklikler, öğrenci profili ve öğretme-öğrenme paradigmasının değişmesi gibi faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının temelini oluşturmaktadır. Bu paradigmadan yola çıkarak yapacağımız araştırmanın amacı mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki becerilerini nasıl algıladıklarının belirlenmesidir. Yapılan araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan bir durum çalışmasıdır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında mesleğe yeni başlayan Gaziantep ilinde görev yapan 14 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Bu çalışmada, veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Yazılı hâle getirilen verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategori analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler değerlendirilmesinde, tümevarımsal bir yaklaşım kullanılarak içerik analizi olan frekans ve kategori analizi MAXQDA 12 programıyla analiz edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, aday öğretmenlerin demografik bilgileri mesleki beceri tanımlamaları, “öğretimi planlama ve uygulama”, sınıf yönetimi, mesleki beceri farkı, ölçme değerlendirme yapma gibi başlıklar altında toplanarak sunulmuştur. Sonuç olarak mesleğe yeni



# ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

**Öğretmenlerin Mesleki  
Tatminleri ve Gelişimi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





başlayan öğretmenler sınıf yönetimi, zaman planlamayı iyi değerlendirme, ölçekleri yeterli kullanamama konusunda kendilerini yetersiz görmekte. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi mesleki becerileri konusunda öz değerlendirme yaptıkları soruların bulguları incelendiğinde mesleki beceri konusunda en çok sınıf yönetimi konusunda değerlendirdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleğe yeni başlayan öğretmen, mesleki beceri, öz yeterlik.

## GİRİŞ

Dünya çapında önemli insan gücünü yetiştiren, bireyleri sosyal hayata hazırlayan ve kültürel normları, değerleri gelecek nesillere aktarmada öncü rol oynayan öğretmenler, toplumun temel taşıdır. Sınıf içi eğitim ve öğrenim, karmaşık, çok katmanlı ve sosyal bir deneyim sunar. Birçok şey eş zamanlı olarak gerçekleşir ve öğrenci ile öğretmen, bu olayları önemli bir hızla yorumlamak ve işlemek zorundadır. Eğitim, sadece bilgiyi tek yönlü bir şekilde iletme değildir; çünkü öğrenciler, süreci öğretmen kadar etkiler. Öğretmen, öğrenciler için anlamlı bir sınıf ortamı oluşturmada kritik bir rol oynar, ancak her öğrencinin öğrendiklerini belirleyen sosyal ve psikolojik etkinlikler ile tepkilerdir. Öğretmenler için eğitim ve öğretimde istenilen başarı ve etkinliği elde etmek için belirli şartları yerine getirmek gereklidir. Bu şartlar arasında, eğitim sistemini geliştirmek, eğitim için gerekli araçları temin etmek ve uygun fiziki imkânları sağlamak bulunmaktadır. Ancak, bu şartların varlığı önemlidir ancak yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini yönlendirecek olan kişi öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yetkinliği, eğitim-öğretim faaliyetinin başarısında en kritik faktördür. Çünkü teknolojik araçları ne kadar yenilikçi olursa olsun, bu araçları kullanacak ve kullanacak olan öğretmenlerin yeterince eğitim almamış olmaları durumunda istenilen verim elde edilemez. Bu nedenle öğretmen, kendini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde geliştirmek zorundadır. Meslek olarak öğretmenliği tercih eden bireyler, ne kadar fedakârlık gösterse veya kariyer açısından öğretmenliği çekici bulsa da, öğretimde başarılı olacaklarına inanmayan kişilerin öğretmenlik mesleğinde başarılı olmaları mümkün değildir. Çünkü öğretmenlerin, sınıflarında kullanmaları gereken çeşitli beceri ve bilgiler konusunda farkındalıkları olmalıdır; öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler gibi becerilere hâkim olmaları gerekmektedir. Ancak öğretmenlik gibi her meslekte olduğu gibi, yeni başlayan bireyleri zorlu süreçler beklemektedir. Öğretmenler, mesleğe yeni başladıklarında, hizmet öncesi eğitimleri ne kadar iyi ve nitelikli olursa olsun, gerçek sorunlarla karşılaştıklarında uyum sorunları yaşamaktan kaçınamazlar (Korkmaz ve diğerleri, 2004). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, bu uyum sorununu daha kolay aşabilmeleri için meslek hayatlarına ilk adım attıkları yıllarda bilgi, birikim ve deneyim eksiklikleri konusunda yardım almaları gerekmektedir (Çimen, 2021). Devlet kurumlarına atanan öğretmenlerin, mesleğe başladıkları ilk yıl, "aday öğretmenlik" süreci olarak kabul edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, 1 Mart 2016 tarihinde köklü bir değişiklik yaparak, aday performans süreci, yetiştirme süreci ve sınav süreci gibi aşamalardan oluşan bu dönemi tanımlamıştır (MEB, 2016, s.17). Bu süreç, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında karşılaştıkları sorunlarla baş etme, mesleki ve örgütsel açıdan uyum sağlama dönemidir (Gül ve diğerleri,

2017). Bu araştırmanın amacı "Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki becerilerini nasıl algıladıklarını" belirlenmesidir. Araştırmanın temel problemini Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri kendi mesleki becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına ilişkin şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Mesleki becerinin tanımı nedir?
2. Mesleki beceri konusunda tecrübe önemli midir?
3. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenler arasında mesleki beceri farkı nelerdir?
4. Etkili eğitim öğretim ortamı oluşturma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Eğitim öğretimi planlama konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Sınıfınızda eğitim öğretimi yönetme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Ölçme değerlendirme yapma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Kendi mesleki beceri tanımanıza göre mesleki beceri konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu inceleme için, daha detaylı bilgi toplamak, derinlemesine anlayış geliştirmek, katılımcıların görüşlerine odaklanmak, doğrudan algıları elde etmek, durumu detaylı bir şekilde tanımlamak ve ikna edici genellemeler yapmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışması benimsenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s.24; Creswell, 2015).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında mesleğe yeni başlamış Gaziantep ilinde görev yapan 14 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin seçimine dikkat edilmiş ve görev süreleri kısa olanlar tercih edilmiştir. Bu nedenle, araştırmada bilinçli bir şekilde homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır, çünkü bu yöntemle belirli niteliklere sahip bireyler seçilerek araştırmaya dâhil edilmişlerdir (Ekiz, 2015).

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

- Katılımcıların yaşlarının 24 ile 29 yaşları arasında değişmektedir.
- Hepsi sınıf öğretmenidir.
- Katılımcıların 11 tanesi kadın, 3 tanesi erkektir.

- Mesleklerinde ilk 2 yılını çalışmakta olan öğretmenlerdir.
- Katılımcılardan bir tanesinin Denizli Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi 2014 mezunu, 2 tanesinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi eğitim fakültesi 2018 mezunu, 1 tanesi Samsun 19 Mayıs Üniversitesi eğitim fakültesi 2016 mezunu, 1 tanesi Kırıkkale Üniversitesi eğitim fakültesi 2016 mezunu olduğunu 1 tanesinin Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi eğitim fakültesi 2016 mezunu olduğu 3 tanesinin Aydın Adnan Menderes Üniversitesi 2017 mezunu olduğu ve 5 tanesinin ise Ahi Evran Üniversitesi eğitim fakültesi 2018 mezunu olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknik, araştırmacının katılımcılardan geniş kapsamlı cevaplar almasına, ilgili alanı derinlemesine incelemesine ve katılımcının rahatça kendini ifade etmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Görüşmeler sırasında öğretmenlere ilk olarak demografik bilgileri içeren sorular sorulmuştur. Ardından katılımcılara araştırmanın amacı ve alt amaçları hakkında sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler ses kaydı alınmış ve daha sonra araştırmacılar tarafından yazılı hâle getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kategori analizi olarak adlandırılan betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi, frekans analizi ve kategori analizi MAXQDA 12 programıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi kullanılarak elde edilen veriler, belirli kurallara dayalı kodlamalarla sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde küçük içerik kategorileriyle özetlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, benzer cevap içeren veriler önce alt alta yazılarak kolayca kodlanmış, daha sonra bu kodlamalar tablolar kullanılarak alt başlıklar hâlinde sunulmuştur. Görüşmelerdeki sorulara ilişkin verilen yanıtlara göre oluşan temalar ve görüşme kodlama anahtarı ve daha sonra oluşturulan temalar ve kodlar ile ilgili uzman görüşü alındıktan sonra veriler raporlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, alt başlıklar hâlinde yedi temada incelenmiştir.

**Tablo 1**

*Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Beceriyi Nasıl Tanımadıklarını Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları*

Mesleki beceri tanımı	Frekans
Alan bilgisi	3
Kriz yönetimi	3
Bilginin hayata geçirilmesi	3
Öğrencilerin seviyesine uygun hareket edebilme	2
Öğrencilerin fiziki motor becerilerine göre hareket edebilme	2
Farklı öğretim yöntem teknikleri kullanabilme	2
Alan dışı bilgilere sahip olabilme	1
Bilgi aktarımı	1

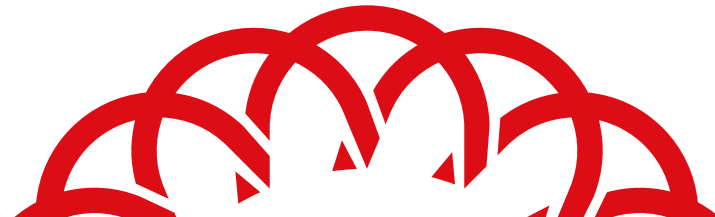
Tablo 1 incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenler mesleki beceriye alan bilgisi, kriz yönetimi, bilginin hayata geçirilmesi öğrenci seviyesine uygun hareket edebilme, öğrencilerin fiziki motor becerilerine göre hareket edebilme, farklı öğretim yöntem tekniklerini kullanabilme, alan dışı bilgilere sahip olabilme ve bilgi aktarımı olarak tanımlamışlardır.

**Tablo 2**

*Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerde Tecrübenin Önemini Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları*

Tecrübenin önemi	Frekans
Etkili sınıf yönetimi sağlar	5
Alanda uzmanlaşmayı sağlar	5
Meslek içinde yaparak yaşayarak öğrenilir	2
Zamanı iyi kullanmaktır	2
Tecrübe yaşla alakalı değildir	1
Birikimli bir süreçtir	1

Tablo 2 incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri meslekte tecrübenin önemini en çok etkili sınıf yönetimi sağlar, alanda uzmanlaşmayı sağlar olarak belirtmişlerdir. Tecrübenin önemi mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasında bir kişi ile en az olarak birikimli bir süreç olarak tanımlanmıştır.



**Tablo 3**

*Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen İle Tecrübeli Öğretmen Arasında Mesleki Beceri Farkına Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları*

Mesleki beceri farkı	Frekans
Tecrübeli öğretmenlerin zaman yönetimi daha iyidir	4
Göreve yeni başlayan öğretmenin heyecanı fazla	3
Tecrübeli öğretmenler sınıf yönetiminde daha başarılıdır	3
Meslekte yeni olan öğretmenler farklı eğitim öğretim teknikleri ne daha açıklar	2
Tecrübeli öğretmenler için eğitim daha çok bilgi aktarmaktır	2
Meslekte yeni olan öğretmen çağın gerektirdiği donanımlara sahiptir	2
Meslekte yeni olan öğretmen teknolojiyi daha iyi kullanır	1
Tecrübeli öğretmenler daha çok anlatım yoluyla ders işlemeyi tercih eder	1

Tablo 3 incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenler bizdeki beceri farkına meslekte yeni olan öğretmenler farklı eğitim öğretim yöntem teknikleri ile daha açıktır, tecrübeli öğretmenler için eğitim daha çok bilgi aktarmaktır, meslekte yeni olan öğretme, çağın gerektirdiği donanımlara sahiptir meslekte yeni olan öğretmen teknolojiyi daha iyi kullanır tecrübeli öğretmenler daha çok anlatım yoluyla ders işlemeyi tercih ederler şeklinde açıklamışlardır.

**Tablo 4**

*Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Eğitimi Planlama Konusundaki Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları*

Eğitimi planlama	Frekans
Süreyi ayarlayamama	4
Fakültede öğrenilen farklı yöntem ve teknikleri uygulayamama	3
Sınıf yönetiminde zorluk çekme	3
Yapılan planın uygulamada sık sık dışına çıkılması	2
Bazı konuları somutlaştırmakta zorluk çekme	2
Plan yapıyorum fakat çevresel nedenlerden dolayı uygulayamıyorum	2
Plan hazırlamakta zorluk çekme	1
Planı öğrenci seviyesine uyduramama	1

Tablo 4'e göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle zaman yönetiminde zorluk yaşama, üniversitede öğrenilen çeşitli yöntem ve teknikleri uygulamada sıkıntı çekme, sınıf yönetiminde zorlanma gibi sorunlarla karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Örneğin, bir öğretmen olan Ö, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *Olağanüstü durumlar karşısında süreci nasıl yönlendireceğimi bilemiyorum. Ayrıca müfredatı yetiştirme endişesinin de bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum.*

**Tablo 5**

*Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yapma Konusunda Kendilerine Nasıl Değerlendirdiklerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları*

Ölçme değerlendirme yapma	Frekans
Süreçten çok ürüne yönelik değerlendirme yapmak zorunda kalma	5
Alternatif değerlendirme yöntemleri ve ölçeklerini kullanamama	4
Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yoruma dayalı sorularda zorlanmaları	2
Öğrencilerin ders ve sınav performanslarının örtüşmemesi	2
Soru hazırlarken sadece öğrenci seviyesini dikkate almak zorunda kalma	1
Sadece gözlem yapmak ölçme değerlendirme için yeterli değil	1

Tablo 5 incelendiğinde, görüşme yapılan bütün öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin 6 farklı sorun yaşadıkları görülmektedir. Örneğin Ö5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *Ders süreleri kısıtlı olduğu için öğrencileri gözlemleyerek değil süreç odaklı değil daha çok bilgi odaklı olarak değerlendirmek zorunda kalıyoruz. Değerlendirmeyi pratiğe dökememe sorunu yaşadığımızı düşünüyorum. Ayrıca Ö7 görüşlerini şöyle belirtmiştir: "Meslekte yeni olduğum için nasıl sorular hazırlamam gerektiğini bilemiyorum Bunun nedeni ise benim öğrencilerimi yeteri kadar iyi tanımam" oluşturuyor.*

**Tablo 6**

*Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Etkili Eğitim Öğretim Ortamı Oluşturma Konusunda Kendilerini Nasıl Değerlendirdiklerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları*

Etkili eğitim ortamı	Frekans
Farklı materyaller etkinlikler kullanmak önemli	4
Zamanın verimli kullanılması önemli	4
Etkili eğitim ortamında teknoloji kullanımı eğitim araç gereçleri önemli	3
Geleneksel öğretim yöntemi öğrenci öğrenmelerinde etkili değil	3
Çoklu zekâ kuramına göre ders işlemek öğrenci başarısını artırıyor	2
Sınıfın ve okulun fiziki imkânları etkili öğretim için önemli	1
İlkokullarda birden fazla sınıf öğretmeni değişiminin olması	1
Oyunların derste kullanımı etkili öğretim için önemi	1

Tablo 6 incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri etkili eğitim öğretim ortamı oluşturma konusunda en fazla zamanı etkili kullanımının önemine ve farklı materyal ve yöntem kullanımının önemine vurgu yapmışlardır. En az ise etkili eğitim öğretim ortamı oluşturma konusunda okulun ve sınıfın fiziki imkânları öğrencilerin çok fazla öğretmen değiştirmeleri ve oyunların derste kullanımının önemine vurgu yapılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılında karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Her bir tema ile ilgili tartışma ve sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Araştırmamızda demografik bilgiler, özellikle kadınların bu mesleği tercih etme eğiliminde olduğunu ve genellikle mezun olduktan sonraki iki yıl içinde göreve başladıklarını göstermektedir. Yaptığımız çalışmanın elde ettiği sonuçlar, literatür çalışmalarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Durmuşçebi vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçerken cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ve bu mesleğin genellikle kadın adaylar tarafından tercih edildiği bulunmuştur. Çalışmanın bir alt sorunu olan mesleki beceri tanımı, Ö3 ve Ö7 öğretmenler tarafından “öğrencilerin fiziksel, motor ve psikolojik özelliklerine göre hareket edebilme” olarak belirtilmiştir. Bu görüş, literatürde Senemoğlu (2004) tarafından vurgulanan, öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrenme-öğretme ortamını düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilme yetkinliklerinin önemini yinelemektedir. Bulgulara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenler deneyimin önemini vurgularken “Etkili sınıf yönetimi sağlar” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durum, Kurt vd. (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının disiplin ve öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulgularıyla çelişmektedir. Araştırmanın 3. alt problemi olan mesleki beceri konusunda “tecrübeli öğretmen ile mesleğe yeni başlayan öğretmen arasında fark var mıdır?” sorusuna ait bulgular incelendiğinde aday öğretmenler bu soruya en çok tecrübeli öğretmenleri zaman yönetimi daha iyidir şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer şekilde, Britt (1997) mesleğin ilk ve ikinci yılında olan 35 öğretmenle yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin zaman yönetiminde güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durumda, aday öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanmada güçlük yaşadıkları söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim ve öğretimi planlama ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik alt problem bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en çok zamanı planlama konusunda zorluk çektikleri görülmektedir. Gülay ve Altun (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre, katılımcı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başlıca zorluklarını süre yönetimi ve çeşitli yöntem teknikleri kullanma konusunda yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu zorlukları programın içeriğinin yoğunluğuyla ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli bir şekilde planlamakta zorlandıkları söylenebilir. Bu çalışmada, yeni başlayan öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreciyle ilgili en büyük zorlukların süreç yerine sonuca odaklı değerlendirme yapma ve alternatif değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanma sorunları olduğu tespit edilmiştir. Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme sürecinin sonunda elde ettikleri davranışları belirlemek yerine, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla öğrencileri öğrenme ortamında desteklemeyi ve sahip oldukları yetenekleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Çepni, 2008). Araştırmanın alt problemlerinden biri olan etkili eğitim öğretim ortamı oluşturma konusunda, aday öğretmenlerin farklı etkinlikler ve materyaller kullanmanın önemini vurguladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Demir ve Özden’in (2013) öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve tekniklerin kullanılmasının nitelikli bir öğretim için önemini vurgulayan görüşleriyle desteklenmektedir. Şahin ve Güven (2016) ise eğitim ortamlarının gerçek hayatla okulu birleştiren uygulamalar içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin kendi mesleki beceri tanımlarına göre öz değerlendirme yaptıkları soruların bulgularına göre, öğretmenlerin kendilerini en çok sınıf yönetimi konusunda değerlendirdikleri görülmektedir (Keengweve Adjei-Boateng, 2012). Etkili bir öğretim ortamında, hedeflere ulaşmak için uygun bir öğretim yaklaşımı ve öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sunulmalıdır. Öğretmen, öğrencilere karşı empati kurarak onların değerlerini ve tutumlarını anlamaya çalışmalıdır. Öğrenme ortamı olumlu duygularla doldurulmalı, öğrencilere derse ve öğrenmeye karşı motive edici yaklaşımlar benimsenmelidir. Empatik bir iletişim ve öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarını ve başarılarını artırabilir.

- Öğretmenlerin yetkinlik algılarını artırmak için lisans eğitimindeki öğretmenlik pratiği daha uzun süreli ve kaliteli olmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersinin etkinliğini artırmak, öğretmenlerin karşılaşılabileceği sorunları en aza indirmeye yönelik önlemleri içermelidir.
- Öğretmenlere mesleki anlamda katkı sağlayabilecek hizmet içi eğitimler çoğaltılabilir.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilgili alan yeterlilikleri, sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, çok kültürlülük ve kapsayıcılık konularında daha geniş perspektifte yapılan uzun soluklu çapraz kesit araştırmaları, her boyutuyla incelenmesi ve nedenlerin daha geniş perspektifte yorumlanabilmesi için gereklidir.

## KAYNAKÇA

- Altun, T., Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 738-749.
- Britt, P. M. (1997). Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences. Paper presented at the annual meeting of the *Mid-South Educational Research Association*, Memphis, TN.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviren: O. Birgin, S. Ünal, T. Özsevgeç, Y. Dede, A. Bacanak, A. Bakla, A. Budak, G. Hacıömeroğlu, İ. Budak, M. Aydın, M. Bütün, M. Aydın, S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çepni, S (Editör) (2008). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.
- Çimen, B. (2021). Öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yılları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MskuJournal Of Education]*, 8(2), 367-378.
- Demir, S., Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat

Bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2).

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Gül, İ., Türkmen, F., Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.

Keengwe, J., ve Adjei-Boateng, E. (2012). Inductionandmentöring of beginningsecondaryschoolteachers: A casestudy. *International Journal of Education*, 4 (2).

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 266-277.

Kurt, H. , Ekici, G. , Aksu, Ö. , Aktaş, M., Gökmen, A. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (200), 28-48.

Meb (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*.

Seferoğlu, S. S., Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.

Şahin, D., Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.

## ÖĞRETMENLERİN MORAL SERMAYE DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**Dr. Özgür Sami AKGÜL**

Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi

[ozgursami@hotmail.com](mailto:ozgursami@hotmail.com)

**Prof. Dr. Habib ÖZKAN**

Gaziantep Üniversitesi

[ozgan@gantep.edu.tr](mailto:ozgan@gantep.edu.tr)

### ÖZET

Bu araştırma moral sermayenin geliştirilebilir olma durumunu ortaya koymak için hazırlanan Moral Sermaye Geliştirme Programına katılan öğretmenlerin programa ilişkin algılarını inceleyerek görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin program öncesi ve sonrası algılarındaki değişimin izlenmesi ve elde edilen bulguların karşılaştırılmalı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde faaliyet gösteren devlet okullarında görev yapan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan gruplardan; deney grubu (N=19) programa dâhil edilerek kontrol grubu (N=19) ise programa dâhil edilmeden gözlemlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Programın etkililiğinin incelenmesinde nicel veriler elde etmek amacıyla katılımcılara moral sermaye ölçeği uygulanmıştır. Nitel verileri elde etmek için ise beş sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak çalışma grubundaki her öğretmenle (N=19) görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubunun eğitime ilişkin algı ve tutumlarını belirlemek amacıyla program değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğretmenlerin moral sermaye düzeylerinde anlamlı ve pozitif bir farklılık gözlemlenirken kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulanan programın amaç, içerik, yöntem, teknik ve değerlendirme boyutlarına ilişkin katılımcı algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan her bir öğretmenle yapılan



## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

### Öğretmenlerin Mesleki Tatminleri ve Gelişimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



görüşmeler sonunda programın hoşgörü, sorumluluk, bütünlük, adalet ve empati boyutlarında öğretmenlerin moral sermaye algı düzeylerinde olumlu etkiler meydana getirdiği, katılımcıların Moral Sermaye Geliştirme Programını faydalı bulduğu ve programın kendilerinde mesleğe karşı bir farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla moral sermaye algı düzeyinin geliştirilebilir olma durumu ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak eğitimciler, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Moral sermaye, moral sermaye geliştirme programı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslek etiği, ahlak.

## GİRİŞ

Günümüzün postmodern dünyası hayal gücünü zorlayan teknolojik yeniliklerin yanında değersizlik sorununu da beraberinde getirmekte, bu durum en fazla eğitim örgütlerini etkilemektedir. Bordieu (1986) ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere üç farklı sermaye türünden bahsetmektedir. Bordieu'nun sermaye türleri üzerine yaptığı analizi fazla materialist bulan Valverde (1994) ise ekonomik olmayan sermaye türlerine moral sermayeyi eklemiştir.

“Moral sermaye ahlaki değerler yoluyla bireyin ve toplumun ahlaki düzeyinin en üst seviyeye yükseltilmesine yönelik bir sosyal yapı geliştirme kapasitesidir” (Valverde, 1994, s. 212). “Sermayenin bir tür yetenek olarak sosyal zenginlik yaratma özelliğine dayanır” (Wang, 2015, s. 74). “Öğretmenlik mesleği özelinden bakıldığında ise meslek etiği ilkelerini içselleştirip bunlara uygun davranışlar gösteren öğretmenlerde oluşan ahlaki birikimin adıdır” (Akgül, 2022, s. 2).

“Tarih, eğitim ve ahlakı görmezden gelen bir ülkede üretimin sadece hayatta kalma amacına hizmet ettiğini ve daha fazlasını yaratamayacağını ortaya koymuştur” (Wang, 2015, s. 57). Moral sermaye; özü itibarıyla ahlaki bir nitelik taşıyan eğitim faaliyetlerinin (Cevizci, 2016) her aşamasında saygının, adaletin, dürüstlüğün ve hoşgörünün hâkim kılındığı uzun vadeli bir yatırımı ifade eder.

Eğitim sistemlerine yönelik yenilikçi uygulamaların özünde, eğitimde başarının o alana aktarılan kaynağın büyüklüğü oranında gerçekleşebileceği beklentisi yer alır. Oysa eğitim bir ürün değil, hizmettir. Eğitimde başarının asli unsuru eğitim çalışanlarıdır. Bu nedenle yatırım yapılması gereken en önemli alan öğretmenlerin mesleki gelişimleridir. Uzman ve başöğretmenlik benzeri ünvan değişiklikleri ve özlük haklarındaki iyileştirmeler kısa süreli etkiler ortaya çıkartsa da bu konuda asıl yapılması gereken öğretmenlerin iş doyumlarını artıracak, mesleki yeterliklerini geliştirecek, her şeyden önemlisi de yaptıkları işin değerini anlamalarını veya hatırlamalarını sağlayacak uygulamaların hayata geçirilmesi olmalıdır.

Öğretmenler, davranışlarıyla bir dizi erdemi temsil ederek öğrencilerin ahlaki karakterlerinin şekillenmesinde kritik rol oynamaktadır. Modern eğitimin yanlış yönlendirmesiyle aynı zamanda ahlak ve karakter eğitimcileri olan öğretmenlerin ahlaki otoritelerinin yok sayılması öğretmenlere duyulan saygının azalmasına neden olmuş bu da okulun moral iklimine zarar vermiştir (Arthur vd., 2015).

Bu sonuç beraberinde basına yansıyan öğrenci kavgaları, kopya, akran zorbalığı ve taciz gibi pek çok sorun ortaya çıkarmaktadır (Çetin ve Demirkasımoğlu, 2015). Her yıl binlerce öğrencinin üniversite sınavında tek net dahi yapamadığı düşünüldüğünde acaba etkili, verimli, planlı ve özenli bir eğitim yapılsaydı bu kadar vahim bir tabloyla karşılaşır mıydık, diye düşünmek gerekir (Aydın, 2018).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2007 yılında eğitim fakültelerinde seçmeli ders olarak meslek etiği dersinin eklenmesini önermiş, 2018 yılından itibaren eğitim fakültelerinin eğitim programlarında zorunlu ders olarak “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersine yer vermiştir (Karataş vd., 2019). Ancak şu an görev başındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslek etiği veya eğitimde etik ve ahlak dersi almadan öğretmenlik yapmaya devam etmektedir. Konuya ilişkin araştırmalar öğretmenlerin meslek etiği konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Aydoğan, 2011; Dağtekin, 2011; Dutağacı İşlek, 2007; Manolova, 2011; Özbek, 2003).

Moral sermaye, sahip olunabilir, büyütülebilir, artırılabilir, yatırılabilir, kaybedilebilir, kazanılabilir ve aktarılabilir; başkaları tarafından kabul edilir, avantajlar yaratır ve nihayetinde sahip olanlara ekonomik fayda sağlar (Swartz, 2009). Bu araştırmanın amacı güvenilir okul modeli kapsamında öğretmenlerin moral sermaye düzeylerinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda moral sermayenin sorumluluk, bütünlük, hoşgörü, empati ve adalet boyutlarını ele alan öğretmenlere yönelik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında “Moral Sermaye Geliştirme Programı katılımcıların moral sermaye seviyelerinde değişimlere yol açmış mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin art arda kullanılmasını mümkün kılan karma araştırma yöntemlerinden açım-layıcı sıralı desen kullanılarak hazırlanan bu çalışmada öğretmenlerin moral sermaye düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. “Nicel ve nitel yöntemlerin doğasında var olan sınırlılıkları her iki yöntemin güçlü yönlerini kullanarak dengeleyen karma araştırma yöntemleri, tek yöntem ile yapılan araştırmalara göre çok daha güçlü bir niteliğe sahiptir” (Aydın-Çakır ve Türkeş-Kılıç, 2021, s. 3). Araştırma kapsamında programa katılmaya gönüllü öğretmenler deney ve kontrol grubuna ayrılmış ve deney grubunda yer alan öğretmenlere altı haftalık Moral Sermaye Geliştirme Programı uygulanarak programın etkililiğini test etmek amacıyla nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Programın öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenebilmesi amacıyla ise nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Nicel Boyutu

Deneysel desen türlerinden ön test-son test kontrol gruplu zayıf deneysel desen kullanılarak hazırlanan araştırma kapsamında programa katılan öğretmenlerin moral sermaye düzeylerinin ampirik olarak test edilmesi amaçlanmıştır. Deneysel çalışmalarda sonuçların güvenilirliğinin yüksek olması için katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele atanması gerekir. Ancak bu çalışmaya katılacak öğretmenler gruplara rastgele atanamamış, proje koordinasyon toplantısı sonunda



programa katılabilecek öğretmenler deney grubuna atanırken katılamayacak öğretmenler kontrol grubuna atanmıştır (Akgül, 2022).

Araştırma grubunun belirlenmesinde seçkisiz atama yapılamamasına rağmen grupların ölçülen niteliklerle ilgili başlangıç seviyelerinin bilinmesi değişimin ölçülmesini mümkün kılmaktadır. Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamakta araştırma sonunda aynı veri toplama araçları ile deney grubunda yer alan katılımcıların bağımlı değişkene ait ölçümleri yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırmaya katılmaya gönüllü 38 öğretmen deney (N=19) ve kontrol (N=19) grubu atanmış, deney grubunda yer alan öğretmenlere altı haftalık Moral Sermaye Geliştirme Programı uygulanırken kontrol grubundaki katılımcılara ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere programı öncesinde ve sonrasında Moral Sermaye Ölçeği (Akgül ve Özkan, 2020) uygulanmıştır. Program sonunda Moral Sermaye Geliştirme Programının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Program Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

#### **Araştırmanın Nitel Boyutu**

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin derinlemesine incelenmesini sağlamak ve çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin programın etkililiğine yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Programa ilişkin katılımcı görüşleri deney grubunda yer alan öğretmenlerin tamamından (N=19) alınarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama yarım saat sürmüştür, yapılan görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak müsait oldukları saatler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin izni ve bilgisi dâhilinde görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Katılımcı görüşleri araştırma sonuçlarında D1...D19 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında nicel veriler için moral sermaye ölçeği, nitel veriler için yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve son olarak program değerlendirme formu kullanılmıştır.

#### **Moral Sermaye Ölçeği**

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğretmenlerin moral sermaye düzeylerini ölçmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, "empati, hoşgörü, sorumluluk, adalet ve bütünlük" boyutlarından oluşan 20 maddelik Moral Sermaye Ölçeği kullanılmıştır.

#### **Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularında programın katılımcılara sağladığı fayda, mesleki katkısının yanı sıra çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin moral sermayeyi nasıl tanımladıklarına ilişkin "Katıldığınız bu eğitimin size bir katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" gibi sorulara yer verilmiştir.

#### **Moral Sermaye Geliştirme Programı Değerlendirme Formu**

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla program sonunda katılımcılara Program Değerlendirme Formu sunulmuştur. Formda amaç boyutunu 3, 13, 14, 17; içerik boyutunu 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10; yöntem boyutunu 11, 12, 15, 16; değerlendirme boyutunu ise 18, 19 ve 20. maddeler oluşturmaktadır.

#### **Moral Sermaye Geliştirme Programının Hazırlanması**

Moral Sermaye Geliştirme Programının hazırlanması sürecinde ilk olarak alan yazını taranmış; etik ve ahlaka ilişkin işletme, örgütsel davranış ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan deneysel çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca moral sermaye boyutlarından empati, hoşgörü, sorumluluk, adalet ve bütünlük alan yazını incelenmiş; uzman görüşü ve pilot uygulamanın ardından öğretmenlere yönelik altı haftalık bir eğitim programı hazırlanmıştır. Öğretmenlik meslek etiği kapsamında bir farkındalık oluşturulması ve ahlaki davranış tarzının geliştirilmesi amacıyla her hafta moral sermayenin bir boyutu ele alınmıştır.

#### **Moral Sermaye Geliştirme Programı**

Programın ilk hafta oturumunda katılımcılarla tanışmanın ardından moral sermaye kavramı tanıtılmış, ahlak ve etik kavramları üzerinde durulmuştur. Ayrıca program haftaları ve eğitim içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilerek grup kurları belirlenmiştir. Programın ikinci haftasında sorumluluk teması ele alınmış, izletilen videolar ve grup tartışması yoluyla öğretmenlerin etik ve ahlaki sorumlulukları üzerinde durulmuştur. Programın üçüncü haftasında adalet teması işlenmiş ve adil bir öğretmenin sergilemesi gereken davranışlar üzerinde durulmuştur. Dördüncü hafta hoşgörü teması işlenmiş, hoşgörünün sınırları tartışılmıştır. Sonraki hafta empati oturumu yapılmış ve empatik öğretmen davranışları hakkında grup tartışması yapılmıştır. Son oturum haftası olan bütünlük teması kapsamında öğretmenin pek çok değeri kişiliğinde temsil eden bir bütün olduğu açıklanmıştır. Kapanış oturumunun ardından program oturumları katılımcılarla değerlendirilmiştir (Akgül, 2022). Program kapsamında videolar izletilmiş, oyunlar oynanmış ve sıkça katılımcı görüşlerinin alındığı grup tartışmalarına yer verilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda her oturum ortalama 90 dakikayı aşmayacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır.

#### **Çalışma Süresi ve Yeri**

Moral Sermaye Geliştirme Programı, ilk olarak 25 kişilik bir çalışma grubuyla başlamışken çeşitli sebeplerle programa devam edemeyen 6 öğretmenin değerlendirilmeden çıkarılmasıyla deney grubunda yer alan 19 öğretmenin katılımıyla 7 Ekim-11 Kasım 2019 tarihlerinde her pazartesi saat 15.30-17.00'de gerçekleştirilen altı haftalık bir eğitimi kapsamaktadır. Program araştırmacı tarafından yürütülmüş, etkinliklerin uygulanması sırasında bir psikolojik danışman da oturumlarda hazır bulunarak araştırmacıya destek olmuştur. Program 18 Kasım 2019 Pazartesi günü yapılan kapanış oturumuyla sona ermiş, deney grubunda yer alan öğretmenlerle (N=19) nitel görüşmeler 25 Kasım-16 Aralık 2019 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. İzleme çalışması kapsamında Moral Sermaye Ölçeği deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenler (N=38) tarafından 13-17 Ocak 2020'de doldurulmuştur (Akgül, 2022).

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiş, nitel verilerin analizinde ise nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

### Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Nicel veri analizinde tüm istatistiksel işlemler SPSS 22.0 istatistik analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Moral Sermaye Ölçeği ve alt boyutlarına (Sorumluluk, Bütünlük, Hoşgörü, Empati, Adalet) ilişkin gruplar arası karşılaştırmalı minimum, maximum, aritmetik ortalama, standart sapma sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Moral Sermaye Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

Testler	Boyutlar	n	Min.	Max.	ss	
Ön Test	Sorumluluk	19	4	5	4,19	0,28
	Bütünlük	19	3	5	4,05	0,46
	Hoşgörü	19	2	4	3,67	0,48
	Empati	19	3	5	3,68	0,57
	Adalet	19	4	5	4,25	0,35
	Genel	19	3	4	3,98	0,30
Son Test	Sorumluluk	19	4	5	4,60	0,27
	Bütünlük	19	4	5	4,49	0,37
	Hoşgörü	19	4	5	4,28	0,36
	Empati	19	4	5	4,40	0,47
	Adalet	19	4	5	4,72	0,23
	Genel	19	4	5	4,50	0,22
İzleme	Sorumluluk	19	4	5	3,37	0,45
	Bütünlük	19	4	5	4,42	0,45
	Hoşgörü	19	4	5	4,30	0,43
	Empati	19	4	5	3,85	0,40
	Adalet	19	4	5	4,67	0,32
	Genel	19	4	5	4,52	0,27

KONTROL GRUBU	Ön Test	Sorumluluk	19	3	5	4,38	0,45
		Bütünlük	19	3	5	4,42	0,46
		Hoşgörü	19	3	5	4,16	0,42
		Empati	19	4	5	4,23	0,30
		Adalet	19	4	5	4,70	0,34
		Genel	19	4	5	4,37	0,32
	Son Test	Sorumluluk	19	3	5	4,27	0,45
		Bütünlük	19	4	5	4,26	0,39
		Hoşgörü	19	3	5	3,98	0,36
		Empati	19	4	4	4,04	0,29
		Adalet	19	4	5	4,49	0,37
		Genel	19	4	5	4,21	0,30
	İzleme	Sorumluluk	19	3	5	4,18	0,27
		Bütünlük	19	4	5	4,05	0,36
		Hoşgörü	19	3	5	3,85	0,47
		Empati	19	4	4	3,33	0,23
		Adalet	19	4	5	4,11	0,36
		Genel	19	4	5	4,17	0,29

Tablo 1'de görüldüğü üzere uygulama öncesi moral sermaye ölçeğinden elde edilen toplam deney grubu puanı =3,98 iken program sonrası ulaşılan genel toplam puanı =4,50'dir. Ortaya çıkan bu artış alt boyutlar açısından incelendiğinde ise ön test-son test arasında en büyük farkın empati alt boyutunda gerçekleştiği belirlenmiştir. Empati alt boyutunda =3,68 olan ilk test puanının son testte =4,40'a yükselerek 0,72 puanlık bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından farkın en düşük gerçekleştiği boyutun ise sorumluluk olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunda =4,19 olan ilk test puanı 0,41 puanlık bir artışla =4,60'a yükselmiş ancak izleme testinde =3,37'ye düşerek ön testin de gerisine düştüğü belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise dengeli bir yükselişin gerçekleştiği tespit edilmiştir (Akgül, 2022).

Kontrol grubunda ise böyle bir yükseliş gözlenmemiştir. Aksine kontrol grubundan uygulama öncesi elde edilen toplam deney grubu puanı =4,37 iken program sonrası ulaşılan genel toplam puanı =4,21 olarak gerçekleşmiş, izleme testi puanı ise =4,17 olarak tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda ilk teste göre son test puanlarının düştüğü görülmekte olup izleme test puanlarında da bu düşüşün devam ettiği tespit edilmiştir.

### Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

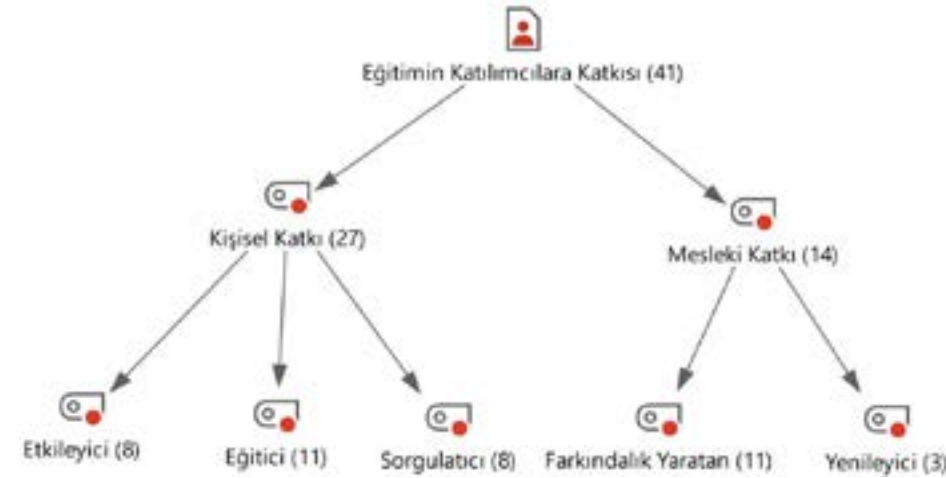
Deney grubunda yer alan öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir. Çalışma kapsamında deney grubuyla yapılan görüşmeler Maxqda 2018 paket programı kullanılarak kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Nitel veriler programın katılımcılara katkısı, davranışlarına etkisi, moral



sermaye sahibi öğretmen nitelikleri temalarında analiz edilmiştir.

### Şekil 1

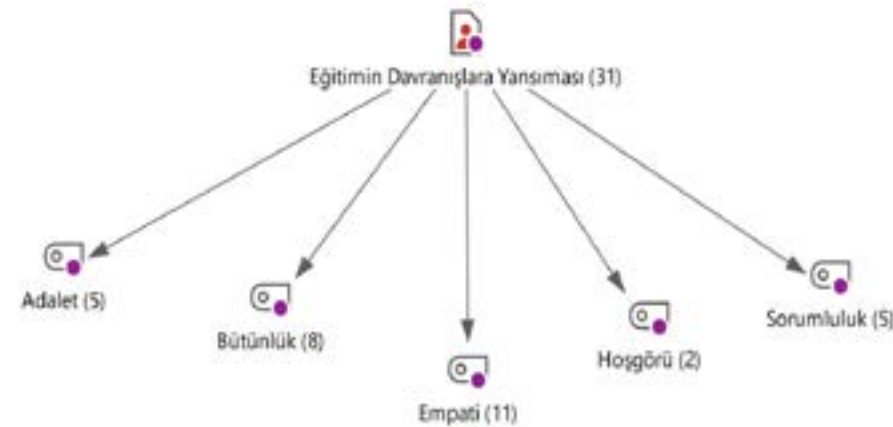
*Katılımcı Görüşlerine Göre Programın Katılımcılara Katkısı*



Şekil 1'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmenlerin programı kişisel açıdan etkileyici, eğitici ve sorgulayıcı; mesleki açıdan ise farkındalık yaratan ve yenileyici niteliklere sahip olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Kişisel katkıya ilişkin eğitici, mesleki katkıya ilişkin ise farkındalık yaratan alt boyutlarının öne çıktığı görülmektedir. Eğitici alt temasına ilişkin katılımcı D1 ders anlatımını, katılımcı D15 kendilerine yöneltilen soruları, katılımcı D10 ahlaki kuralların eğitime yansımalarını, katılımcı D13 moral sermaye kavramı hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

### Şekil 2

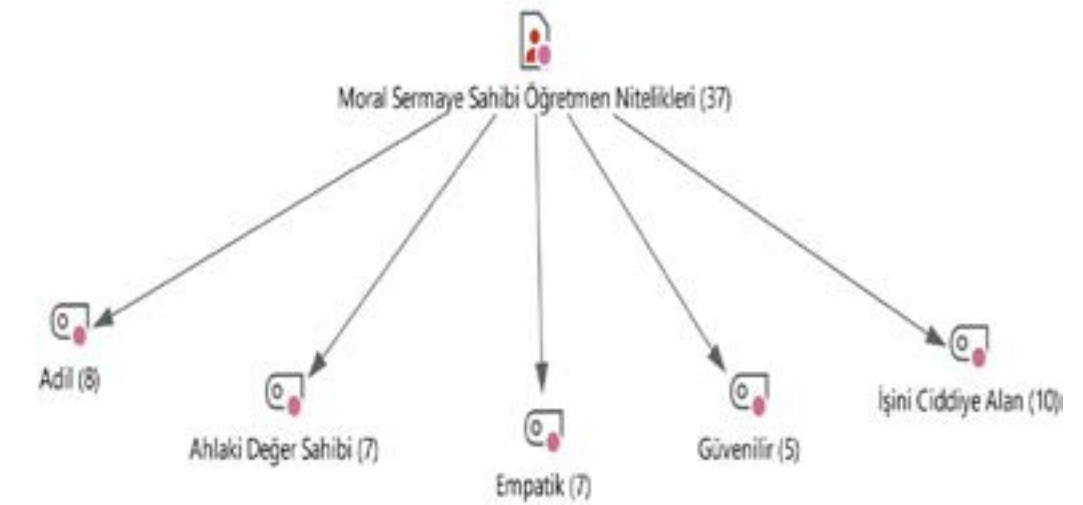
*Katılımcı Görüşlerine Göre Programın Davranışlara Yansımaları*



Şekil 2'de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre eğitimin davranışlara yansımaları adalet, bütünlük, empati, hoşgörü ve sorumluluk temaları altında toplanmıştır. Empatiye ilişkin olarak katılımcı D1 ve D15 artık bazı konuları öğrencilerin gözünden değerlendirmeye çalıştıklarını, katılımcı D12 empati konusunda doğru yolda olduğunu anlamasını sağladığını, D1 kolay empati kurmanın yollarını öğrendiğini belirtmiştir. Katılımcı D8 ve D18 eğitim sonrasında empatik davranmaya daha çok özen gösterdiklerini, katılımcı D14 meslekte yaş ilerledikçe yaş farkının da giderek hissedilmeye başladığını ve bu durumun empatinin önemini artırdığını ifade etmiştir. Katılımcı D11'e göre ise empatiyi geliştirmek bir öğretmen sorumluluğudur.

### Şekil 3

*Katılımcı Görüşlerine Moral Sermaye Sahibi Öğretmen Nitelikleri*



Şekil 3'te görüldüğü gibi moral sermaye sahibi öğretmenin adil, ahlaki değer sahibi, empatik, güvenilir ve iş disiplinine sahip bir öğretmen olarak tanımlandığı belirlenmiştir. İşini ciddiye alan öğretmen profiline ilişkin katılımcı D9 "Sorumluluklarını yerine getiren" D12 "İz bırakan" D18 "Yaptığı işin hakkını verebilen" D14 "İşinin ciddiyetinin farkında olan" D11 "İşini severek ve özenle yapan" D2 "Söz ve davranışlarıyla örnek davranışlar sergileyen" sözleriyle görüşlerini dile getirmişlerdir.

### Program Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular

Uygulanan programa ilişkin katılımcı değerlendirmeleri yirmi maddeden oluşan Program Değerlendirme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Formundaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde katılımcıların formdaki tüm maddelere yüksek düzeyde katılım sağladıkları belirlenmiştir. Alt boyutlara ait ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde ise katılımcıların amaç boyutuna katılım düzeylerinin yüksek seviyede (=4,68), içerik boyutuna katılım düzeylerinin yüksek seviyede (=4,63), yöntem-teknik-materyal boyutuna katılım düzeylerinin yüksek seviyede (=4,75) ve değerlendirme boyutuna katılım düzeylerinin yüksek seviyede (=4,57) olduğu belirlenirken genel değerlendirme

düzeylerinin de yüksek seviyede (=4,66) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada deney grubundaki katılımcıların moral sermaye son test puanları tüm alt boyutlarda ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. İzleme testi puanları açısından incelendiğinde ise sorumluluk alt boyutu haricinde hoşgörü, bütünlük, empati ve adalet boyutlarında etkinin devam ettiği tespit edilmiştir. Sorumluluk alt boyutu ön test puanının ise son testte yükseldiği halde izleme testinde gerileyerek ön testin de altına düştüğü belirlenmiştir (Akgül, 2022).

Tüm alt boyutların son test puanlarında gerçekleşen yükselişe rağmen sorumluluk boyutu izleme testi puanlarında görülen bu düşüş katılımcıların izleme testi maddelerini yeniden ayarlama etkisi (re-calibration effect) ile cevaplandıkları ihtimalini düşündürmektedir (Bakınız, Petchsawang, 2008; Göçen, 2017). Yeniden ayarlama etkisi katılımcıların aldıkları eğitim sonrasında kendilerinde gördükleri eksikleri yeniden değerlendirme durumu olarak tanımlanabilir. Bu sayede katılımcılar program öncesinde kendilerini yeterli gördükleri alanlardaki eksiklerini yeniden düşünme ve değerlendirme imkânı bulmaktadır. Nitel görüşme bulgularında moral sermayeye sahip öğretmenin "işini ciddiye alan" (N=10) şeklinde tanımlanarak mesleki sorumluluğa atıf yapılması ve eğitimin davranışlara yansımada sorumluluk temasına da (N=5) yer verilmesi katılımcıların fikirlerindeki yeniden ayarlama etkisini destekler niteliktedir. Araştırmanın deneysel kısmında öğretmenlerin moral sermaye düzeylerinin program aracılığıyla geliştiği bulgusu nitel görüşmeler ve program değerlendirme formu sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Akgül, 2022).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre Moral Sermaye Geliştirme Programına katılan öğretmenlerin moral sermaye düzeylerinde önemli bir artış tespit edilmiştir. Ayrıca programa katılan öğretmenlerin algı düzeylerinde başta empati olmak üzere sorumluluk, adalet, bütünlük ve hoşgörü boyutlarında artış olduğu görülmüştür. Diğer yandan programa katılmayan öğretmenlerin moral sermaye düzeyinde ise bir değişim gözlenmemiştir. Araştırma sonuçları hazırlanan programın öğretmenlerin moral sermaye düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında çalışma grubuna her eğitim kademesinden öğretmen katılım sağlamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere yönelik tematik eğitim programları hazırlanabilir.
- Program belli yaş grubunda, kıdemde veya statüdeki öğretmenlere özel hazırlanabilir. Örneğin meslekte ilk on yılını çalışan öğretmenlere yönelik etkinlik temelli, uzman öğretmenlere örnek olaya dayalı, başöğretmenlere ise sorgulayıcı bir eğitim içeriği hazırlanabilir.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Moral sermayenin eğitim örgütlerindeki rolü, öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkileri, okullara ve öğrencilere katkıları farklı deneysel ve ilişkisel araştırmalarla incelenebilir.
- Program farklı okul türlerindeki öğretmenlere uygulanarak okullara etkileri karşılaştırılabilir.

### Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen Bilişim Ağına (ÖBA) moral sermayeye yönelik eğitim videoları konabilir.
- Öğretmenlerin meslek etiği ilkelerini ahlaki ideallere dönüştürebilmesi için program, hizmet içi eğitim kapsamında sertifika programına dönüştürülebilir.

## KAYNAKÇA

Akgül, Ö. S. (2022). Öğretmenlerin moral sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Akgül, Ö. S. ve Özkan, H. (2020). Moral sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (13) Spring, 95-112.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., Carr, D. (2015). The good teacher: Understanding virtues in practice: Research report. *Jubilee Centre for Character and Virtues*.

Aydın, İ. (2018). *Tedmem eğitim söyleşileri "Prof. Dr. İlayet Aydın'la Meslek Etiği Üzerine"*.

Aydın-Çakır, A. ve Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, Özel sayı 1, 1-15.

Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 87-96.

Bordieu, P. (1986). *The form of capital in handbook of theory and research for the sociology education*, ed: J. G. Richardson. Greenwood Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.

Çetin, S. K., Demirkasimoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 34 (1), 95-110.

Dağtekin, H. (2011). *Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu çalışanlarının mesleki etik davranışlara ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Dutağacı İşlek, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rol ve davranış boyutu kapsamındaki mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri konusundaki ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Göçen, A. (2017). *Eğitim kurumlarında işyeri ruhsallığının geliştirilmesine yönelik deneysel bir uygulama*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi*

Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.

Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bunlara uyma düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Petchsawang, P. (2008). *Workplace spirituality and Buddhist meditation* [Doctoral dissertation]. University Tennessee.

Swartz, S. (2009). *The moral ecology of South Africa's township youth*. Palgrave Macmillan.

Valverde, M. (1994). Moral capital. *Canadian Journal of Law and Society*, (9)1, 213-232.

Wang, X. (2015). *On moral capital*, Springer-Verlag Heidelberg.

## ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SINIZMI İLE ÖRGÜTSEL DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİNİN OKUL BOYUTUNDA İNCELENMESİ

**Ahmet AFACAN**

Ali Çetinkaya İlkokulu

[a.afacan@hotmail.com](mailto:a.afacan@hotmail.com)

**Prof. Dr. Nejat İRA**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[nejat.ira@gmail.com](mailto:nejat.ira@gmail.com)

### ÖZET

Öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi ile örgütsel depresyon algılarını tespit etmeye yönelik bu çalışma; ayrıca kişisel özellikler ve okul özellikleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya Balıkesir Körfez (Edremit, Havran, Burhaniye, Gömeç ve Ayvalık) ilçelerinde bulunan 28 ortaokulda görevli, 329 öğretmen katılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. 30-49 yaş arası katılımcı grubun % 81.58'ini oluşturmaktadır. Toplanan veriler SPSS 26.0 programına işlenip analiz gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirilerinin; yönetimin görüşünün uygulanması, çalışanların ek sorumluluk almaktan kaçınması, bürokratik nedenler ve fiziki koşulların uygun olmaması üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırma ile öğretmenlerde değişime karşı olumsuz tutumun daha çok geçmişteki olumsuz neticelerden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma sonucunda örgütsel depresyon ile örgütsel değişim sinizmi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel depresyon, sinizm, değişim sinizmi, umutsuzluk, tükenmişlik.

### GİRİŞ

Hızlı bir haber ve bilgi akışının gerçekleştiği, teknolojinin süratle ilerlediği çağımızda durağan yapıların işinin çok kolay olmayacağı açıktır. Örgütler hayatta kalmak için değişmek zorundadır (Philips ve Klein, 2023). Değişen koşullara hızla adapte olan



## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmenlerin Mesleki  
Tatminleri ve Gelişimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



ve reaksiyon gösteren kurumlar hep bir adım öndedir. Değişim ve gelişim, okullar ve eğitim sistemleri için de yaygın bir konu olmuştur (Beycioğlu ve Kondakçı, 2014). Gelişen teknoloji, değişen toplumsal yapılar ve dalgalanan ekonomi yeni ortamlar yaratmakta, MEB'in ve okulların yapısını değişime zorlamaktadır (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013). Bilginin üretildiği, yayıldığı ve teknolojiye dönüştüğü okullar, değişimin öncüsü olarak misyonunu yerine getirdiği ölçüde bulunduğu topluma katkı sağlayabilir.

Değişimin önemi ve gerekliliğine rağmen önceki değişim uygulamalarının başarısızlığı, olumsuz deneyimler, yeni uygulamanın ilave ilgi, bilgi ve çaba gerektirmesi, var olan kazanımların kaybedileceği endişesiyle, çalışanlarda değişime karşı birtakım olumsuz tutumlar gelişebilir. Dahası yöneticiler de çalışanların güvenini kazanarak değişime karşı olumsuz tutumlarını kırmak, örgütü ileriye taşımak yerine durağanlığı yeğleyebilir. Durağanlık neticesinde yapıları gereği sosyal ve açık bir örgüt olan okullar kapalı bir yapıya bürünerek çağımızın hastalığı depresyon, okulun tamamına epidemik bir şekilde yayılabilir. Örgütsel sağlık ve etkililikte son zamanlarda öne çıkan bir kavram olan örgütsel depresyonu Bilchik, örgüte hareketsizliğin yayılması şeklinde tanımlarken Dikmen de belirtileri arasında yeniliğe ve değişime karşı direnci öne çıkarmıştır (Akt: Toytok, 2017).

Yenilik ve değişim uygulamalarının müdürlerin baskıcı ve otoriter liderlik anlayışlarıyla yönetilmesi ve yoğun iş yükü doğurması nedeniyle öğretmenlerin görevlerine olan istekleri, mesleklerine olan heyecanları azalmakta, sonrasında okullarda örgütsel depresyon gelişebilmektedir. Yenilik ve değişimlerin sürekli olmasından dolayı bu hıza yetişilememesinden kaynaklı sıkıntılar öğretmen depresyonunu doğurmaktadır (Erberk ve Memduhoğlu, 2023).

Eğitim 4.0 çağında okullarda olumlu bir değişim gerçekleştirmek gerçekten de zorlu bir görevdir. Öğretmenler değişimin ön saflardaki uygulayıcılarıdır, Eğitim 4.0 alanında donatılmalarının yanı sıra değişime yönelik tutumları da etkili bir okul değişiminin vazgeçilmez ön koşuludur (Mei-Kin vd., 2022). Değişime verilen önemden ötürü geçtiğimiz yirmi yıl boyunca örgütsel değişim ve değişim sürecinin sorunsuz olarak yürütülmesini konu edinen birçok çalışma yapılmış ancak bu çalışmalarda örgütsel değişime yönelik ikincil değişkenler üzerinde durularak bireysel ve örgütsel tepkiler göz ardı edilmiştir (Philips ve Klein, 2023). Oysa bir örgütte yapılacak değişiklik öncesi, sırası ve sonrasında, çalışanların vereceği olası tepki ve tutumlar mutlaka hesaba katılmalıdır. Çalışanlar yapılacak olan değişimin kendisi için kayıp olacağına inandığında bir savunma mekanizması olarak sinizm geliştirirler. Çalışan sinizmi, liderlerin karar veya eylemlerine olan güven eksikliğinden kaynaklanır. Örgütsel değişime ilişkin sinizm, çalışanların değişiklikleri kabul edip etmeyeceğini etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilir. (Neiva vd, 2022) Örgütsel sinizmin etkileri arasında örgütsel performansta azalma, devamsızlıkta artış, tükenmişlik, örgüt ve yönetime duyulan güvenin azalması sayılabilir (Kıral, 2023). Örgüt içindeki güven düzeyindeki azalma örgütsel sinizmi artıran bir durumdur (Bahadır ve Levent, 2022).

Öğretmenlerin okula katkı sağlamayan eleştirileri ile alaya alma türünden davranışları okul yöneticileri tarafından fark edilmeli (Dağcı, 2023) ve gerekli tedbirler alınmalıdır. İlk başta değişime karşı olumsuz tutum sergileyen, değişime direnç gösteren ve korktukları için değişimi hemen kabul etmeyen öğretmenlerin dahi; değişime ve faydalarına güvendikleri

takdirde değişim uygulamalarını kabullendikleri görülmüştür. (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013).

## YÖNTEM

Günümüz eğitim dünyasında, araştırılması gerekli konunun belirlenmesi için akademi ve eğitim kurumlarından kişilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Belirlenen konuya ilişkin yapılacak araştırmanın amacı, problem durumu, varsayımları ve sınırlılıkları üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Araştırma, ayrıntılı bir literatür taraması ile devam etmiştir. Konu ile ilgili örgütsel depresyon ve örgütsel değişim sinizmi kavramlarından yola çıkarak yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın evren ve örnekleme belirlenmiş, katılımcılara uygulanacak geçerliği ve güvenilirlik çalışması daha önceden yapılmış ölçeklerin yazarlarından ölçek kullanım izni alınarak ardından Etik Kurulu izni ve araştırma izin onayları alınmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi ve derecesini belirleme gayesiyle kullanılır (Bekman, 2022).

### Örnekleme Grubu

Araştırmanın evreni belirlendikten sonra okulların; bir önceki senenin merkezi sınav puanı ortalaması, öğretmen mevcudu ve hizmet alanı incelenmiş, basit tesadüfi örnekleme yoluyla örnekleme seçilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir Körfez (Edremit, Havran, Burhaniye, Gömeç ve Ayvalık) ilçelerinde bulunan 28 ortaokulda görevli toplam 329 öğretmen 21.04.2022-02.06.2022 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. 30-49 yaş arası katılımcı grubun % 81.58'ini oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Analizi

Katılımcı gruba Örgüt Depresyonu Ölçeği (Sezer, 2011) ve Örgütsel Değişim Sinizmi Ölçeği (Tolay vd., 2017) uygulanmıştır. Ayrıca katılımcı grubun mesleki ve kişisel özellikleri kimliklerini açık etmeyecek şekilde alınmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ve görev yaptıkları okulların özellikleri ile ölçeklerden toplanan veriler SPSS 26.0 programına işlenip analiz gerçekleştirilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

### Tablo 1

#### Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	$\bar{X}$	Medyan	Minimum	Maksimum	S.s.	Düzeyi
Örgütsel Depresyon Puanı	3,55	3,55	1,81	4,90	0,59	Düşük

Araştırma sonuçlarından elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının düşük olduğu görülmektedir (Tablo 1). Öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının düşük olması iyi bir durumdur. Örgütsel depresyonun

düşüklüğü öğretmenlerde yüksek bir öğretim coşkusunun varlığına işaret edebilir. Öğretmenlerin kurum ve mesleklerine karşı duyarlı olduğu, ilgi ve istek duyduğu söylenebilir. Öğretme ve ders verme heveslerinin iyi olduğu, okullarda olumlu bir iklimin varlığı çıkarımında bulunulabilir.

**Tablo 2**

*Örgütsel Depresyon Ölçeği ve Örgütsel Değişim Sinizmi Ölçeği Madde Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)*

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	S.s.	Düzeyi
Her zaman yönetimin görüşü uygulanır.	2,81	0,99	Orta
Çalışanların çoğu ek sorumluk almak istemez.	2,79	1,00	Orta
Bürokratik nedenlerden okulum gelişmemektedir.	2,69	1,00	Orta
Okulun fiziki koşulları bakımsızdır.	2,66	1,13	Orta
Çalışanlarda genel olarak bir halsizlik hâli mevcuttur.	2,62	0,92	Orta
Okulumdaki değişimlerin sonunda, beklentilerimin çok azı gerçekleşir.	2,51	0,94	Düşük
Okulumdaki değişim çabaları başarısızlıkla sonuçlanır.	2,29	0,71	Düşük
Okulumdaki değişimler, beraberinde birçok sorun getirir.	2,22	0,73	Düşük

Yüksek düzeyde olmamakla birlikte öğretmenlerin, yönetimin görüşünün uygulanması, çalışanların sorumluluk alması, bürokrasi ve fiziksel şartlardan yakındıkları; ayrıca daha çok önceki başarısız değişim denemelerinden kaynaklanan nedenlerle değişime karşı olumsuz tutum içine girebileceği görülmektedir (Tablo 2).

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Sinizmi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	$\bar{X}$	Medyan	Minimum	Maksimum	S.s.	Düzeyi
Ortalama Değişim Sinizmi	3,90	3,93	1,13	5,00	0,58	Düşük
Yönetimsel Değişim Sinizmi	4,01	4,00	1,00	5,00	0,75	Düşük
Deneyimsel Değişim Sinizmi	3,72	3,83	1,33	5,00	0,59	Düşük
Edinimsel Değişim Sinizmi	4,04	4,00	1,00	5,00	0,65	Düşük

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Öğretmenlerin değişime açık olduğu, görev yaptıkları okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmedikleri söylenebilir. Okullarda uygulanacak değişim çabalarının başarıya ulaşabilmesi öğretmen tutumlarıyla doğrudan ilgili olduğundan örgütsel değişim sinizmine yönelik öğretmen algılarının düşük çıkması istenilen bir durumdur.

**Tablo 4**

*Görev Yapılan Okulun Öğretmen Mevcudu Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon Düzeyleri (Aritmetik Ortalama ve T-Testi Sonuçları)*

Okul öğretmen mevcudu	N	$\bar{X}$	t-testi sonuçları		
			t	Sd	p
20 ve üstü	280	3,51	-2,745	327	,006
20'nin altı	49	3,76			

Görev yapılan okulda öğretmen mevcudunun 20 ve üstü olan okullar, 20'nin altında öğretmen mevcudu olan okullara kıyasla daha fazla örgütsel depresyon yaşadıkları söylenebilir (Tablo 4). Öğretmen mevcudunun çok olduğu okullarda, öğretmenler arası ve yöneticilerle iletişimin daha zor kurulabilmesinden ve sorunlara anında müdahale edilememesinden kaynaklı olarak örgütsel depresyonun 20 ve üzeri öğretmen mevcutlu okullarda daha fazla algılandığı söylenebilir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Buldukları Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Örgütsel Depresyon Düzeyleri (Aritmetik Ortalama ve T-Testi Sonuçları)*

Buldukları okulda çalışma süresi	N	$\bar{X}$	t-testi sonuçları		
			t	Sd	p
1-5 yıl	171	3,49	2,037	288	,043
6-10 yıl	119	3,63			

Ortalama örgütsel depresyon puanına göre, görev yapılan okulda çalışma süresi bakımından 5 yıla kadar çalışanlarla mevcut okullarında 6 ile 10 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Görev yapılan okulda 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin bulunduğu okulda 6-10 yıl çalışanlara kıyasla daha fazla örgütsel depresyon yaşadıkları söylenebilir (Tablo 5). Öğretmenlerin yeni gelinen okula alışma ve oryantasyon sürecinden (okulu, çalışma arkadaşlarını, veli ve öğrencileri tanıma) kaynaklı olarak ilk 5 yıl içerisinde görev yapılan okula karşı örgütsel depresyon algıları yüksek çıkmış olabilir.

**Tablo 6**

*Görev Yapılan Okul Bakımından Bir Önceki Eğitim Öğretim Yılı Merkezi Sınav Puan Ortalaması Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Sinizmi Düzeyleri*

Okul Merkezi Sınav Puan Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney Testi Sonuçları
Edinimsel Değişim Sinizmi			
Türkiye ortalamasının üstünde	163	154,40	U
Türkiye ortalamasının altında	166	175,40	11802,000
			p
			,037

Bir önceki senenin merkezi sınav puanı sonuçlarına göre Türkiye ortalamasının üstünde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin Türkiye ortalamasının altında bulunan okullara göre edinimsel değişim sinizmini daha yoğun yaşadıkları görülmektedir (Tablo 6). Akademik başarı ortalaması yüksek okullarda görev yapan öğretmenler sahip olduklarını kaybetme kaygısı yaşıyor olabilir.

**Tablo 7**

*Görev Yapılan Okulun Öğretmen Mevcudu Değişkeni Açısından Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Sinizmi Düzeyleri*

Okul Öğretmen Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney Testi Sonuçları	
			U	p
Ortalama Değişim Sinizmi	20 ve üstü	280	155,42	4178,000
	20'nin altı	49	219,73	
Yönetimsel Değişim Sinizmi	20 ve üstü	280	154,94	4042,000
	20'nin altı	49	222,51	
Deneyimsel Değişim Sinizmi	20 ve üstü	280	158,49	5037,500
	20'nin altı	49	202,19	
Edinimsel Değişim Sinizmi	20 ve üstü	280	155,33	4153,000
	20'nin altı	49	220,24	

Öğretmen mevcudunun fazla olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi algılarının tüm boyutlarıyla daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7). Az mevcutlu okullarda yönetime karşı güven duyulması, daha ulaşılabilir olması ve bilgi edinilmesinin kolaylığından ötürü ya da yönetimle ters düşme kaygısından kaynaklanan nedenlerle sinizm oluşmamış olabilir.

**Tablo 8**

*Görev Yapılan Okulların Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Sinizmi Düzeyleri*

Okul hizmet alanı	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney Testi Sonuçları
Edinimsel Değişim Sinizmi	1. Hizmet alanı	264	153,07
	2. Hizmet alanı	50	180,91
			U
			p
			5429,500
			,038

1. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin edinimsel değişim sinizmi algıları, 2. hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir (Tablo 8). Diğerlerine nazaran görece daha iyi şartlarda çalışan öğretmenlerin, yapılacak olan değişikliklerle rahatlarının bozulacağı ve huzurlarının kaçacağı endişesi taşıdığı söylenebilir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Yaş Grubu Değişkeni Açısından Örgütsel Değişim Sinizmi Jonckheere-Terpstra Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Ranj	Jonckheere-Terpstra Test	
			Değer	p
Ortalama Değişim Sinizmi	329	5	-2,925	,003

Jonckheere-Terpstra testi sonuçlarına göre yaş arttıkça örgütsel değişim sinizmi algılarının da arttığı belirlenmiştir (Tablo 9). Genç öğretmenlerin değişim ve yeniliklere daha açık olduğu söylenebilir. Deneyimli öğretmenlerin çoğunlukla başarısız neticelenen değişim girişimleri tecrübelerinden ötürü değişim sinizmi algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni Açısından Örgütsel Değişim Sinizmi Düzeyleri*

Medeni durum değişkeni	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney Testi Sonuçları
Deneyimsel Değişim Sinizmi	Evli	268	159,79
	Bekâr	61	187,89
			U
			p
			6777,500
			,036

Evli olan öğretmenlerin deneyimsel değişim sinizmi algıları bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Tablo 10). Evli öğretmenlerin gerek yaşlarının gerekse edindiği olumsuz deneyimlerinin bu sonuca etkisi olabilir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Kariyer Basamağı Değişkeni Açısından Örgütsel Değişim Sinizmi Düzeyleri*

Kariyer Basamağı Değişkeni		N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney Testi Sonuçları	
				U	p
Ortalama Değişim Sinizmi	Öğretmen	293	164,29	3138,500	,040
	Uzman Öğretmen	28	126,59		
Deneyimsel Değişim Sinizmi	Öğretmen	293	165,12	2894,500	,010
	Uzman Öğretmen	28	117,88		

Uzman öğretmenlerin kariyer bakımından öğretmen basamağında yer alan öğretmenlere kıyasla daha fazla örgütsel değişim sinizmi yaşadıkları söylenebilir. Uzman öğretmenlerin deneyimsel değişim sinizmi algıları, kariyer bakımından öğretmen statüsünde bulunanlara göre daha yüksektir (Tablo 11). Uzman öğretmenlerin önceki olumsuz değişim girişimlerinden etkilenmeleri bu sonucu doğrulmuş olabilir.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni Açısından Örgütsel Değişim Sinizmi Jonckheere-Terpstra Testi Sonuçları*

Okul Öğretmen Mevcudu	N	Ranj	Jonckheere-Terpstra Test	
			Değer	p
Ortalama Değişim Sinizmi	329	5	-3,360	,001
Yönetimsel Değişim Sinizmi	329	5	-3,049	,002
Deneyimsel Değişim Sinizmi	329	5	-2,533	,011
Edinimsel Değişim Sinizmi	329	5	-3,393	,001

Jonckheere-Terpstra Testi sonuçlarına göre kıdem yılı arttıkça örgütsel değişim sinizmi ve alt faktörlerini oluşturan yönetimsel, edinimsel ve deneyimsel değişim sinizm algılarının da arttığı görülmektedir (Tablo 12). Öğretmenler meslek yaşantıları sürecinde olumsuz değişim uygulamalarına maruz kalmış olabilir, yaşlarının artmasının bu sonuca etkisi olabilir.

**Tablo 13**

*Örgütsel Depresyon ile Örgütsel Değişim Sinizmi Arasındaki İlişki (Correlations)*

	N	Spearman's rho	
		Ortalama Değişim Sinizmi	
		Korelasyon katsayısı	p
Örgütsel depresyon	329	,752	,000

Örgütsel depresyon ve örgütsel değişim sinizmi verilerine ilişkin korelasyon katsayısının yüksek bulunmuş olması aralarında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Tablo 13).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel depresyon ve örgütsel değişim sinizmi algıları düşük bulunmuş; ayrıca bu iki değişken arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Literatürde birbirinin nedeni ya da sonucu olarak gösterilen örgütsel depresyon ve örgütsel değişim sinizmi arasındaki ilişki, bu araştırmayla doğrulanmıştır. Örgütsel depresyon arttıkça çalışanlarda örgütsel değişim sinizmi de artacak ve okullarda değişime karşı olumsuz bir tutum gelişebilecektir. Bu bağlamda örgütsel depresyon ya da örgütsel değişim sinizmi ile kurumlarında başa çıkmak isteyen yöneticilerin diğer değişkeni de hesaba katması sorunun çözümünü kolaylaştırıcaktır. Aslında bu iki sorunla mücadelenin ortak paydası; karşılıklı güven kazanma, açıklık, kararlara ortak katılım ve bilgilendirme olarak görünmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları düşük bulunmuştur. Örgütsel depresyonun düşük çıkması, öğretmen davranışlarında alınganlık ve tutarsız davranışlar, aşırı tepki ve sürekli savunma hâli gibi durumların olmayacağını gösterebilir (Özdemir ve Yıldız Yalçın, 2023).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi algıları düşüktür. Bu olumlu ve istenen bir durumdur. Öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı olumsuz duygu ve tutum içerisinde olmadıkları, okullarında gelişim ve değişim uygulamalarına katkı sağlayabilecekleri söylenebilir.

Öğretmen mevcudunun kalabalık olduğu okullarda öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi ve örgütsel depresyon algılarının yüksek olabileceği, yakın zamanda atama ile gelen öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının yüksek olabileceği, akademik başarı ortalaması yüksek, görece daha iyi şartlarda çalışan öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi algılarının yüksek olabileceği, öğretmenlerin yaş, kıdem ve kariyerlerinin arttıkça örgütsel değişim sinizmi algılarının da artabileceği bu araştırmanın önemli bulgularından olup bahsedilen öğretmenlerle ve okullarda görev yapan okul yöneticilerinin bu durumu dikkate alarak girişimlere başlamaları fayda sağlayabilir.

Uygulayıcılara şu öneriler sunulabilir:

- Okul yöneticileri örgütsel adaleti, eşitliği ve güveni tahsis etmeli, verdiği sözler ile uygulamanın tutarlı olmasına gayret göstermelidir.
- Yöneticiler, ödül ve ceza sistemini öğretmenlerin okula katkıları çerçevesinde değerlendirmeli, ilişkilerin doğurduğu kayırmacı bir davranıştan uzak durarak mesleki etik ilkeleri öncelemelidir. Haksızlık doğuracak uygulamalardan kesinlikle kaçınmalıdır.
- Öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri gözetilmelidir.

- Öğretmenler karar alma süreçlerine dâhil edilmeli, özerklik ve inisiyatif alma hakkı tanınmalıdır. Kayıtsız kalma, göz ardı etme davranışlarından kaçınılmalı; görmezden gelme, ciddiye almama durumlarından sakınılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin iletişim kurma şekli, öğretmenlerle kurduğu iletişim oldukça önemlidir. Bilgi alışverişi sağlıklı şekilde ilerlemeli, yapılan uygulamaların gerekçeleri ve beklenen sonuçları çalışanlarla paylaşılmalıdır.
- Merkezî ve mahallî olarak öğretmenlere mesleki ve kişisel gelişim fırsatları sunulmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına ve sınırlılıklarına bağlı olarak ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik, farklı okul kademeleri ve eğitim sektörünün farklı alanlarında çalışanlara yönelik özel sektör de dâhil edilerek karşılaştırmalı araştırmalar öneri olarak getirilebilir.

### KAYNAKÇA

Bahadır, M. Levent, A. (2022). The mediating role of the locus of control in the impact of organizational trust on organizational cynicism. *International Journal of Modern Education*, 6, 133-158.

Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6 (16), 238-258.

Beycioğlu, K. ve Kondakçı, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: a cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27, 3.

Dağcı, F. (2023). Eğitim yönetiminde tükenmişlik ve sinizm alanyazınlarından çıkarılabilecek uygulama önerileri: Implementation suggestions that can be drawn from the literature on burnout and cynicism in education management. *Scientific And Academic Research*, 2(1), 107–120.

Erberk, E., Memduhoğlu, H. B. (2023). Zamanın bir hastalığı olarak örgütsel depresyon: Lise öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Educational Academic Research*, 10.5152/AUJKKEF.2023.22054.

Kıral, B. (2023). Organizational Cynicism and School Administrators' Strategies to Cope with Teachers' Cynicism. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 14(1), 151-158.

Mei Kin, T., Omar, A., Musa, K., Ghouri, A. (2022). Leading teaching and learning in the era of education 4.0: The relationship between perceived teacher competencies and teacher attitudes toward change. *Asian Journal Of University Education*, 18(1), 65-80.

Neiva, E. R. Amorim-Ribeiro, E. ve Macambira, M. O. (2022). Employee reactions to organizational change: The main models and measures. M. O. Macambira, H. Mendonça ve M. d. G. T. Paz (Eds.) *Assessing Organizational Behaviors* (s.31-59) Springer Nature Switzerland.

Özdemir, T. Y., Yıldız Yalçın, A. (2023). Eğitim örgütlerinde oluşan örgütsel patolojiler ve patolojilere karşı verilen yönetici tepkileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 56 (3), 1067-1103.

Phillips, J., Klein, J.D. (2023). Change management: From theory to practice. *TechTrends* 67, 189–197.

Sezer, S. (2011). Örgüt depresyonu ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Ocak/January 2011, Cilt/Vol: 13, Sayı/Num: 1 Issn: 1303-2860.

Tolay, E. Sezgin, O. B. ve Sürgevil Dalkılıç, O. (2017). Örgütsel değişim sinizmi: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31 (1).

Toytok, E. (2017). Perception of mobbing by teachers and organizational depression: A correlational model study. *Universal Journal of Educational Research*. 5. 168-175.

Yılmaz, D., Kılıçoğlu, G. (2013). Organizational change process: A study in Turkish primary public schools. *Educational Planning*. 19, 19-39.





## ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUMLARININ İNCELENMESİ: CEYLANPINAR ÖRNEĞİ

**Sinem SARIÇAKMAK**

Ceylanpınar Gülgün Hacımüftüoğlu Anaokulu

[sinemsaricakmak@gmail.com](mailto:sinemsaricakmak@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki tatminlerini belirlemek amacıyla, Keser ve Bilir'in 2019 yılında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğu "İş Tatmini Ölçeği" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek üzerinde beş madde bulunmaktadır ve bu maddelerden iki tanesi ters puanlanmış maddelerdir. Ölçek; beş maddeden oluşmaktadır; geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi yüksektir. Kısa bir ölçek seçilmesinin sebebi uygulama ve analizde kolaylık sağlanmak istenmesidir. Ceylanpınar özelinde görev yapan 59 öğretmen örneklemini üzerinde, öğretmenlerin mesleki doyumunu belirlemek amacıyla yapılan nicel bir çalışmadır. Tek ölçek üzerinden veri toplanıp analiz edilmiş olması sebebiyle tekli tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemin sınır bir ilçeden seçilmesi, sınır bölgelerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmaların literatürde yer bulması açısından önem arz etmektedir. Online form üzerinden toplanan verilerden rastgele işaretleme yapılmış, yani bütün sorulara 3 puan verilen formlar elenmiştir. Bu bölgede görev yapan öğretmenlerin iş tatmininin diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerle farklılık göstermediği varsayımından yola çıkılmış ve literatürdeki diğer çalışmaların sonucuna bakıldığında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İş doyum, mesleki tatmin, iş tatmini, öğretmen, mesleki gelişim.

### GİRİŞ

Öğretmenlik mesleğinde sadece öğretim değil, eğitim de önemli bir faktördür. Günümüzde öğretmenlik sadece eğitim öğretim veren meslek olarak değil, buna ek olarak profesyonel bir alana dönüşmüştür. Öğretmenlerin insan yetiştirme sorumlu-

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

**Öğretmenlerin Mesleki  
Tatminleri ve Gelişimleri**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



luklarının yanında, kendini geliştirme sorumluluğu da oluşmuştur. Öğretmenlerin olumlu özellikleri ve gelişimleri desteklendikçe akademik başarı artmaktadır (Türk, 2008). Bu noktada, sadece öğrenci gelişimini inceleyen çalışmaların yanında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini arttırabilmek açısından, öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar da önem kazanmıştır. Bu öğretmenlerin mesleki doyumunu da önemli bir başlık hâline getirmiştir (Çelik, 2023). Bu çalışma için seçilen örneklemin görece dezavantajlı bir bölge olması da literatürde bu özeldir çalışmada olmaması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada Ceylanpınar ilçesi özelinde öğretmenlerin meslek doyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak "Dezavantajlı kabul edilen bölgelerdeki öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi yüksek midir?" sorusundan yola çıkılmıştır. Bunun yanında "Mesleki doyum düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?", "Mesleki doyum düzeyi yaşa göre farklılık göstermekte midir?", "Mesleki doyum düzeyi medeni duruma göre farklılık göstermekte midir" ve "Mesleki doyum düzeyi meslekte bulunulan yıla göre değişmekte midir?" sorularına cevap aranmıştır. Bu noktada araştırma yapılan ilçe özelinde, kademe bazında ya da ilçe bazında gösterilen farklılıkların ortaya koyulması amaçlanmıştır.

#### **Mesleki Doyum Kavramı**

Meslek kişilerin hayatlarını etkileyen ve uzunca bir süreç içeren etkinlikler bütünüdür. (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006) Mesleki doyum, kişilerin yapmış oldukları iş sonucu kendilerini değerlendirirken ulaştıkları haz duygusu olarak tanımlanır. Mesleki doyum olumlu bir duygudur (Başaran, 1982). Mesleki doyum; Doğan (2023)'a göre zamanla artıp azalan bir olgu olabilmesinin yanında, iş bittikten sonra artmayabilir ya da iş bitmeden kişi doyuma ulaşabilir. Yani mesleki doyuma ulaşmak her zaman işin tamamlandığını göstermez. Çelik (2023)'e göre de mesleki doyum işverenin ya da yöneticinin beklentileriyle çalışanın performansının uyuşması sonucu ortaya çıkar. Mesleki doyum sağlanmazsa iş ortamında memnuniyetsizlik ve iş veriminde düşme, örgütsel etkililikte azalma gibi olumsuzluklar ortaya çıkabilir.

Altınkurt ve Yılmaz (2014)'a göre mesleki doyum etkileyen bireysel faktörler ve örgütsel faktörler bulunmaktadır. Bireysel faktörler kişinin kendi ile ilgili bütün özellikleri kapsayan örgütsel faktörler de iş yeri ile ilgili bütün unsurları barındırır. Kişisel faktörler: Yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum ve eğitim durumudur. Örgütsel faktörler: Ücret, yönetim, çalışanın ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi, iş arkadaşları ve çalışma koşulları olarak sıralanır (Çelik, 2023).

#### **Öğretmenlikte Mesleki Doyum Kavramı**

Çelik (2023)'e göre öğretmenlerin mesleki doyumları, buna paralel olarak artan başarı nedeniyle önemli bir olgudur. Türk (2008)'e göre öğretmenlikte mesleki doyum kavramı öğretmenin meslekte ne kadar yeterli hissettiği ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel gelişimi ve mesleki gelişimi önemli bir noktadır. Aynı zamanda mesleki doyum düzeyi yüksek öğretmenler deneyim süresi fazla ve başarı beklentisi yüksek olan öğretmenlerdir. Doğan (2023)'a göre öğretmenlik mesleğinde öğretmenin sorumluluğunun fazla olması, şevk ve heyecan duygularının yüksek olması mesleki doyumunu olumlu yönde etkileyen faktörlerdir. Ayrıca yine Doğan (2023)'a göre öğretmenlerin son on yılda mesleki doyumlarının,

öğretmenlikten kazandıkları ücretin artmasıyla birlikte yükseldiği görülmüştür.

#### **Dezavantajlı Bölge Kavramı**

Karabağ Köse (2014)'ye göre eğitimde dezavantajlı bölge; ekonomik, sosyal, kültürel koşullar olarak daha düşük standartlara sahip bölgelerdir. Araştırmadaki ilçe sınırdaki bir ilçe olduğundan dezavantajlı bir bölge olarak kabul edilmiştir.

### **YÖNTEM**

Araştırmada çeşitli ölçekler içinden Keser ve Bilir'in 2019 yılında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğu "İş Tatmini Ölçeği" uygun bulunmuş, ölçek yazarlarından e-posta yoluyla izin alınmış ve ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin seçilmesinin nedeni iş doyumunu zaman yönünden ekonomik olarak ölçmesidir. Bu ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. 2 maddesi ters puanlanmıştır. Bu maddelerde ters puanlama yapılarak sonuçlar verilmiştir. Kısa ve cevaplanması kolay olduğu için bu ölçek tercih edilmiştir. Ölçeğin orijinali Brayfield ve Rothe (1951) tarafından hazırlanmış olup Judge, Locke, Durham ve Kluger (1998) tarafından 5 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. Keser ve Bilir tarafından yapılan çalışmada iç tutarlılık katsayısı, Cronbach's Alfa, 0.85 yani yüksek bir değerde bulunmuştur. Online form üzerinden ilçedeki öğretmen gruplarına ölçek iletilmiş, rastgele örnekleme öğretmenler seçilmiştir. Ortaya çıkan sonuçtan orta yol cevapları çıkarılmıştır. Bu sayede hatadan arınık sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Online form üzerinden 63 öğretmenden veri toplanmıştır. Orta yol cevap veren öğretmenler değerlendirmeden çıkarılınca analiz 59 öğretmenin verileri üzerinde yapılmıştır. Forma verilen cevaplar SPSS 13 programı ile analiz edilmiştir. Analiz hem grubun genelinde hem de yaş, cinsiyet, meslek yılı, medeni durum gibi değişkenler üzerinden analiz edilmiş, uygun istatistiksel puanlama yöntemleri kullanılmış ve sonrasında bunların yorumlanması yapılmıştır. Standart sapma puanları, madde puan ortalamaları, Cronbach's Alpha katsayısı, Mann Whitney U puanı, Kruskal Wallis puanı ve sig yani p puanları hesaplanmış ve bunlar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. İş tatmini kavramı üzerinden mesleki tatminin ölçüleceği yordandırmıştır. Araştırmada tekli tarama modeli kullanılmış, nicel bir çalışmadır.

### **BULGU VE YORUMLAR**

Araştırmaya 15 erkek, 44 kadın öğretmen olmak üzere 59 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 25'i evli, 44'ü bekar. 54 öğretmen lisans mezunu, 5 öğretmen lisansüstü mezundur. Araştırmaya 18-25 yaş arası 11 öğretmen, 26-30 yaş arası 30 öğretmen, 31-35 yaş arası 11 öğretmen, 36-40 yaş arası 5 öğretmen, 41-45 yaş arası 2 öğretmen katılmıştır. 49 öğretmenin meslekteki yılı 1-5 yıl, 8 tanesi 6-10 yıl, 1 tanesi 11-15 yıl, 1 tanesi de 15 yıldan fazladır.

**Tablo 1***Güvenilirlik Analizi*

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,827	5

Ölçekte yer alan 5 ifade için yapılan güvenilirlik analizi yukarıdaki tabloda görülmektedir. Bu çalışma özelinde kendi içinde güvenilirlik analizidir. Tabloda Cronbach's Alpha değerinin 0,827 çıktığı ve yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Bu da ifadelerin homojen ve açıklayıcı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ortalama puanı 3,68'dir. Ölçekte yüksek kabul edilen ortalama değer 2,50 ve üstüdür. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tatminleri yüksektir. Ölçeğin standart sapma değeri 0,803'tür. Yani öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri birbirine uzak değerler değildir.

**Tablo 2***Normallik Testi*

Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,131	63	,009	,959	63	,036

Bunun yanında yapılan istatistiksel normallik analizlerinde ( $p= 0,00 < 0,05$ ) verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Yani demografik özelliklere göre farklılık göstermektedir.

**Tablo 3***Cinsiyete Duruma Göre Mann Whitney U Testi*

Cinsiyet	N	Standart Sapma	Sig.	Mann Whitney U
Kadın	44			
Erkek	15			
Toplam	59	,447	1,000	391,000

Kadın ve erkek öğretmenlerin iş tatmin düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U değerine bakılmıştır.  $P = 1,000 > 0,05$  olduğu için kadın öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ile erkek öğretmenlerin iş tatmin düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4***Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi*

Cinsiyet	N	Standart Sapma	Sig.	Mann Whitney U
Evli	25			
Bekâr	34			
Toplam	59	,499	,701	458,500

Evli-bekâr öğretmenlerin iş tatmin düzeyi arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldı.  $P = ,701 > 0,05$  olduğu için, bekar öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ile evli öğretmenlerin iş tatmin düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**Tablo 5***Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi*

Cinsiyet	N	Standart Sapma	Sig.	Mann Whitney U
Lisans	54			
Lisansüstü	5			
Toplam	59	,296	,851	163,000

Öğrenim durumuna bakıldığında  $p = ,851 > 0,05$  olduğu için lisans mezunu öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ile lisansüstü öğretmenlerin iş tatmin düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşa göre bakıldığında  $p = ,031 > 0,05$  yani katılımcı öğretmenlerin yaşlarıyla iş tatmin düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

**Tablo 6***Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırmalı Güvenilirlik Analizi*

YAŞ	YAŞ	Std. Sapma	Sig.
18-25	26-30	,26402	,186
	31-35	,31532	,984
	36-40	,38337	,811
	41-45	,58067	,448
26-30	18-25	,26402	,186
	31-35	,25570	,480
	36-40	,33605	,987
	41-45	,55058	,046
31-35	18-25	,31532	,984
	26-30	,25570	,480
	36-40	,37769	,964
	41-45	,57693	,282
36-40	18-25	,38337	,811
	26-30	,33605	,987
	31-35	,37769	,964
	41-45	,61677	,170
41-45	18-25	,58067	,448
	26-30	,55058	,046
	31-35	,57693	,282
	36-40	,61677	,170

Yukarıdaki tabloda p değerlerine bakıldığında 0,05 değerinden küçük olanlar baz alınmıştır. Bu değerler 26-30 yaş ve 41-45 yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (0,046 < 0,05).

26-30 yaş arasında yer alan katılımcıların iş tatmin düzeyi ortalamasının 3,4312 ve 41-45 yaş ortalamasının iş tatmin düzeyi ortalamasının ise 5,00 olduğu görülmektedir. 41-45 yaş arası katılımcı öğretmenlerin iş tatmin düzeyinin 26-30 yaş arası katılımcı öğretmenlere göre daha fazladır. 18-25 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş arasında olan katılımcı öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 7***Mesleki Yıla Göre Kruskal Wallis U Testi*

Cinsiyet	N	Sig.	Kruskal Wallis
1-5	49		
6-10	8		
11-15	1		
15+	1		
Toplam	59	,793	,465

Öğretmenlerin işlerinde kaçınıcı yıllarında oldukları sorusu incelenmiştir. P = ,793 > 0,05 olduğu için katılımcı öğretmenlerin çalışma ile iş tatmin düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek doyum düzeyleri yüksektir. Araştırmanın temel sorusu olan "Dezavantajlı bölgede görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi diğer bölgelerdeki öğretmenlerle aynı mıdır?" sorusunu cevaplamak için daha geniş bir örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum gibi faktörlere göre mesleki doyum düzeylerinin değişmemesi bizlere bütün öğretmenlerin işlerine sadece öğretmen olarak yaklaştığını ve diğer faktörlerin daha az önemli olduğunu göstermektedir. Meslekteki yılı en az olan öğretmenlerle, en çok olan öğretmenler arasındaki fark da bize öğretmenlik mesleğinin son yıllarında mesleki doyum düzeyinin en yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın kısıtlılıkları, az sayıda kişi üzerinde yapılmasıdır. Bu çalışma farklı dezavantajlı bölgelerde, farklı gruplar üzerinde yapılarak daha genele yayılabilir. Bu çalışmanın ülke genelinde yayılması da karşılaştırma yapmaya olanak vereceğinden daha net sonuçlara ulaşmaya yardımcı olacaktır.

Bunun yanında çalışmada açıkça görülmektedir ki öğretmenlerin deneyimi mesleki doyumunu artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik kurs, seminer gibi kişisel gelişim faaliyetleri artırılıp, çeşitli sorumluluklar da verilir ya da verilenler artırılırsa öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi yükselecektir. Öğretmenin, mesleğinin durağan değil de dinamik olduğunu anlayıp yenilikleri, gelişmeleri anlaması da mesleki doyum düzeyinin artmasında etkili olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çelik, S. (2023). Mesleki doyumun örgütsel bağlılığa etkisi: İmam hatip ortaokulları üzerine bir çalışma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Doğan, A. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 28-36.
- Keser, A., Bilir, K. (2019). İş tatmini ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 229-239.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Örücü, E., Yumuşak, S., Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatmini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*.

## MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

**Fatma Durukan TOK**

Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu

[fatmadurukantok@hotmail.com](mailto:fatmadurukantok@hotmail.com)

### ÖZET

Örgüt; bireyler veya gruplar arasında belirli bir amacı ve hedefi gerçekleştirmek amacıyla yapılandırılmış bir yapıya da kurum olarak tanımlanabilir. Örgütteki bireylerin birbirleriyle olan bağlılık duygularını hissetme gücüne de “Örgütsel bağlılık” adı verilmektedir. Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerin “Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi”ne yönelik algıları ve bu algıların demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden karma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı Ankara ilinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 206 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla oluşturulan anket ile toplanan veriler öğretmenlere Google Formlar üzerinden gönderilmiş, anket uygulanıp veriler toplandıktan sonra, anketteki verilerin analizinde Google Formlar üzerinden yanıtlar bölümünden yararlanılmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmakta olup birinci bölüm çalışanların demografik bilgilerinden oluşan 5 sorudan, ikinci bölüm ise “Örgütsel Bağlılığın Ölçülmesi” anketinde yer alan 15 sorudan ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Nicel verilerin analizi için ise SPSS programı kullanılmış, kapalı uçlu anket sorularından elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemlerinden Tek yönlü ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Açık uçlu anket sorularına dayalı verilerin analizinde nitel betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kurumlarına olan örgütsel bağlılığının kurum başarısını etkilediği, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olduğunda kurum değişikliğine gidilmeyeceğini, kurumunda verilen her görevi yapma arzusunun yükselteceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çalışma yılına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler örgütsel



# ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

**Öğretmenlerin  
Eğitim ve Öğretimdeki  
Yeri ve Önemi**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının mesleki çalışmalarını da etkileyeceklerini, kurumundaki motivasyonlarını artıracağı, kurumuna süresiz bağlı kalacağını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık düzeyleri düşük olan öğretmenler ise kurum değişikliğine gideceklerini, kurumunda devamsızlık, emeklilik gibi ayrılışlara yönelebileceklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen, kurum, örgütsel Bağlılık.

## GİRİŞ

Küreselleşme ve bilgi çağının getirdiği uluslararası rekabet ortamı kurumların beklentilerini etkilemekte dolayısıyla örgütlerin değişimini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla örgüt ile kurum arasındaki bağlılık önem kazanmakta, örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların yer aldığı kurumların daha etkin ve verimli olduğu görülmektedir (Tiryaki, 2005). Her örgütün oluşumu ile örgüt kültürü de zaman içinde oluşmaktadır. Örgüt kültürü, örgütün çalışma isteğini, performansını, örgütle bağını etkilemekte (Güler, 2022), motivasyonunu sağlayarak kurumun başarısına katkı sağlamaktadır (Sözer, 2006).

Örgüt, insan topluluklarının belirli bir ortak amacı gerçekleştirmek için, iş bölümü yaparak, bir yaptırım gücü ve sorumluluk içinde yaptıkları etkinliklerin koordinasyonu olarak ifade etmiştir (Öztürk, 2013).

Bağlılık ise (Mercan, 2006: 10-11) bir kavram ve anlayış biçimi olarak toplum duygusunun olduğu her yerde var olup toplumsal içgüdü'nün duygusal bir anlatım biçimi olduğunu; kölenin efendisine, memurun görevine, askerın yurduna sadakati yani sadık olma durumu anlatmaktadır. Genel olarak bağlılığın en yüksek derecede bir duygu olduğunu, bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülük olarak ifade etmektedir .

Örgütsel bağlılığın literatürde farklı tanımlarının olması, bağlılık kavramının farklı faktörlerden etkilenmesinden kaynaklanmaktadır. Örgütsel bağlılık; öğretmen için okuluna gelmeme, okulundan ayrılma, öğretmende motivasyonel değişiklikler, performans, (Becker vd., 2009; Mathieu ve Zajac, 1990;), yaş, maaş, geçmiş yaşantılar, cinsiyet, medenî hal, kurumsal beklenti, adalet ve kültür, ödüller, liderlik özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenebilmektedir. Alan yazınında örgütsel bağlılık ile ilgili birçok tanım mevcut olup ilk olarak Grusky (1966) örgütsel bağlılığı, "çalışanın kurumuna olan bağının gücü" olarak tanımlamış, Becker (1992) ve Reichers (1985) ise çalışanların çalıştıkları kurumlara olan bağlılığının göstergesi olarak ifade etmiştir.

Okullarda, güçlü bir örgütsel bağlılığın oluşması için yönetici ve öğretmenlerin bir okul kültürü oluşturması gerekmektedir. Çelik (2002) öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda güçlü bir örgütsel bağlılığın oluşmakta olduğunu, Korkut ve Hacıfazlıoğlu, (2011) okulların varlıklarını devam ettirebilmesi için, yöneticilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kurum için uygulamalarıyla yakından ilişkili olduğunu, yöneticilerin görevlerini

yerine getirmek için gösterdikleri gayret ve sahip oldukları becerilerin tek başına yeterli olmadığını, kurumların güçlü bir bağ oluşturması için güçlü bir ekibin de olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun için de mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriler kadar, mesleğe ve çalışma ortamına ilişkin olumlu düşüncelere de sahip olmaları gerekir. Yöneticiler kuruma ilişkin ne derecede olumlu tutuma sahipse, kurumundaki öğretmenlerin de okullarına bağlılığının bir o kadar güçlü olmasına sebep olur (Dal, 2022).

## Problem

Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerin kurumundaki örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması en üst seviyede performans göstermesine, mesleğinde gayretli olmasına, sorumluluk bilincinin oluşmasına, mesleğine adaptasyonunun yüksek olmasına, kurumda iletişiminin yüksek olmasına, görevinde devamlılık arz etmesine; örgütsel bağlılığının düşük olması durumunda ise personelin görevinden soğumasına, görevinde isteksiz olmasına, uyum sorunu yaşanmasına, kurumundan istifa, görevinden ayrılma, emeklilik, kurum değişikliği gibi olumsuz davranışlar şeklinde kendini göstermektedir. Çalışma kapsamında "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, hizmet yılı ve öğrenim düzeyi demografik bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığında çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi, bu düzeyin öğretmenlere nasıl bir motivasyon sağladığı ve kurumların devamını sürdürmesi için birlik ve beraberlik, iletişim, motivasyonun ne kadar etkili olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen verilerin anlamlı bir şekilde yorumlanması ve elde edilen bilgilerin paylaşılması bu çalışmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilecek; ayrıca, bu süreç literatüre önemli bir katkı sunacaktır.

## Araştırmanın Önemi

İnsanların hayatlarını devam ettirebilmeleri ve kaliteli bir yaşam tarzı olması için bir mesleğe ya da işe sahip olmaları, meslek ve iş gereği belirli bir amacı gerçekleştirmek için de toplu bir grubun bir araya gelmesi gerekmektedir. Toplulukların bir araya gelmesiyle kurumlarda örgütsel bağlılık ortaya çıkmaktadır.

Eğitim kurumlarında okulların her birinin örgütsel bağlılık yönünden farklı özellikleri ön plana çıkabilmektedir. Eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenler başta olmak üzere çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin kuruma olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bütün bunlar kurumdaki örgütsel bağlılığın yapısına etki etmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kurumundaki başarısını etkilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda iş verimliğinin yüksek olması, kurumuna bağlılığının artması, örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olduğu durumlarda ise kurum değişiklikleri, işe gelmeme, emeklilik çalışma azmi düşüklüğü vb. durumlar oluşmaktadır.

Bu araştırmanın verileri ve bulguları Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine bir ışık tutması ve katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma türü, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma karma bir araştırma olup yakınsak karma desenin kapalı uçlu sorulardan elde edilen sonuçları doğrulamak için hem açık hem de kapalı uçlu soruları içeren bir anket kullandığı anket türüdür (Creswell ve Plano Clark, 2018).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığında çalışan 2022-2023 yılında devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrendeki oranlarıyla temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniği olup (Yener, Abdulkadir 2007), araştırmaya devlet ortaokullarında ve lise kademelerinde görev yapan 206 gönüllü öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin demografik (yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve öğrenim durumu) özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Bilgiler	f	%	
Yaş	20-25	1	0,5
	26-30	8	3,9
	31-35	29	14,1
	36-40	47	22,8
	41 ve üzeri	121	58,7
Cinsiyet	Kadın	65	31,6
	Erkek	141	68,4
Hizmet Yılı	0-5	8	3,9
	6-10	31	15
	11-15	43	20,8
	16-20	42	20,3
	21-25	36	17,4
	25 ve üzeri	47	22,7

Öğrenim Durumu	Lisans	157	76,2
	Yüksek lisans	47	22,8
	Doktora	2	1,0
Toplam		206	100

Tablo 1’de öğretmenlerin büyük kısmının (%68,4) erkek ve çoğunluğunun (58,7) 41 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun 10 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip deneyimli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların büyük kısmının (%76,2) lisans mezunu olduğu (%68,4) öğretmenlerden olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

MEB’te çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla geliştirilen anket öğretmenlere Google Formlar üzerinden hazırlanan anket bağlantısının paylaşımıyla gönderilmiştir. Anket alanında uzman öğretmenler tarafından geliştirilmiş olup anketin kapsam geçerlik ve güvenilirliği için 5 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir araştırmadır (Büyükoztürk, 2005). Geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin demografik bilgileri ile ilgili sorulardan, ikinci bölüm ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerini almak üzere hazırlanan 15 adet 5’li Likert tipi ölçek soruları ve bir soru da açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen anket uygulanıp veriler toplandıktan sonra anketteki verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Verileri betimlemek için betimsel analiz yöntemlerinden yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca farklılaşmanın analizinde t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Açık uçlu anket verilerinden elde edilen sonuçlar ise bazıları değiştirilmeden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Alıntılar yapılırken öğretmen isimleri yerine öğretmen 1 (Ö1), öğretmen 2 (Ö2) vb. şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

### Yaş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşmasının İncelenmesi

**Tablo 2**

*Yaş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşması*

Yaş Grupları	N	Ortalama	s.s
20-25 yaş arası	1	2,1333	-
26-30 yaş arası	8	2,6500	48567
31-35 yaş arası	29	2,9931	51496
36-40 yaş arası	47	2,8496	54471
41 yaş ve üzeri	121	2,7499	43515
Toplam	206	2,8000	48173

Not: 12 ölçütten oluşan rubrikten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5'tir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yaş dağılımı açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı Tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin örgüte bağlılığı açısından en düşük ortalama 2,13 ile 20-25 yaş arası katılımcılarda iken, en yüksek bağlılığı açısından ortalaması ise 2,99 ortalama ile 31 -35 yaş aralığında çalışanlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de en fazla örgütsel bağlılığın 31-35 yaş arasında olduğu, yaş arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığı görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan katılımcıların en düşük örgütsel bağlılığa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 3**

*Cinsiyet Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşması*

	Cinsiyet	N	Ortalama	s.s
Örgütsel Bağlılık	Kadın	141	2,7385	44934
	Erkek	65	2,9333	52467

Not: 12 ölçütten oluşan rubrikten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5'tir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyet dağılımı açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı Tablo 3'te gösterilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin örgüte bağlılığı açısından cinsiyet durumlarına bakıldığında kadın ortalaması 2.73 iken erkek ortalamasının 2.93 olduğu görülmektedir.

### Çalışma Yılı Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşmasının İncelenmesi

**Tablo 4**

*Çalışma Yılı Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşması*

Çalışma Yılı	N	Ortalama	s.s
0-1 yıl	8	2,7583	45347
2-5 yıl	31	2,8086	48004
6-10 yıl	43	2,6744	46875
11-16 yıl	41	2,7870	50623
16-24 yıl	36	2,8370	49543

Araştırmaya katılan örneklem grubunun çalışma yılı dağılımı açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin örgüte bağlılığı açısından çalışma yılına bakıldığında 0-1 yıl aralığında çalışanların ortalaması 2,75 iken 16-24 yıl çalışanların ortalaması ise 2,83 olduğu görülmektedir.

### Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşmasının İncelenmesi

**Tablo 5**

*Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Farklılaşması*

	N	Ortalama	s.s
Lisans	157	2,7877	46107
Yüksek lisans	47	2,8539	54314
Doktora	2	2,5000	70711
Toplam	206	2,8000	48173

Not: 12 ölçütten oluşan rubrikten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5'tir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun eğitim düzeyleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı Tablo 5'te gösterilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin eğitim düzeylerinin örgüte bağlılığı açısından en düşük ortalama 2,50 ile doktorasını yapmış katılımcılarda iken, en yüksek bağlılığı açısından ortalaması 2,85 ortalama ile yüksek lisans yapmış katılımcıların olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Çevreme, kurumumun çalışılabilecek harika bir kurum olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim." (Ö1)

"Bulduğum kurumda çalışmayı sürdürebilmek için, hemen hemen her türlü görevi kabul ederim."(Ö34)

"Kendi değerlerimi kurum değerlerine yakın görmekteyim." (Ö72)





“Çevreme, bu kurumun bir bireyi olduğumu gururla söyleyebilirim.” (Ö7)

“Görevim aynı kaldığı sürece diğer eğitim kurumlarında da çalışabilirim.” (Ö51)

“Çalıştığım kurum, iş performansı açısından bana en iyi şekilde ilham vermektedir.” (Ö63)

“Diğer kurumlar arasından bu kurumda çalışmayı seçtiğim için son derece mutluyum.” (Ö70)

“Kurumumun geleceğini gerçekten önemsiyorum.” (Ö135)

“Buna göre, kurumum çalışılabilecek olası kurumların en iyisidir.” (Ö175)

“Bu kurumda çalışmaya karar vermiş olmam benim için kesinlikle yanlış bir karardı.” (Ö181)

“Çalıştığım kuruma olan bağlılık düzeyim çok azdır.” (Ö11)

“Mevcut şartlar altında meydana gelebilecek çok küçük bir değişiklik, kurumumdan ayrılmaya sebep olabilir.” (Ö32)

“Çalıştığım kuruma süresiz bağlı kalarak çok şeyin kazanılacağı inancında değilim.” (Ö43)

“Çoğu zaman, Millî Eğitim Bakanlığı çalışanlarını ilgilendiren önemli konulara ilişkin politikalarına katılmak güçtür.” (Ö107)

“Bu kurumda çalışmaya karar vermiş olmam benim için kesinlikle yanlış bir karardı.” (Ö146)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgütlerin, başta sürekliliklerini sağlayabilmeleri ve diğer örgütsel amaçlara rasyonel kaynak kullanımı ile ulaşabilmeleri, öncelikle insan kaynaklarının örgüte bağlılıklarıyla ilişkilidir. Öğretmenler, okullarına bağlılık dereceleri yükseldikçe okulları da o oranda güçlenmektedir. Bu çalışmanın ana amacı, MEB’de çalışan öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılık düzeylerini belirleyebilmektir. Çalışma kapsamında kullanılan anket formunda, çalışanların demografik özellikleri ile ilgili yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma süresi faktörler incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıkları ortalama düzeyde çıkmış olup kuruma çok bağlı hisseden ve kurumdaki pozisyonundan memnun olan öğretmenler olmasına rağmen; kuruma bağlılık düzeyi çok düşük olan, kurumdan ayrılma eğilimi olan, MEB politikalarına katılmanın güç olduğunu belirten öğretmenlerin de bulunduğu görülmüştür. Buna göre, kurumum çalışılabilecek olası kurumların en iyisidir gibi görüşler öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kurumlarına karşı yüksek olduğu öğretmenlerin, bulunduğu kuruma katkılarının daha fazla olduğu sonuçlar üzerinde durmaktadır (Meyer-Allen-Smith, 1993). Yağcı (2007) ise örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması iş doyumu açısından önemli bir faktör, kişilerin hayat kalitelerinin en önemli faktörlerinden birisinin, iş alanındaki memnuniyetin sağlanması olduğunu fark edilmesi durumunda örgütsel bağlılığın bir anlamda hayat kalitesini pozitif yönde destekleyen bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenler de sağlanacak yüksek seviyede örgütsel bağlılığın çalışanlarda ve kurumda ortaya son derece olumlu sonuçlar çıkartacağını, görevinde ve bulunmuş olduğu kurumunda memnuniyet duyarak, yüksek performans göstererek kurumunu amacına ve hedefine basit ve çabuk ulaştıracaktır (Ünal, 1988). Hedeflerine çabuk ve etkin ulaşabilen bir kurumda örgütsel bağlılığının da yapmış olduğumuz anketler ve araştırmalar doğrultusunda olması beklenen bir sonuç ile paralel olacaktır. Dolayısıyla örgütsel bağlılık faktörü de örgütsel etkililiği belirleyen önemli etkenlerden biri olan kurumlar, bağlılığı yüksek öğretmenleri bünyesinde tutmayı başarabilmeleri durumunda örgütsel etkililikte yüksek seviyededir. Tam aksine bağlılık seviyesi düşük olan personelin kurumlarına olan etkinliği zor olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre MEB’de çalışan öğretmenlerin kurumlarına bağlı oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına olan bağlılıkları arttıkça göreve gelmeme, görevden ayrılma, motivasyonel değişiklikler, performans düşüklüğü gibi faktörler azalacağı, iş doyumu, işe sarılma, moral ve performansın da artacağı görülmektedir. Britton (2018), çalışmasında öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin algılarının okula bağlılık düzeylerini ve çalışma performansını etkilediğini, okullarda oluşan örgüt kültürünün güçlü olmasının örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini; örgütsel bağlılığı arttırmanın yolunun da okul kültürünün oluşumunda ve yönetilmesinde öğretmenleri ortak etmek olduğunu belirtmiştir. Okul kültürü ne kadar güçlü ve olumlu ise öğretmenlerin de o derece okullarına bağlı kalacağını ifade etmiştir.

Bayram (2005), örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf ettikleri görülmekte, ayrıca bu tür çalışanların kurum ile olumlu ilişkiler kurdukları ve çalışma yıllarının daha uzun süre devam ettirdiklerini belirtmiştir.

### Öneriler

- MEB’de çalışan öğretmenlerin kendilerini okullarının bir parçası olduğunu hissetmelerini sağlamak için alınan kararlara katılımları yüksek tutulabilir.
- Ücret, ödüllendirme ve kariyerlerinde ilerleme olanakları gibi konularda okul içi adaletsizlik olarak değerlendirilebilecek uygulamaların önüne geçilmesi ve bu konularda adaletli bir yönetim anlayışının sağlanması üzerinde durulabilir.
- Öğretmenlerin örgüt bağlılığını daha fazla algılayabilmeleri için demokratik bir ortamın oluşturulması, okulda alınan kararlara katılımı kolaylaştıran ve iş birliğine dayalı çalışmayı teşvik eden bir okul ortamının yaratılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin öğretmen iş birliği boyutuna yönelik algılarının artırılması ve öğretmenler arası iş birliği ve dayanışmanın arttırılmasına yönelik sosyal, sportif ve sanatsal etkinlikler yapılması önerilmektedir.
- Okul kültürüne ilişkin lisans mezunlarının diğer öğretim düzeylerine göre daha yüksek çıkma sebeplerinin araştırılması önerilmektedir.

- Sosyal faaliyetler organize etme, özel günleri hatırlama ve kutlama öğretmenlerin okulları için değerli olduklarını hissettirecek faaliyetlere önem verilebilir.
- Kıdem ve öğrenim düzeyi arttıkça okul kültürüne ilişkin algıların düşmesinin nedenlerinin araştırılması önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2018) Designing and conducting mixed methods research. Third Edition. Sage Publications, Inc.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Dal, A. (2022). *Örgüt kültürüne ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), Bahar, 115-132.
- Güler, E. (2022). *Örgüt kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul büyüklüğü ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, A., Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Mowday, R.T., Steers, R.M. Ve Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 14, ss.224-247.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.
- Sözer, Z. (2006). *Örgüt kültürünün iş gören motivasyonu ile ilişkisi ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yağcı, K. (2007). Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri işgörenlerinde örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 114-129.

## ÖĞRETMENLERİN SOSYOKÜLTÜREL, EKONOMİK VE STATÜ DEĞİŞİMLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN ROLLERİNE ETKİSİ: KAYSERİ HACILAR ÖRNEĞİ

Meryem GÖK

Gürdoğanlar Çok Programlı Anadolu Lisesi

[meryemgok38@gmail.com](mailto:meryemgok38@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın konusu, öğretmenin bireysel yaşamındaki sosyokültürel, ekonomik ve yapısal (statü) değişimleriyle okullardaki örgün eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolleri ve katkıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Amacı ise öğretmenin bireysel yaşamındaki sosyokültürel, ekonomik ve yapısal (statü) değişimleriyle bilgi aktarımının yanı sıra öğrenci, veli, meslektaş, kurum, yönetmelik ve mevzuatla olan ilişkileri de kapsayan örgün eğitim öğretim sürecindeki öğretmenlik rolleri ve katkıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu çerçevede olmak üzere evlilik, boşanma, çocuk sahibi olma, hastalık, ayrılıklar veya ölüm, tayin ve yer değiştirme, kıdem yükselmesi, depresyon, pandemi, ekonomik kriz, öğrenci ve sınıf profili, ebeveynlerin konumu, mevzuat ve yönetmelik, maddi yeterlilik gibi ailevi, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantıyı etkileyen dönüşümlerin öğretmenlerin öğretmenlik yapmalarını nasıl etkilediğini açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca bilimsel bilgi ve teknolojik gelişmeye uyum sağlayabilmek ile öğretmenin eğitim sürecindeki verimliliği arasındaki ilişkinin anlaşılması da amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama tekniği yarı-yapılandırılmış görüşmedir. Örnekleme tekniği kartopu ve amaçlı örneklemedir. Örneklem birimleri kendisi de öğretmen olan araştırmacının yakın çevresinden seçilmiştir. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılmış, temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda kendisiyle görüşme yapılan öğretmenleri yönetmelik, müfredat, veli ve öğrenci profili, okulun fiziksel yapı ve muhiti, öğretmenlerin akademik yeterlik ve sosyal etkileşimlerinden müteşekkil kurumsal değişim ve dönüşümlerin öğretmenlerin okul kültür ve yapısına uyum sağlamalarını etkilediği görülmüştür. Özel ya da



## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmenlerin  
Sosyal Değişimi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



devlet, meslek ya da Anadolu Lisesinde çalışmak, okulun bulunduğu semt, velinin ve öğrencinin sosyokültürel profilinin öğretmenin öğretmenlik yapması üzerinde belirleyici olduğu gözlenmiştir. Ayrıca evlilik, boşanma, çocuk sahibi olma, hastalık, ayrılıklar veya ölüm, depresyon, pandemi, ekonomik kriz, maddi yetersizlik gibi daha bireysel ve özel hayatla ilgili yaşanan dönüşümlerin de öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerini ve eğitim faaliyetlerini etkilediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, meslekteki süresine, akademik ilgi ve merak, ekonomik durumlarındaki farklılık ve değişimlerin bilimsel bilgilerini ve teknolojik gelişmeye uyum sağlayabilmelerinde, eğitim ve öğretim faaliyetinin kalite ve verimliliğine etki ettiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul kültürü, öğretmenlik, sosyal değişim, uyum.

## GİRİŞ

Toplumda hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde bireylerin bu değişimden etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. "Toplumsal değişim, toplumun yapısında izlenebilen ve gözlenebilen bir değişimdir" (Doğan, 1995, s. 35). Toplumsal değişimi hızlandıran bazı unsurlar vardır. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ve eğitim ilk akla gelenlerdir. Buradaki kilit noktanın eğitim olduğu söylenebilir. Eğitim sayesinde bireyler kendilerine yeni kapılar açarlar. Bu noktada öğretmenlere önemli bir pay düşmektedir. Öğretmenler toplumsal değişimin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesini sağlayan toplumun önemli neferleridir. Öğretmenlerden beklenen ilerleme, yol gösterme, gelişme gibi olumlu sayılabilecek özelliklerin topluma kazandırılmasıdır.

John Dewey'e göre eğitim, toplumun kültürel ve manevi değerlerini gelecek kuşaklara aktarma işlevine sahip olma özelliğiyle toplumdaki milli ve manevi değerlerin korunmasını sağlar. Bunun yanında dil ve teknoloji sayesinde toplumsal değişime ve ilerlemeye katkıda bulunur (Akt. Çakır, 2006). Böylece eğitimin toplumsal değişimde hem koruyucu hem de ilerlemeyi sağlayan işleve sahip olduğu anlaşılır.

Öğretmenlerin toplumsal değişimdeki rolüne bakıldığında zaman eğitimin önemli bir uygulayıcısı oldukları için toplumda önemli bir yere sahip oldukları aşikârdır. Öğretmenin hâl ve hareketleri, konuşmaları, sorumlulukları, bilgisi ve bu bilgiyi aktarma yeteneği, öğrenciye örnek olması, veli ile iletişimleri, günlük hayattaki tavırları gibi birçok özellikleri öğrenci ve toplum nezdinde önemlidir. Bu yüzden öğretmenin üzerine aldığı bu rol ve sorumlulukları hakkı ile yerine getirmesi beklenmektedir.

Toplumsal değişimden etkilenen bireyler olarak öğretmenlerin bu değişikliklerden bireysel olarak nasıl etkilendikleri ve bunun eğitim öğretim faaliyetlerine yansımalarını açığa çıkarmak amacıyla bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın konusu, öğretmenin bireysel yaşamındaki sosyokültürel, ekonomik ve yapısal (statü) değişimleriyle okullardaki örgün eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolleri ve katkıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Amacı ise öğretmenin bireysel yaşamındaki sosyokültürel, ekonomik ve yapısal (statü) değişimleriyle bilgi aktarımının yanı sıra öğrenci, veli,

meslektaş, kurum, yönetmelik ve mevzuatla olan ilişkileri de kapsayan örgün eğitim öğretim sürecindeki öğretmenlik rolleri ve katkıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda olmak üzere evlilik, boşanma, çocuk sahibi olma, hastalık, ayrılıklar veya ölüm, tayin ve yer değiştirme, kıdem yükselmesi, depresyon, pandemi, ekonomik kriz, öğrenci ve sınıf profili, ebeveynlerin konumu, mevzuat ve yönetmelik, maddi yeterlik gibi ailevi, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantıyı etkileyen dönüşümlerin öğretmenlerin öğretmenlik yapmalarını nasıl etkilediğini açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca bilimsel bilgi ve teknolojik gelişmeye uyum sağlayabilmek ile öğretmenin eğitim sürecindeki verimliliği arasındaki ilişkinin anlaşılması da amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin toplumda nasıl bir öneme sahip olduğu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

Öğretmenler toplumda bilgisine başvurulabilecek bir kaynak, sınıfta öğrencilere rehber, disiplini sağlamada otorite, herhangi bir problem olduğunda danışılacak danışman rollerinde olabilir. Dolayısıyla öğretmen farklı ortamlarda farklı rollere sahip olabilen bir kişidir. Erden (1987), öğretmen rollerinden en önemlisinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenin farklı tecrübelerinden mürekkep eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolü önem kazanmaktadır.

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında örgütsel değişim, liderlik, özel okullar ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel değişimlere uyumu gibi konularda çalışmaların yapıldığı anlaşılmıştır. "Öğretmen Adaylarının Sosyo Kültürel Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı makale tarama modelinde yapılmış, öğretmenlerin sosyal ve kültürel olarak hangi özelliklere sahip olduğu araştırılmıştır (Yazar, Keskin, Kinay, Aydın, Oral, Bütün: 2018). "Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşanan Değişimlerdeki Roller ve Bu Değişimlere Uyumlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı makalede öğretmen ve okul müdürlerinin değişimlere uyum sağlamalarını anlamak amacıyla nitel bir çalışma yapıldığı görülmüştür (Balyer, Kural: 2018). Kapsam geniş tutularak bireysel anlamda öğretmenlerin sosyo kültürel, ekonomik ve yapısal değişimlerinin eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolleri ve katkıları, buna ek olarak özelde yaşadıkları evlilik, boşanma, çocuk sahibi olma, hastalık gibi durumların öğretmenleri nasıl etkilediğinin anlaşılmasına çalışılması çalışmayı özgün hâle getirmekle birlikte önemini de ortaya koymaktadır.

## YÖNTEM

Çalışmada katılımcıların derinlemesine görüşleri alınmak istendiği ve probleme yönelik anlama odaklanıldığı için nitel desen kullanılmıştır (Creswell, 2017). Nitel desen, sosyal gerçekliği derinlemesine kavramak isteyen, sosyal dünyayı oluşturan bireylerin profilini vermeye çalışan, bu oluşturma sürecinin hem bireylerce hem araştırmacının kendisince yorumlanma ve anlamlandırma faaliyetidir (Kümbetoğlu, 2019). Araştırmacı bunu yaparken önceden belirlenmiş sorular sorar. Veri toplama tekniği yarı-yapılandırılmış görüşme olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni de bu görüşme formatında yöneltilen soruların görüşme esnasında ihtiyaca göre değiştirilebilir olması ve yeni sorular eklenebilmesine olanak ta-

nımasıdır. Örneklem tekniği olarak kartopu ve amaçlı örneklem kullanılmıştır (Kümbetoğlu, 2019). Örneklem birimleri kendisi de öğretmen olan araştırmacının yakın çevresinden seçilmiştir. Her bir görüşme süresi bir, bir buçuk saat arasında sürmüş, toplamda beş kişiyle görüşülmüştür. Veri toplama, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri düşünüldüğü için çalıştıkları kurumlarda gerçekleştirilmiş; boş derslerde, öğle arasında, okulun müsait bir odasında görüşmeler yapılmıştır. Süre 35-45 dakika arasındadır. Görüşmeler not alma yoluyla kayda geçirilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar belirlenen temalara göre gruplandırılmış ve yazılmıştır. Katılımcıların isimleri takma isim olarak kullanılmıştır. Katılımcıların ikisi erkek, üçü kadın olmak üzere yaşları 35-45 arasında değişmektedir. Mesleki tecrübeleri 10-20 yıl arasındadır. Branşları beden eğitimi, edebiyat, muhasebe, kimya ve tarihtir.

## BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin mesleki yeterlik, görevde yükselme, tayin vb. durumların eğitim öğretime etkisi, öğretmenin bireysel olarak yaşadığı tecrübeler başlıkları altında eğitim öğretim faaliyetlerindeki rollerinin nasıl etkilendiği öğretmenlerin bakış açısından yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Mesleki Yeterlik

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin olup olmadığı, bu ifadenin ne anlama geldiği Jülide Öğretmenimiz tarafından değerlendirilmiş ve bu konuda bazı rahatsızlıklarının olduğu anlaşılmıştır.

*Jülide öğretmen: "Mesela öğretmen dediğimizde bilgin kabul ederiz, âlim kabul ederiz ona bir şeyler sorabilmeliyiz. Öğretmenin bir farkı olmalı, sıradan bir insan olmamalı. Bir şey soruyorsun o konuyla ilgili hiçbir fikri yok. Mesela demiş ya kitap okuyor musunuz diye: o da demiş, hayır okumuyorum eksikliğini de hissetmiyorum. Ama biz hissediyoruz bayım. Kendi cahil yanı rahatsız etmeyebilir ama onun cahilliği bizi rahatsız ediyor."*

Katılımcı öğretmenin ifadesine göre kendini geliştirmiş bir öğretmen, konuşmalarıyla kitap okuduğunu, davranışlarıyla kendini toplumun genel kabul görmüş kişilerin davranışlarından ayırtmış olmalıdır. Bu tarz özelliklere sahip olan öğretmen kendini öğretmen rolünde saygın olarak belli etmelidir. Burada vurgulanması gereken husus, katılımcının ifadesinde, bir öğretmenin aynı zamanda diğer öğretmenleri de temsil ettiğini vurgulamasıdır ki temsil noktasında olumsuz bir izlenimin katılımcıyı da olumsuz yönde etkileyecek olmasıdır.

Zeki öğretmenimiz mesleki yeterliliğin anlamı hakkında genç öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilme hususunda bir sınıflandırma yaparak genel bir değerlendirme yapmıştır.

*Zeki öğretmen: "Yeni nesil öğretmenlerimizi ikiye ayırmak gerekiyor. Bunlar teknolojiyi olumlu yönde kullanan teknolojiyi eğitim için kullanan, bir de sadece öğretmenlik mesleğini para için sırf maaşı için görenler var onlardan ben pek ümitli değilim. Onlar öğrencinin eğitimine pek katkı sağlamıyor. Yalnız yeni nesil yani genç olan öğretmenlerimiz içinde teknolojiyi kullanıp*

*eğitime çok olumlu katkı veren öğretmenlerimiz de var. Onları da tebrik ediyoruz."*

Zeki öğretmen ifadesinde mesleki yeterliğin teknolojiyi iyi kullanmasıyla orantılı olduğunu vurgulamıştır. Teknolojik gelişmeleri takip edip bu teknolojiyi eğitim öğretim ortamında kullanan öğretmen faydalı öğretmendir. Katılımcı öğretmenin ifadesinde öğrenciye ve eğitim öğretim ortamına fayda sağlamayan öğretmen sadece çıkarı için hizmet ediyor görünmektedir. Ancak bu tarz öğretmenlerle olumlu anlamda teknolojiyi kullanan öğretmenlerin arasında bir ayrım yaparak öğretmenlere sadece tek bir bakış açısından bakmadığını göstermiş olmaktadır.

Banu öğretmen günümüz öğrencilerinin çok fazla teknolojiye hâkim olmasını aşağıdaki değerlendirmeyi yaparak bize anlatmak istemiştir:

*Banu öğretmen: "Öğrenciler bizden daha çok teknolojiyle ilgili. Size bir şey soruyor siz cevap veremezseniz seni umursamıyor ki öğrenci. Otomatik olarak dersi de dinlemez nasıl olsa bilmiyor ya da kendi arasında işte mesela TikTok'tan şaka yapıyor zannediyor ki sen onu bilmiyorsun. Eğer mesela ben o tarz şeyleri takip etmesem, bazı şeyleri öğrenci için takip ediyorum yani. Çünkü bakıyorum iyi mi kötü mü, ne var ne yok yani yapıyorum bunu. Çünkü cevap veremezsem orada bir kelime söylüyorsun o adam zaten susuyor. Senin dersini dinliyor. Biraz onların aldığı havadan vurmak önemli diye düşünüyorum oradan buradan bahsedeceksin hadi sonra derse tamam adam seni zaten dinliyor yani."*

Banu öğretmenin ifade ettiği gibi sosyal medyadaki içerikleri birçok kişide olduğu gibi öğrencilerin de takip etmesi kaçınılmazdır. Dersi daha canlı hâle getirebilmek ve öğrencilerin ilgisini çekebilmek için bu tarz içerikler dikkat çekici unsurlar olabilir. Öğrenciler karşılarında kendi dilinden konuşan birinin olduğunu gördüklerinde hem dikkatleri hem de o öğretmene olan saygılarını artırmaktadır.

### Çevresel ve Yapısal Faktörlerin Eğitim Öğretime Etkisi

Çevresel ve yapısal faktörler öğretmenlerin görev yerlerinin sosyoekonomik koşulları ve görevde yükselme ünvan değişikliği, tayin gibi durumlara karşılık gelmektedir.

Koray öğretmen şu anki çalıştığı Hacılar ilçesindeki okul ile daha önceleri çalıştığı özel kurumlar arasında bir karşılaştırma yapmış ve buna göre verimlilik hakkında değerlendirmede bulunmuştur.

*Koray öğretmen: "Çalışmasına ve kendini geliştirmesine bağlı. Örneğin burada benden her yıl bir şeylerimi götürüyor. 11.sınıfa geçen yıl girmedim diyelim bu yıl girdiğimde konuları unutmaya başladığımı hissediyorum. Ama dershanede böyle bir şey değil. Hiçbir kitap kullanmıyorsun ama bütün dilbilgisi konuları, edebiyat konuları aklında sen onun hepsini zihninden yazıyorsun. Burası köhne bir okul ilçe olduğu için seviyesi düşük çocuklar geliyor ona göre de siz köreliyorsunuz ama bi fen lisesi olsa, bir proje okulu olsa illa ki kendimi geliştireceğim."*

Koray öğretmen ifadesinde bir öğretmenin görevde yükselmesi, tayin olması ve çalıştığı okulun öğrenci profili hem öğretmen hem öğrenci açısından önem arz eder. Bir öğretmen başka bir yerde göreve başlayabilir, okulunu değiştirebilir

ancak bu tür durumlarda eğitim öğretime katkı sağlaması, öğrenci ve öğretmeni etkileyen karşılıklı unsurlardır. Bu noktada eğitim öğretimde sosyal çevrenin önemi anlaşılır.

### Öğretmenin Kişisel Yaşantıları

Şebnem öğretmen bireysel yaşamıyla mesleği arasındaki ilişkiyi şöyle kurmuştur.

Şebnem öğretmen: *“Kötü durumlarsa kötü etkiler yani. Ne kadar gizlemeye çalışsak da başaramıyoruz. Ben mesela bir olay yaşadıysam atıyorum annem rahatsızsa ne kadar gizlemeye çalışırsam çalışayım hiç hissettirmesem dahi yüzüm düşer, bu ne yapıyor otomatik olarak öğrenciyi etkiliyor hocam bir şeyiniz mi var diyor, ya o görüntü bile bence öğrenciyi etkiliyor eğitimi de düşürüyor, kalite düşüyor. Ya işte kaç ay ara verdik bir aylık ara verdik ya, Allah’ım sen depremi unutuyorsun, ya bu çocukları nasıl toparlayacağım derdindedin.”*

Şebnem öğretmenin ifadesine göre öğretmenler de diğer bireyler gibi hayatın akışı içerisinde. Yaşadıkları üzücü olaylar karşısında bu yaşadıkları tecrübeleri duygusal anlamda gizleyememektedir. Böylece eğitimde motivasyon kavramının karşımıza çıktığı görülür. Öğretmenin motivasyonu, muhatap olduğu öğrenciler tarafından fark edilince eğitim öğretim faaliyetindeki rolünü yeterince gerçekleştirmediği için verim düşecektir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine katkıları, meslekleriyle olan ilişkileri öğrenci veli meslektaşlarıyla olan iletişimleri, mesleki deneyim etkileşimlerini belirleyen önemli sosyal değişimler olarak deprem, pandemi, ekonomik kriz ve boşanma, ölüm gibi kendi bireysel yaşamlarındaki krizleri saymak da mümkündür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler göstermiştir ki pandeminin eğitim öğretim hayatında yarattığı sıkıntıyı, kendi bireysel çabalarıyla teknolojiyi öğrenmek ve öğrencilere öğretmeyle aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Pandeminin eğitim öğretim hayatında çok önemli güçlükler yarattığını, öğretmenlere deprem olduğunda bile öncelikle kendilerini düşünmediklerini, geri kalmışlıklarını nasıl telafi edeceklerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Ekonomik krizin öğretmenin geçim şartlarını zorlaştırdığını, mesleki olarak kendi bireysel yaşantısını idamesi için gerekli yaşamsal maddi giderleri artırdığı, mesleki olarak gelişmesinde gerekli olan teknoloji ve eğitim öğretim materyallerinin alımını güçleştirdiği için öğretmenlerin bireysel, mesleki, sosyal ve kurumsal yaşantısını güçleştirdiği görülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu bireysel yaşantılarıyla ilgili değişimlerin, eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtmadıklarını söylemişlerdir ancak bazı öğretmenler bu tür bireysel krizlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine olumsuz etkilerinin önüne geçilemediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre bu tür krizlerden doğacak eğitim öğretimdeki aksamaların telafisi mümkündür.

Öğretmenlerin uyumu konusunda yapılmış makalenin sonucuna göre özel okul ve devlet okullarındaki öğretmenlerin değişikliklere uyumu arasında farklılık olarak belirlenmiş, özel okulda çalışan öğretmenlerin uyumunun daha fazla olduğu sonucu çıkarılmıştır. Ancak bu değişiklik eğitim öğretim alanında yapılmış değişiklik anlamında bahsedilmiştir. Bu çalışmada eğitim öğretime ek olarak sosyal hayatta ve kişisel tecrübeler konusunda yaşanan değişimlerin öğretmenlerin uyumunu güçleştirmekle birlikte özverili çalışma disiplinine sahip öğretmenlerin uyumunun daha kolay

sağlanabileceği sonucu çıkarılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenin kendini geliştirme, güncel konuları ve teknolojiyi takip edebilme, öğrencilerin seviyesine uygun konuşmalar yapabilme koşullarının düzenlenmesi gerekir. Öğretmenlik statüsünün ve toplumdaki karşılığı dikkate alınarak kamusal hizmetlerde destekleyici kurumlar artırılmalıdır. Öğretmenevleri, lokal otel, spor salonları gibi ek sosyal kurumlar artırılabilir.

Teknolojiyi iyi kullanan ve kendini geliştirmiş öğretmenlerle bu durumun gerisinde kalmayı tercih eden öğretmenler arasında fark bulunmaktadır. Bu farktan kaynaklı bakış açısının olumsuz anlamda seyretmemesi gerekmektedir ki bu da öğretmenlere karşı oluşabilecek önyargıları ortadan kaldırsın.

Öğretmenin görevde yükselmesi, tayin sebebiyle yer değişikliği yapması, okulun değişmesi gibi faktörler öğretmenin bireysel ve psikolojik anlamda farklılığa zorlanması durumunu oluşturur. Üzerinde durulması gereken husus bu farklılıklara öğretmenin ne kadar uyum sağlayabildiği ya da uyum sağlama yeteneğidir. Elbette sosyal çevre ortamlarının öğretmenin uyumuyla bağlantılı olması olumlu sonuçlar doğuracaktır. Ancak bunun gerçekleşebilmesi karşılıklı etkileşime bağlıdır.

Öğretmenin bireysel olarak yaşadığı mutluluk anları ve üzücü olaylar öğretmenin ders içi performansına olumlu ya da olumsuz olarak yansır. Öğretmenin her zaman mutlu, güler yüzlü olmasının beklenmesi belki de mükemmellik beklentisinin oluşmasına zemin hazırlar. Aşırıya varmadan, eğitim öğretimi aksatmadan yaşanabilecek olumsuz duygular karşısında öğretmenin sağlıklı tepkiler verebilmesi eğitim öğretimi sekteye uğratmaz.

Aynı zamanda öğretmenlerin çevresel ve yapısal koşullarının değişimiyle ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların engellenmesi için hizmet içi eğitimlerin bölgeye ve bulunan yerin çevresel koşullarına göre güncellenmesi gerekir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin teorik eğitimlerden çok uygulamalı içeriklere sahip olması gerekir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hizmet verdikleri bölgenin koşullarına göre ekonomik kazançlarının düzenlenmesi gerekir.

## KAYNAKÇA

Balyer, A., Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 63-80.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap Yayıncılık.

Çakır, T. (2006). John Dewey’in eğitim felsefesi bağlamında “Eğitim Hakkı” ve günümüz eğitim sistemine eleştirel bir ba-

kış. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 6, 30-36.

Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji*. Sistem Yayınları.

Erden. M. (1987). Öğretmen yetiştirme programlarının pedagojik formasyon derslerinin geliştirilmesine yönelik bazı önerileri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Kümbetoğlu, B. (2019). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.

Yazar, T., Keskin, İ., Kinay, İ., Aydın, M., vd. (2018). Öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özelliklerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 48-72.

## 21. YÜZYILDA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA: İSTANBUL ÖĞRETMEN AKADEMİLERİ EKOLÜ

**Dr. Nurhüda SÖZEN**

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[nurhudasozen@hotmail.com](mailto:nurhudasozen@hotmail.com)

**Hatice Hale YURTTABİR**

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

### ÖZET

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, sağlıklı nesiller yetiştirmek isteyen toplumlar için önem taşımaktadır. Bu çalışmada İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında 2016-2022 yılları arasında gerçekleştirilen faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkililiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında 21 farklı akademide eğitim veren 21 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda 2016-2022 yılları arasında verilen eğitimler çok yönlü olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel yönüne ilişkin bulgular analiz edildiğinde İstanbul Öğretmen Akademilerinin 21. yüzyılda güncel eğitim yaklaşımları, dijital eğitim içerikleri, teknoloji, sanat, sosyal ve kültürel faaliyetler başta olmak üzere birçok temada öğretmenlerin mesleki gelişimine çok yönlü destek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İstanbul Öğretmen Akademileri bünyesinde aylık olarak basımı yapılan İstanbul Akademi dergisinin öğretmenlerin yazmış olduğu eserlerden oluşması İstanbul Öğretmen Akademilerinin etkililiğini arttırmıştır aynı zamanda 34 üniversiteyle yapılan eğitim iş birliği protokollerinin İstanbul'un resmî ve özel okullarında görevli öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin desteklenmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Eğitim iş birliği protokolleri, lisansüstü eğitim kapsamında devlet üniversitelerinde öğretmenlere yönelik özel kontenjan belirlenmesi, vakıf üniversitelerinde ise hem özel kontenjan

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

**Öğretmenlerin Mesleki  
Tatminler ve Gelişimleri**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



belirlenmesi hem de indirim kolaylığının sağlanmasına dayalıdır. Bu kapsamda yaklaşık 3400 öğretmen lisansüstü eğitime başlama hakkı kazanmıştır. 2016-2023 yıllarındaki veriler incelendiğinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında 350 öğretmen, 2017-2018 yılları arasında 2150 öğretmen, 2018-2019 yılları arasında 1100 öğretmen eğitimlere katılmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze ve çevrim içi faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Toplam 1014 faaliyet yapılarak 61200 öğretmene eğitim verilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplam 796 faaliyet yapılmış olup 429.056 öğretmenin eğitimlere katılımı sağlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplam 926 faaliyet yapılmış olup 500.197 öğretmenin İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılımı sağlanmıştır. 2022 -2023 eğitim öğretim yılında toplam 926 faaliyet yapılmış olup 500.197 öğretmenin İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılımı sağlanmıştır. Sonuç olarak İstanbul Öğretmen Akademileri projesinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuş ve Türkiye genelinde yaygınlaştırılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İstanbul Öğretmen Akademileri, gelişim, mesleki gelişim.

## GİRİŞ

21. yüzyılda çağının ruhunu yakalayabilen, dünyadaki güncel eğitim yaklaşımlarını benimseyen, doğru bilgiye hızla ulaşabilen öğrenciler yetiştirmek gerekmektedir. Bu da şüphesiz eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya uygun hâle getirilmesiyle olur (Uçak ve Erdem, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemeleri değer taşımaktadır. Öğretmen mesleki gelişimi, eğitimciler için her türlü sürekli eğitim çabasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin 21. yüzyılda başarılı olmak için öğrenmeleri gereken, giderek daha karmaşık hâle gelen becerileri desteklemenin kritik bir yolu olarak artan bir ilgi görmektedir. Zorlayıcı içerikte derin ustalık, eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, etkili iletişim ve iş birliği ve öz yönetim gibi öğrenci yeterliklerini geliştirmek için karmaşık öğretim biçimlerine ihtiyaç olabilir. Buna karşılık, öğretmenlerin bu becerileri öğretmek için gerekli öğretim stratejilerini öğrenmelerine ve iyileştirmelerine yardımcı olmak için mesleki bağlamda etkili profesyonel gelişime ihtiyaç vardır (Darling-Hammond vd., 2017). Belirli müfredat içeriğiyle ilişkili öğretim stratejilerine odaklanan profesyonel bağlamda mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi sınıf bağlamlarında öğrenmesini destekler (Darling-Hammond vd., 2017). Öğretmenler, sınıf ikliminde öğretme ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmek için yeni teknikler, yöntemler ve modern teknolojilerle tanıştırılmalıdır (Darling-Hammond vd., 2017).

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem yüz yüze eğitimlerle sağlanırken hem de Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden çevrim içi etkinliklerle yapılmaktadır. Ayrıca yüz yüze ve çevrim içi verilen hizmet için eğitimler ve okul temelli mesleki gelişim etkinlikleri de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili MEB tarafından verilen eğitimlerin ÖBA üzerinden

olması öğretmenlerin eğitim süreçlerine dinleyici olarak katılmalarını sağlamaktadır. MEB tarafından yapılan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin sayıca fazla olması nedeniyle tüm gönüllü öğretmenlere sayıca yer verememektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yüz yüze ve etkileşimli etkinliklerle desteklemek 21. yüzyıl öğretmenleri yetiştirmek için bir ihtiyaç olarak ifade edilebilir. İstanbul Öğretmen Akademileri'nin yaptığı çok yönlü etkinliklerde bu ihtiyacı gidermeye çalışmaktadır. İstanbul'da resmî ve özel okullarda, farklı kademelerde ve farklı branşlarda görevli öğretmenlerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek amacıyla İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 2016 yılında proje olarak ortaya koyulmuştur. 2016-2022 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilen İstanbul Öğretmen Akademileri projesi, öğretmenlerin mesleki, kişisel, sanatsal ve sosyal yönden çok yönlü eğitim gereksinimlerinin karşılanmasını ve iyi olma hâllerinin desteklenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında 2016-2022 yılları arasında gerçekleştirilen faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkililiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen çok yönlü ve uygulamaya dayalı bir araştırma olması nedeniyle değer taşımaktadır. Çalışmayı bu konuda daha önce yapılan araştırmalardan ayıran özelliği 2016-2022 yıllarını kapsayan 6 yıllık bir süreci içermesidir. Ayrıca İstanbul geneli gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin etkililiğini ortaya koymak bakımından değer taşımaktadır.

## İstanbul Öğretmen Akademilerinin İşleyişi

İstanbul Öğretmen Akademi koordinatörleri sene başında Akademi kurullarında görevli danışman öğretmenleri ile birlikte yıl boyu yapacakları taslak eğitim faaliyetlerini, eğitim verecek akademisyenleri, eğitim tarihlerini ve eğitim yerlerini planlarlar. Eğitim yerleri genellikle İl Kültür ve Turizm Müdürlüğünden izin alınarak İstanbul'da bulunan tarihi kütüphanelerde gerçekleştirir. Nitekim İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında gerçekleştirilen eğitimler; Orhan Kemal İl Halk Kütüphanesi, Ahmet Hamdi Tanpınar Müze ve Edebiyat Kütüphanesi ve Fuat Sezgin İslam Bilim Tarihi Araştırma Kütüphanesi gibi tarihi mekânlarda gerçekleştirilerek öğretmenlerin İstanbul'un kadim ruhunu hissetmeleri amaçlanır. İstanbul Öğretmen Akademileri koordinatörleri verilmesi planlanan her eğitim için bir afiş tasarlayarak İstanbul Öğretmen Akademileri web sitesi üzerinden faaliyet açarlar. Ayrıca sosyal medya aracılığıyla tasarladıkları afişi ve web sitesi üzerinden açılan eğitime ilişkin başvuru linkini paylaşırlar. İstanbul'da görevli olan ve İstanbul Öğretmen Akademilerinden eğitim almak isteyen öğretmenler İstanbul Öğretmen Akademileri web sitesi üzerinde başvuru işlemlerini yaparlar. Başvurular 21 farklı akademide verilen eğitimleri, seminerleri ve atölyeleri içerir. Destek eğitim gereksinimlerine ve ilgilerine göre almak istedikleri eğitimlere başvuru yapan öğretmenler arasında sistem üzerinden kura işlemi gerçekleştirilir. Başvuru yapanlar arasından başvuruları kabul edilen öğretmenlere başvurularının onaylandığına dair SMS ve e-posta gönderilir. Eğitim tarihi geldiğinde belirtilen tarih, saat ve mekânda eğitim başlar. Öğretmenler eğitim sürecine ilişkin görüş, düşünce ve önerilerin mesaj olarak İstanbul Öğretmen Akademileri web sitesine gönderebilirler. Eğitimler yüz yüze veya çevrim içi olarak düzenlenebilir. Ayrıca eğitim sonunda öğretmenlere akademiye katıldığına dair bir katılım belgesi e-posta olarak gönderilir.

### İstanbul Öğretmen Akademileri İş Birliği Çalışmaları

İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından 34 üniversiteyle yapılan eğitim iş birliği protokolleri İstanbul'un resmî ve özel okullarında görevli öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin desteklenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. 2019 yılı başlangıcı itibarıyla gerçekleştirilen eğitim iş birliği protokolleri, lisansüstü eğitim kapsamında devlet üniversitelerinde öğretmenlere yönelik özel kontenjan belirlenmesi, vakıf üniversitelerinde ise hem özel kontenjan belirlenmesi hem de indirim kolaylığının sağlanmasına dayalıdır. Bu kapsamda yaklaşık 3400 öğretmenin lisansüstü eğitime başlamaları için kontenjan ayrılmıştır.

### İstanbul Akademi Dergisi

*İstanbul Akademi* dergisi, İstanbul'da görevli öğretmenlerin eserlerinin yayınlandığı dergi olarak 2020-2021 eğitim yılında yayın hayatına başlamıştır. Öğretmenlerin kutsal meslek üzerine duygularını; şiirle, denemelerle ve makalelerle dile getirdikleri *İstanbul Akademi* dergisi, yılda 4 sayı olarak yayımlanmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma 2016-2022 yıllarında gerçekleştirilmiş olup nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir (Creswel, 2013). Nitel boyutta İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında 21 farklı akademide eğitim veren 21 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla 21 öğretmen, araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu oluşturmuştur. Alanında uzman bir doçent bir de prof. görüşü alınarak iki yarı-yapılandırılmış görüşme sorusu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları:

- İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında verilen eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
- İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında verilen eğitimlerin daha nitelikli olması için önerileriniz nelerdir, düşüncelerinizi paylaşır mısınız? şeklinde ifade edilmiştir.

İstanbul Öğretmen Akademilerinde görevli 21 öğretmenle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda 2016-2022 yıllarında verilen eğitimler İstanbul Öğretmen Akademileri web sitesinden elde edilen verilerle her eğitim-öğretim yılı için ayrı ayrı toplanmıştır. Nicel veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu başlık altında nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.

### Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Koordinatör öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1'de ifade edilmiştir.

**Tablo 1**

*İstanbul Öğretmen Akademilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi*

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans (f)
Motivasyon	Mesleki ilgi	K1, K7, K9, K14, K2	5
	Artan Öğretme İsteği	K1, K17, K3, K5, K4	5
	Merak	K10, K7, K9, K1, K5, K2	6
	Mesleğini sevme	K8, K7, K9, K8, K6	5
	Branş bazlı eğitim	K8, K7, K3, K11, K2	5
Olumlu Benlik Algısı	Değerli hissetme	K7, K5, K4, K10	4
	Olumlu Sınıf İklimi	K9, K7, K11, K6, K8,	5
	Kişisel gelişim	K5, K7, K9, K7	4
	Faydalı olma hissi	K11, K17, K14, K6	4
Çok Yönlü Gelişim	Deneyim Paylaşımı	K1, K7, K9	3
	Grup Bilinci	K1, K7, K12, K16	4
	Entelektüel gelişim	K1, K7, K5, K11	4

Tablo 1 incelendiğinde İstanbul Öğretmen Akademilerinde görevli koordinatör öğretmenler, İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında verilen eğitimlerin öğretmenlerin çok yönlü mesleki gelişimlerini, olumlu benlik algılarını, motivasyonlarını desteklediğini belirtmiş ayrıca öğretmenlerin sanatsal, sosyal ve kültürel gelişimlerine çok yönlü katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca akademilerin, öğretmenler üzerinde grup bilincini geliştirdiği, entelektüel gelişimlerini desteklediği, faydalı olma hissini tetiklediği ve değerli olma hissini yaşadıkları yapılan görüşmelerde koordinatör öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Konuya ilişkin koordinatör öğretmen görüşleri şöyledir:

*...Kesinlikle verilen eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Standart eğitimlerden farklı olarak güncellenmeye sürekli açık olması, katılımcıların kendi istekleri ile başvurmaları, akademisyen ve alanında uzman eğitimcilerin görev alması ve diğer yandan katılımcıların aktif olarak katılımının etkinliklerde esas alınması ve böylece geleneksel metotlardan ziyade çağdaş metotlarla eğitimlerin gerçekleştirilmesi, katılımcıların 21. yüzyıl becerilerini temel alan eğitimlere katılmasına olanak sağlamaktadır. (K3)*

*Diğer yandan koordinatörlerin potansiyel katılımcılar ve alan uzmanı akademisyenler ile sürekli iletişim hâlinde olma-*



ları, eğitim ihtiyaçlarının kısa sürede tespit edilerek planlanmanın yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu da akademi faaliyetlerinin doğrudan öğretmenleri mesleki hayatına entegre olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır... (K1)

...Öğretmen Akademileri ekseninde değerlendirildiğinde akademide çalışmalar eğitim ve öğretimde tematik ve geleceğin kapılarını açan, alanda eğitim-öğretim odaklı çalışmalara ve bilimsel etkinliklere katkı sağlamayı hedeflemektedir. Astronomi ve Uzay Bilimleri Akademisi ülkemizin bu alanda en yetkin üniversitesi olan İstanbul Üniversitesi, Fen Fakültesi Astronomi ve Uzay Bilimleri Bölümü ile gerçekleştirilen eğitim protokolü ile akademik içerik ve hedefler doğrultusunda 2019 yılından beri çalışmalarına devam etmektedir. Astronomi ve Uzay Bilimleri Akademisinin üniversite ile kurmuş olduğu bu akademik bağ gerek öğretmenlerin alan bilgilerinin müfredat programları ile entegre olması ve gerekse güncellenen bilgiler nedeniyle proje tabanlı öğrenmenin önünü açacaktır. Uzay araştırmalarının geleceği yönlendirdiği zamanımızda çocuklarımızı, gençlerimizi eğitecek olan öğretmenlerimizin bilgi ve vizyonu ile uzaya bakacaklardır... (K2)

İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında verilen eğitimlerin daha nitelikli olması İstanbul Öğretmen Akademileri koordinatör öğretmenlerinin önerileri şöyle ifade edilmiştir

...Ülkemizin Uzayda söz sahibi olabilmesi öğretmenlerimizin bu alanda gerçek anlamda akademik çalışmaların gerçekleştirildiği üniversitelerde belli bir disiplin ve program içerisinde eğitim almaları ile mümkün görünmektedir. Bu çalışmaların uzun vadede projelerle okulara yayılması atölye saatlik atölye çalışmaları ile mümkün olmayacaktır. Bu akademi vizyonunun küresel boyutta olduğu disiplinler arası akademik bir yaklaşım ile mümkün ve olanaklıdır... (K2)

...Öncelikle akademilerin tanıtımına daha fazla önem verilmelidir. Diğer yandan eğitimlerin merkez ilçelerle sınırlı kalması Şile, Çatalca, Silivri başta olmak üzere uzak ilçelerden katılımcıların eğitime katılmasını zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan il genelinde düzenlenebilecek şekilde eğitim mekânlarının tercih edilmesi ve bununla ilgili koordinatörlere ulaşım ve gerekirse konaklama imkânlarının sunulması önerilebilir... (K1)

### Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Nicel verilere ilişkin bulgular 2016-2022 yıllarında İstanbul Öğretmen Akademilerine ilişkin sayısal verileri içermiştir.

### 2016/2017 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

2016/2017 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Öğretmen Akademileri verileri aşağıda Tablo 2'de ifade edilmiştir.

**Tablo 2**

2016-2017 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri

Akademi Adı	Eğitim Alan Öğretmen Sayısı	Eğitim Süresi	Enstitüler	Eğitim Alan Öğretmen Sayısı	Eğitim Süresi
Edebiyat Akademisi	50	22 Hafta	Sosyal Bilimler Enstitüsü	50	22 Hafta
Sanat Akademisi	50	22 Hafta	Türk-İslam Düşüncesi ve Bilimi Enstitüsü	50	22 Hafta
Müzik Akademisi	50	22 Hafta	Bilim Olimpiyatları Enstitüsü	50	22 Hafta
Lisan Akademisi	50	22 Hafta			

Toplam: 3 Akademi ve 3 Enstitü'de toplam

350 öğretmen 22 hafta eğitim almıştır.

Tablo 2'ye göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Öğretmen Akademilerinde 50 öğretmen ile 22 haftalık eğitimler gerçekleştirilmiştir. Toplamda 350 öğretmenimiz İstanbul Öğretmen Akademilerden mezun olmuştur.

### 2017/2018 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

2017/2018 eğitim öğretim yılında daha fazla öğretmene ulaşmak amacıyla İstanbul Öğretmen Akademileri 12 haftalık 2 dönem şeklinde uygulanmıştır. Bu bağlamda farklı ilçelerde 12 haftalık atölye programları gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3**

2017-2018 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri

	Akademi Adı	Eğitim Alan Öğretmen Sayısı	Eğitim Süresi
Akademiler	Edebiyat Akademisi	50	22 Hafta
	Sanat Akademisi	50	22 Hafta
	Müzik Akademisi	50	22 Hafta
	Lisan Akademisi	50	22 Hafta
	Bir Aktör Olarak Öğretmen Akademisi	50	22 Hafta
	Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Akademisi	50	22 Hafta
Enstitüler	Sosyal Bilimler Enstitüsü	100	16 Hafta
	Türk-İslam Düşüncesi ve Bilimi Enstitüsü	100	16 Hafta
	Bilim Olimpiyatları Enstitüsü	100	16 Hafta
	Teknoloji Enstitüsü	100	16 Hafta

Atölyeler	Edebiyat	150	İçeriğe göre değişken süre
	Sanat	200	
	Müzik	200	
	Lisan	200	
	Sosyal Bilimler	200	
	Türk-İslam Düşüncesi	200	
	Bilim Olimpiyatları	200	
	Aktör Atölyeleri	200	
Toplam: 2150 Öğretmen			

Tablo 3'e göre 2017/2018 eğitim öğretim yılında İstanbul Öğretmen Akademilerine; "Bir Aktör Olarak Öğretmen Akademisi", "Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Akademisi" ile "Teknoloji Enstitüsü" eklenmiş ayrıca "Edebiyat, Sanat, Müzik, Lisan, Sosyal Bilimler, Türk-İslam Düşüncesi, Bilim Olimpiyatları, Aktör Atölyeleri" açılmıştır. 2017/2018 eğitim yılı sonunda 2150 öğretmenimiz İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından düzenlenen eğitimlere katılmışlardır.

#### 2018/2019 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 4**

*2018-2019 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri*

Akademi Adı	Ulaşılan Öğretmen Sayısı
Teknoloji Akademisi	218
Lisan akademisi	80
Yönetici Akademisi	120
Bilim Olimpiyatları	60
Astronomi ve Uzay Bilimleri	41
Dergi Akademisi	60
Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Akademisi	78
Türk İslam Düşüncesi ve Bilimi Akademisi	72
Müzik Akademisi	55
İlköğretmen Akademisi	175
Edebiyat Akademisi	50
Sanat Akademisi	50
Bir Aktör Olarak Öğretmen Akademisi	50
Toplam	1100

Tablo 4'e göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1100 öğretmen İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından düzenlenen

eğitilmeye katılmıştır.

#### 2019/2020 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 5**

*2019-2020 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri*

Pandemi Öncesi Faaliyet Sayısı	624
Katılımcı Öğretmen Sayısı	9245
Pandemi Esnası Çevrim İçi Faaliyet Sayısı	390
Pandemide Çevrim İçi Eğitimlere Katılımcı Öğretmen Sayısı	5250
Toplam	61.200

Tablo 5'e göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze ve çevrim içi faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda pandemi öncesi 624 faaliyet yapılarak 9245 öğretmene ulaşılrken pandemi sürecinde ise 390 faaliyet yapılarak 52.50 öğretmene eğitim verilmiştir. Toplam 1014 faaliyet yapılarak 61200 öğretmene eğitim verilmiştir.

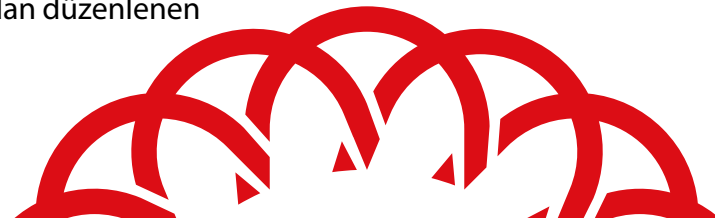
#### 2020/2021 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 6**

*2020-2021 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri*

Yüz Yüze Faaliyet Sayısı	224
Katılımcı Öğretmen Sayısı	51.182
Çevrim İçi Faaliyet Sayısı	572
Katılımcı Öğretmen Sayısı	367.874
Toplam: 796 faaliyet yapılmış olup faaliyetlere 429.056 öğretmenin katılımı sağlanmıştır.	

Tablo 6'ya göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında 224 yüz yüze faaliyet yapılarak 51.182 öğretmene ulaşılrken 572 çevrim içi faaliyet yapılarak 364.874 öğretmene ulaşılmıştır. Toplam 796 faaliyet yapılarak 429.056 öğretmenin eğitimlere katılımı sağlanmıştır.



## 2021/2022 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 7**

2021-2022 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri

Yüz Yüze Faaliyet Sayısı	243
Katılımcı Öğretmen Sayısı	42.624
Çevrim içi Faaliyet Sayısı	683
Katılımcı Öğretmen Sayısı	457.573
Toplam: 926 faaliyet yapılmış olup, 500.197 öğretmen eğitim almıştır.	

Tablo 7'ye göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında 243 yüz yüze faaliyet yapılarak 42.624 öğretmene ulaşılrken 683 çevrim içi faaliyet yapılarak 457.573 öğretmene ulaşılmıştır. Toplam 926 faaliyet yapılarak 500.197 öğretmenin İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılımı sağlanmıştır.

## 2022/2023 İstanbul Öğretmen Akademileri Verilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 8**

2022-2023 İstanbul Öğretmen Akademileri Verileri

Yüz Yüze Faaliyet Sayısı	1100
Katılımcı Öğretmen Sayısı	16100
Çevrim İçi Faaliyet Sayısı	120
Katılımcı Öğretmen Sayısı	1168
Video ile Faaliyet Sayısı	818
Katılımcı Öğretmen Sayısı	655.556
Toplam: 20380 Faaliyet, 672824 Öğretmen	

Tablo 8'e göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında 1100 yüz yüze faaliyet yapılarak 161.100 öğretmene ulaşılrken 120 çevrim içi faaliyet yapılmış ve 1168 öğretmene eğitim verilmiştir. Ayrıca 818 video ile faaliyet yapılarak 655.556 öğretmene ulaşılmıştır. Toplam 926 faaliyet yapılarak 500.197 öğretmenin İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılımı sağlanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda İstanbul Öğretmen Akademilerinin; 21 yüzyılda güncel eğitim yaklaşımları, dijital eğitim içerikleri, teknoloji, sanatsal, sosyal ve kültürel faaliyetler başta olmak üzere birçok temada öğretmenlerin mesleki gelişimine çok yönlü destek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İstanbul Öğretmen Akademileri bünyesinde aylık olarak basımı yapılan

*İstanbul Akademi* dergisinin öğretmenlerin yazmış olduğu eserlerden oluşması İstanbul Öğretmen Akademilerinin etkililiğini artırmıştır. Ayrıca 34 üniversiteyle yapılan eğitim iş birliği protokollerinin İstanbul'un resmî ve özel okullarında görevli öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin desteklenmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Eğitim iş birliği protokolleri, lisansüstü eğitim kapsamında devlet üniversitelerinde öğretmenlere yönelik özel kontenjan belirlenmesi, vakıf üniversitelerinde ise hem özel kontenjan belirlenmesi hem de indirim kolaylığının sağlanmasına dayalıdır. Bu kapsamda yaklaşık 3400 öğretmenin lisansüstü eğitime başlamaları için kontenjan ayrılmış ve çeşitli indirim kolaylıkları sağlanmıştır. 2016-2023 yılları arasındaki veriler incelendiğinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında 350 öğretmen, 2017-2018 yılları arasında 2150 öğretmen, 2018-2019 yıllarında 1100 öğretmen eğitimlere katılmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze ve çevrim içi faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Toplam 1014 faaliyet yapılarak 61200 öğretmene eğitim verilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplam 796 faaliyet yapılarak 429.056 öğretmenin eğitimlere katılımı sağlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplam 926 faaliyet yapılarak 500.197 öğretmenin İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılımı sağlanmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplam 926 faaliyet yapılarak 500.197 öğretmenin İstanbul Öğretmen Akademileri tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar kapsamında; İstanbul Öğretmen Akademilerinin, İstanbul'da görevli öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinden etkili olduğu ortaya konulmuştur. Üniversitelerdeki akademisyenler iş birliğiyle öğretmenlerin destek eğitim gereksinimlerinin karşılanması, kişisel, sanatsal ve sosyal yönden öğretmenlerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması İstanbul Öğretmen Akademilerinin tüm Türkiye'ye yaygınlaştırılması fikri bağlamında önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. Lincoln: DBER Group Discussion.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Uçak, S., Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.



## BİLİM VE SANAT MERKEZİ MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN PROJE DANIŞMANLIK SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**Dr. Emin YAŞAR**

Nuray Tuncay Kara Bilim ve Sanat Merkezi

[eminyasar@gantep.edu.tr](mailto:eminyasar@gantep.edu.tr)

**Özcan Elzem ŞENGÜL**

Adapazarı Bilim ve Sanat Merkezi

[elzemsengul@hotmail.com](mailto:elzemsengul@hotmail.com)

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan matematik öğretmenlerinin Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 2204-A ve 2204-B proje yarışmalarında yürüttükleri proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları sorunları kendi görüşleri bağlamında incelemek ve tespit edilen sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Araştırmaya Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki BİLSEM'lerde görev yapan 17 matematik öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya dâhil olan tüm öğretmenler TÜBİTAK 2204-A veya 2204-B proje yarışmalarına katılan öğrencilere danışmanlık yapmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda BİLSEM'lerde çalışan matematik öğretmenlerinin proje danışmanlık sürecinde; "*öğrencileri motive etme*", "*matematik branşında proje fikri üretme*", "*proje sonucu tasarım oluşturma*", "*zaman ayırma*" ve "*proje raporu yazma*" konularında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlara sırasıyla; "*önceki yıllarda derece almış öğrencilerin deneyimlerinin paylaşımlarının sağlanması*", "*matematik odağında disiplinler arası proje fikirlerinin geliştirilmesi*", "*proje sonunda ortaya çıkan sonuç veya çözümün bilgisayar ortamında çeşitli tekniklerle modellenerek somutlaştırılması*", "*proje çalışma sürelerinin öğrenciye uygun olan zamanlarda yürütülebilmesi amacıyla esnek tasarlanması*", "*pro-*

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

**Öğretmenlerin Mesleki  
Tatminler ve Gelişimleri**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



jenin raporlanması sırasında ve sonrasında üniversiteler başta olmak üzere uzman desteği ile gözden geçirilmesi” gibi çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Proje, TÜBİTAK, BİLSEM, öğretmen, matematik.

## GİRİŞ

Üstün zekâlı, üstün yetenekli veya özel yetenekli olarak tanımlanan bireylerin eğitime ilişkin deneme çalışmaları; Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya öncülüğünde yirminci yüzyılın başlarında başlamıştır (Enç, 2004). Tarihimizde özel yeteneklilerin eğitime yönelik kurumlar; Selçuklular Dönemi’nde “*Gulamhane*” (TBMM, 2012) ve Osmanlılar döneminde “*Enderun*” (Akkutay, 2004) isimleriyle anılmaktadırlar. Günümüzde özel yetenekli bireylerin eğitimini üstlenen bilim ve sanat merkezlerinin (BİLSEM) temelleri ise Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli illerinde pilot olarak açılan “Ek Ders Uygulama Okulları” ile atılmıştır (Baykoç Dönmez, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2016 yılında yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine göre BİLSEM’ler, okul öncesinden başlayarak liseden mezun oluncaya kadar özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmelerini sağlayarak kapasitelerinin gelişimine katkı sunmayı ve bu kapasitelerini maksimum seviyede kullanmalarını amaçlamaktadırlar (MEB, 2016). Okul dışı destek eğitim modeli benimsenen BİLSEM’ler, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü uhdesinde faaliyetlerini sürdürürler (Baykoç Dönmez, 2004).

Günümüzde benimsenen yapılandırılmış öğrenme etkinliklerini sınırlandıran çağdaş öğrenme yaklaşımları, akademik danışmanlık eşliğinde, problem odaklı ve sorumluluk alınan proje geliştirme etkinliklerine daha fazla yer vermektedirler. Proje çalışmaları, bu yaklaşımların hedeflerini karşılayan çalışmalarıdır. Öğrencilerin öğrenmelerini kendileri yönlendirmeleri konusunda danışman takibinin, bilimsel araştırma ve problem çözme becerisinin geliştirilmesinde, eleştirel düşünmesinde ve aktif öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır (Stewart, 2007).

Abernathy ve Vineyard (2001) ile Grote (1995a; 1995b) proje yarışmalarını; öğrencilerin, akademik bilim insanları, akranları, öğretmenleri ve sosyalleşme bakımından farklı insanlarla haşır neşir olduğu, projelerini ve diğer projeleri tartıştığı, bilgilerini paylaştığı yerler olarak tanımlamışlardır. Proje yarışmalarına katılım, yapılandırmacı çerçevede öğrenmeye katkıda bulunur; öğrenciler okuma, gözlem ve deneyleri yoluyla yeni bilgiler edinerek, kullanarak kalıcı öğrenirler. Akranları, danışmanları, ebeveynleri ve öğretmenleri ile iş birliğine dayalı etkileşimler de deneyimi geliştirirler (Balas, 1998).

Proje yarışmaları; sınıf içinde, birkaç sınıf arasında, okul içinde, ilçe ya da il düzeyinde yani yerel düzeyde gerçekleştirildiği gibi ulusal ve uluslararası düzeyde de gerçekleştirilmektedir. Ulusal ölçekli proje yarışmaları incelendiğinde bu yarışmaların okullar, ilçe veya il müdürlükleri, belediyeler, bakanlıklar, dernekler, sivil toplum kuruluşları, özel şirketler ve diğer kamu kurumları nezdinde düzenlendiği görülmektedir. Düzenlenen proje yarışmalarının birçoğu bir defaya mahsus düzenlenmektedir. Bu durumun yanı sıra özel ve kamu kurumları tarafından geleneksel olarak proje yarışmaları

düzenlenmektedir. “*Salih Zeki Matematik Projeleri Yarışması*”, Darüşşafaka Eğitim Kurumları; “Fen Bilimleri Şenliği ve Proje Yarışması”, MEV Koleji Özel Basıncıköy ve “*BİSEP Bilim İnsanı Seçme Programı Proje Yarışması*”, Bahçeşehir Üniversitesi tarafından düzenlenen ulusal çapta proje yarışma örnekleridir.

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu), ortaokul ve lise öğrenimine devam eden öğrencileri; çevrelerini fark etmelerine, gözlemlmelerine, merak uyandırmaya, bunları düşünmeye, düşündüklerini araştırmaya teşvik ederek gerçek hayat problemlerine yaratıcı çözümler bulabilen, bu yüzyıl becerileri ile donanmış bireyler olarak yetiştirmeyi sağlamak hedefiyle biri ortaokul öğrencileri arasında (2204-B) diğeri lise öğrencileri arasında yapılan (2204-A) araştırma projeleri yarışması düzenlemektedir. TÜBİTAK 2204-A ve 2204-B araştırma projeleri yarışmalarında, katılımcı öğrenci ve danışman öğretmenler açısından en değerli ödül olarak proje sürecindeki kazanımları göstermektedir. Ancak her yarışmada olduğu gibi proje yarışmalarında da yarışma sonunda dereceye giren proje sahipleri ayrıca ödüllendirilmektedir.

Korkmaz ve Kaptan (2001), günümüz öğrenme yaklaşımlarının odağında bireysel farklılıkların olduğunu ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde genellikle öğrenciye kılavuzluk/danışmanlık görevini üstlendiği belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; konu uzmanı, aile üyesi, terapist, rehber ve danışmanlık gibi çeşitli birçok rolü üstlendikleri bilinmektedir (Banathy, 1968). Solomon (2003) proje danışmanı olarak öğretmenin rolünü, öğrenci çalışmalarını yönetmek, yönlendirmek ve tavsiyede bulunmak olarak ifade etmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM’de görev yapan TÜBİTAK 2204-A ve 2204-B proje yarışmalarında yürüttükleri proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları sorunları kendi görüşleri bağlamında incelemek ve tespit edilen sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Matematik proje danışmanlık sürecine ilişkin genel değerlendirmeniz nedir?
2. Matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Matematik proje danışmanlığı sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırılmak istenen durum veya durumların, çeşitli kaynaklardan (görüşmeler, gözlemler, dokümanlar, raporlar vb.) veri toplanarak derinlemesine incelendiği ve ortaya çıkan temaların tanımlandığı nitel araştırma yaklaşımı durum çalışması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Durum çalışmasında amaç, karşılaştırma değil keşfetmektir. Diğer bir deyişle araştırmacı, hipotez

testi veya ilişkilerin ispatına değil olay ve davranışlara ilişkin kategorileri tanımlamaya odaklanır (Hancock & Algozzine, 2006).

### Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibariyle Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki BİLSEM'lerde görev yapan 17 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Gönüllü katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden öncelikle ölçüt örnekleme bağlamında TÜBİTAK 2204-A ve 2204-B araştırma projeleri yarışmalarında matematik proje yürütücüsü olmak ölçütü belirlenmiştir. Araştırmalarda, incelenen duruma en uygun özellikleri taşıyan katılımcıların belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri ölçüt örneklemedir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formun oluşturulmasına alan yazını taraması ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar kaynaklık etmiştir. Geliştirilen forma uzman görüşü ile son hâli verilmiştir. Form araştırma problemine ilişkin üç soru barındırmaktadır. Bu sorular matematik proje danışmanlık sürecini genel olarak nasıl değerlendirdikleri, danışmanlık sürecinde hangi sorunları yaşadıkları, bunlara ne tür çözümler ürettikleri ve etkililiği artırmak adına önerilerinin neler olduklarını tespit etmeye yöneliktir.

### Verilerin Toplanması

Katılımcı öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle araştırma verileri toplanmıştır. Görüşmelerden önce araştırmanın amacını, kapsamını ve araştırmaya dâhil olmaya gönüllü olan katılımcılar için uygun olan yer ile zamanı belirlemek adına bir ön görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınacağına ilişkin katılımcılar bilgilendirilmiş ve katılımcılardan izin alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama yirmi beş dakikada tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel verilerin önceden çizilmiş bir çerçeveye göre işlenerek bulguların tanımlanması ve bu bulguların yorumlanmasından oluşan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizi için ise Creswell'in (2007) önerdiği sistematik bir yol belirlenmiştir. Belirlenen yol; ses kayıtlarının deşifre edilerek yazılı hâle getirilmesi, sıralanan verilerin tamamının birkaç gün arayla araştırmacılar tarafından minimum üç kez okunması ve kodlama işlemlerinin betimsel analiz yöntemiyle yapılmasıdır. Araştırmacıların bağımsız olarak elde ettiği tema ve kodlar karşılaştırılıp değerlendirilerek nihai kod ve temalar oluşturulmuştur. Önemli noktalarda ve bazı bulguların desteklenmesinde katılımcıların ifadeleri doğrudan yer almıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde katılımcıların, görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların kodlanmasıyla ortaya çıkan kategoriler sunulmuştur. Kategoriler ilgili boyutla birlikte katılımcılardan birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Yapılan alıntılarda katılımcılar için kodlar (K3, K7, vb.) kullanılmıştır.

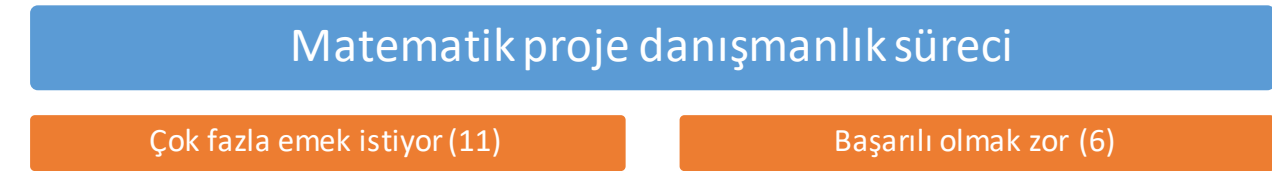
### Genel Olarak Matematik Proje Danışmanlık Süreci Boyutu

Katılımcıların, matematik proje danışmanlık sürecine ilişkin genel değerlendirmesine ilişkin verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların sıklık düzeyleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'de matematik öğretmenlerinin, matematik proje danışmanlık sürecine ilişkin genel değerlendirmeleri kapsamında verdikleri yanıtların iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Başlıklar incelendiğinde matematik öğretmenleri genel olarak "çok fazla emek istiyor" ve "başarılı olmak zor" olarak nitelendirmektedirler.

### Şekil 1

Katılımcıların Matematik Proje Danışmanlık Sürecine İlişkin Genel Değerlendirmesine İlişkin Verdikleri Yanıtlar ve Sıklık Düzeyleri



### Çok Fazla Emek İstiyor

Katılımcıların önemli bir bölümü, matematik proje danışmanlık sürecini genel olarak çok fazla emek ve çaba istediğini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "...Açıkçası süreç çok uzun. Ayrıca matematikte ilerlemek ekstra bir çaba gerektiriyor" (K2) ve "...Sistematik olarak sürekli çalışmam ve öğrencimi yönlendirmem gerekiyor. Gündüzüm geceme karışıyor diyebilirim." (K11) şeklinde yanıtları ile genel olarak özetlenmektedir. Bu ifadeler, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin matematik proje danışmanlığını yürütürken zorlandıklarını göstermektedir.

### Başarılı Olmak Zor

Katılımcıların bir bölümü ise matematik proje danışmanlık sürecini genel olarak başarılı olunması zor olarak görmektedirler. Bu durum katılımcıların; "...Daha önce de birçok proje ile başvuru yaptım ama henüz hiçbir başarı elde edemedim." (K6), "...Proje yarışmasına çok fazla başvuru oluyor ve sadece birkaç proje ödül alıyor. Bunların arasında girmek çok kolay değil." (K15) ve "...Başvuru istatistiklerine göre en çok başvuru yapılan alanlardan biri matematik. Bu kadar başvuru arasından ödül almak istatistiksel olarak zor zaten." (K16) şeklindeki yanıtları ile ortaya konmaktadır. Yanıtlara istinaden, öğretmenlerin matematik proje danışmanlık sürecinde başarılı olmanın yani ödül almanın, başta başvuru sayısının fazlalığı ve derece alan proje sayısının sınırlı olması nedeniyle zor olduğunu düşündükleri söylenebilir.

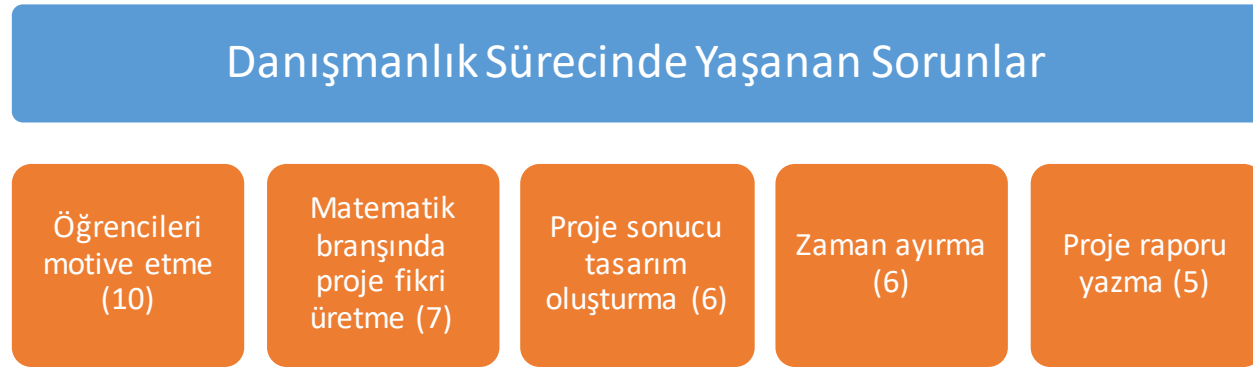
Genel olarak matematik proje danışmanlık sürecinde tespit edilen problemler Aydın, Bacanak ve Çepni'nin (2013) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin belirttiği problemler ile benzerlikler göstermektedir.

### Matematik Proje Danışmanlık Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Katılımcıların matematik proje danışmanlık sürecine ilişkin genel değerlendirmesine ilişkin verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların sıklık düzeyleri Şekil 2'de sunulmuştur.

#### Şekil 2

Matematik Proje Danışmanlık Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Katılımcı Görüşleri ve İfade Sıklıkları



Şekil 2'de matematik öğretmenlerinin, matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları sorunlar kapsamında verdikleri yanıtların beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Başlıklar incelendiğinde matematik öğretmenleri en sık yaşadıkları sorunları, "öğrencileri motive etme" ve "Matematik branşında proje fikri üretme" olarak belirtmektedirler.

#### Öğrencileri Motive Etme

Katılımcıların önemli bir kısmı özellikle öğrencilerin matematik alanında proje yapmada isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların "...Matematik projesi yapmaları için öğrencilere deyim yerindeyse yalvarıyorum." (K1), "...Proje sürecinin başında matematik alanında çalışmak isteyen öğrenci bulmakta çok zorlanıyorum." (K5) ve "...Proje denince öğrencilerin aklına genelde fen bilimleri ya da teknoloji alanları geliyor. Birçoğu matematikle ilgili proje yapılamayacağını belirtiyor." (K13) gibi yanıtları ile ortaya konmaktadır. Yanıtlar göz önüne alındığında katılımcıların, öğrencileri matematik projelerine motive etme problemleri yaşadıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar bu problemin matematik öğretmenlerinin yanı sıra diğer branşlardaki öğretmenler için de bir sorun olduğunu göstermektedir. Aydın ve Çepni (2011) ile Baki ve Bütüner (2009) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilere proje yaptırma ve motivasyonlarını sağlama ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını bildirmişlerdir.

#### Matematik Branşında Proje Fikri Üretme

Katılımcılar, matematik proje danışmanlık sürecinde proje fikri üretme açısından problem yaşadıklarını ve bu problemi aşmakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu durum katılımcıların; "...Matematik projelerinde fikir bulma aşaması, en zor aşamadır diyebilirim. Çünkü yapısı gereği soyut olan bu alanda yeni bir şeyler bulmak ciddi çaba gerektiriyor." (K10) ve "...Matematik projelerinde sürekli tekrara düşer gibiyim. Kriptoloji başta olmak üzere birkaç konuda sıkışıp kalmış gibi hissediyorum." (K2) gibi yanıtları ile açıklanmaktadır. Yanıtlar bağlamında katılımcıların, matematik branşında proje fikri üretme konusunda problem yaşadıklarını görülmektedir. Matematik yapısı gereği soyut olması ve gerçek hayat problemlerine doğrudan çözüm sunamaması bu durumun nedenleri arasında sayılabilir. Bu çalışmada proje fikri bulma problemi matematiğin soyut olmasına dayandırılmış olsa da yapılan çalışmalar (Aydın ve Çepni, 2011; Baki ve Bütüner, 2009) diğer branşlarda da bu sorunun yaşandığını göstermektedir.

#### Proje Sonucu Tasarım Oluşturma

Katılımcıların bir kısmı, matematik projeleri sonucunda ürün veya maket gibi bir tasarım çıkmamasının problem oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "...Danışmanlığını yürüttüğüm matematik projesi çok güzel olmasına rağmen sonuçta bir görsel olmadığında çok ilgi çekmediği bir gerçek. Bu durum benim ve öğrencinin şevkinin kırılmasına neden oluyor." (K10), "...Proje sergilerine katıldığımızda ziyarete gelenler genelde matematik projelerini pas geçiyor. Masada herhangi bir tasarım olmadığı için projeyi dinlemek pek cazip gelmiyor." (K4) ve "...Proje tamamlandığında elimizde maket gibi bir çıktı yoksa ve ödül alamamışsanız hiçbir şey yapmamış izlenimi oluşuyor." (K16) gibi yanıtlar ile açıklanmaktadır. Yanıtlar incelendiğinde matematik projeleri sonucunda herhangi bir tasarım oluşmaması problem olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır.

#### Zaman Ayırma

Katılımcıların bir kısmı, matematik projelerine danışmanlık sürecinde zaman açısından problem yaşadıklarını ve projeler için zaman ayırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "...Danışmanlık görevi ciddi zaman istiyor. Hele de kaliteli bir iş çıksın istiyorsam günümün büyük bir bölümünü proje danışmanlığına ayırmam gerekiyor." (K4) ve "...BİLSEM'de öğrenciyle görüştüğüm süre hiçbir zaman yeterli olmuyor. Bana ve öğrenciye uygun bir zaman bulup süreci devam ettirmeye çalışıyoruz. Bazen bu zamanı bulmak ve ayarlamak, proje danışmanlığından daha çok yoruyor." (K5) gibi yanıtları ile ortaya konmaktadır. Yanıtlar göz önüne alındığında katılımcıların matematik projelerine danışmanlık sürecinde zaman ayırma problemi ile karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

#### Proje Raporu Yazma

Katılımcılardan beş öğretmen, matematik projelerine danışmanlık sürecinin rapor yazma kısmında problem yaşadıklarını ve proje raporunu tamamlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "...Proje raporunun tamamlanması beni proje sürecinden daha fazla yoruyor." (K8) ve "...Proje, öncelikle rapor üzerinden değerlendirildiği için bazen projeden

daha önemli olabiliyor. Diğer bir ifadeyle proje raporunun derece alma üzerinde önemli bir etkisi var. Rapor dilinin kullanımı, APA kurallarına uyma, intihalden kaçınma gibi birden fazla görevi içinde barındıran ağır bir süreç benim için.” (K11) şeklinde ifadelerden anlaşılmaktadır. Bu ifadeler katılımcıların, proje danışmanlık sürecinde proje raporu tamamlama açısından problem yaşadıklarının, bu problemin ise öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanma becerilerine yeterince sahip olmadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Aynı şekilde Aydın, Bacanak ve Çepni (2013), öğretmenlerin proje danışmanlığı sürecinde akademik desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşımlardır.

### Yaşanan Sorunların Çözümü İçin Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Matematik proje danışmanlığı sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların sıklıkları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Matematik Proje Danışmanlık Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri ve İfade Sıklıkları*

Yaşanan Sorunların Çözümü İçin Öneriler	Önceki yıllarda derece almış öğrencilerin deneyimlerinin paylaşmalarının sağlanması (7)
	Matematik odağında disiplinler arası proje fikirlerinin geliştirilmesi (7)
	Proje sonunda ortaya çıkan sonuç veya çözümün bilgisayar ortamında çeşitli tekniklerle modellenerek somutlaştırılması (4)
	Proje çalışma sürelerinin öğrenciye uygun olan zamanlarda yürütülebilmesi amacıyla esnek tasarlanması (4)
	Projenin raporlanması sırasında ve sonrasında üniversiteler başta olmak üzere uzman desteği ile gözden geçirilmesi (5)

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenler daha önce bu süreci deneyimlemiş öğrencilerin tecrübelerini paylaşmalarını önemsemektedirler. Ayrıca disiplinler arası proje çalışmalarının özellikle proje fikri üretme sorunu noktasında etkili bir çözüm yöntemi olacağını benimsemişlerdir. Öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı, uzman desteğinin proje danışmanlık sürecinde raporlama aşamasında yaşanan problemlere çözüm olacağını belirtmişlerdir.

### Önceki Yıllarda Derece Almış Öğrencilerin Deneyimlerinin Paylaşmalarının Sağlanması

Katılımcıların önemli bir kısmı, matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları “öğrencileri motive etme” sorununa ilişkin daha önce TÜBİTAK proje yarışmalarında derece almış öğrencilerin deneyimlerinin paylaşılmasının sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu durum katılımcıların; “...Öğrencilerin kendi akranlarının deneyimlerini birinci ağızdan dinlemeleri daha etkilidir. Bu sayede öğrenciler, matematik projesi ile derece alınabileceğini somut olarak görmüş olacaktır. Matematik projesi üretme isteklerini arttıracaktır.” (K7) şeklindeki ifadeleri göstermektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere somut örnekler sunmak öğrencilerin motivasyonunu arttıracığı söylenebilir.

### Matematik Odağında Disiplinler Arası Proje Fikirlerinin Geliştirilmesi

Katılımcılardan bazıları, matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları “proje fikri üretme” sorununa ilişkin projelerin disiplinler arası geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; “...Salt matematik çalışmaktansa disiplinler arası çalışmak proje fikri bulma alanını genişletecektir.” (K2) ve “...Özellikle teknoloji destekli proje fikirleri daha kolay bulunmaktadır. Bundan dolayı matematik ve bilişim alanını ortak kullanıp proje yapmak daha akıllıca olacaktır.” (K8) şeklindeki yanıtları göstermektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere matematik odaklı disiplinler arası proje üretmeyi amaçlamak, proje fikir kütüğünün aşılmasını sağlayacaktır.

### Proje Sonunda Ortaya Çıkan Sonuç veya Çözümün Bilgisayar Ortamında Çeşitli Tekniklerle Modellenerek Somutlaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü, matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları “proje sonucu tasarım oluşturma” sorununa ilişkin sonuçların bilgisayar ortamında modellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların; “...Salt matematik içerikli projelerin sonuçları bilgisayar desteğiyle görselleştirilebilir. Hatta uygunluk durumuna bağlı olarak üç boyutlu modellemeler ile desteklenebilir.” (K14) şeklindeki yanıtları göstermektedir. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı üzere matematik projesi sonucunda ortaya çıkan verilerin elektronik ortamlarda modellenmeleri tasarım sorununa çözüm olacaktır.

### Proje Çalışma Sürelerinin Öğrenciye Uygun Olan Zamanlarda Yürütülebilmesi Amacıyla Esnek Tasarlanması

Katılımcılardan bazıları, matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları “zaman ayırma” sorununa ilişkin proje çalışma sürelerinin öğrenciye göre esnek tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; “...Eğer okul idaresi çalışma saatlerimizi öğrenciye uygun olan zamanlara göre ayarlayabilirse bu konuda sorun yaşayacağımı sanmıyorum.” (K16) şeklindeki yanıtları göstermektedir. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı üzere projeye zaman ayırma sorunu idare destekli öğrenciye göre programla aşılabilecektir.

### Projenin Raporlanması Sırasında ve Sonrasında Üniversiteler Başta Olmak Üzere Uzman Desteği ile Gözden Geçirilmesi

Katılımcıların bir kısmı, matematik proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları “proje raporu yazma” sorununa ilişkin üniversiteler başta olmak üzere uzman desteği alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların; “...Proje raporunun taslağı oluştuktan sonra bir akademisyen uhdesinde gözden geçirilmesi çok iyi olur. Böylelikle rapor kaynaklı oluşabilecek elenmelerden kurtulmuş olurum. Ayrıca bu süreçte rapor konusunda uzman desteği ile kendimi geliştirmiş olurum.” (K12) şeklindeki yanıtları göstermektedir. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı üzere proje yazma sorunu uzman kişilerden destek alınarak kalıcı çözüme ulaştırılabilir.

Matematik proje danışmanlık sürecinde yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin yapılan öneriler incelendiğinde alan yazınındaki diğer araştırmalar (Aydın, Bacanak ve Çepni, 2013; Aydın ve Çepni, 2011; Özel ve Akyol, 2016) sonucunda önerilerle



benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların matematik öğretmenleri özelinde yürütülmemiş olması tespit edilen bazı problemlerin diğer branştaki öğretmenlerle ortak olduğunu göstermiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın ilk bulgusu, matematik proje danışmanlık sürecine yönelik genel değerlendirmeleridir. Buna göre matematik proje danışmanlık görevini yürüten öğretmenler bu süreci, başarılması zor ve emek isteyen olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin süreci bu şekilde tanımlamaları, matematik alanının soyut yapısından kaynaklanabilmektedir. Diğer bir deyişle soyut yapıyı matematiğin projelendirilmesi öğretmenler için zorlayıcı olmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin sahip olduğu düşüncenin altında yatan sebeplerin araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Matematik proje danışmanlık sürecinde öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorunlar, öğrencileri motive etme ve proje fikri olarak tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tasarım oluşturma, zaman ayırma ve rapor yazma konularında öğretmenler sorun yaşamaktadırlar. Geliştirilen önerilerle aynı perspektifte Oğuz Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu (2015) ile Aydın ve Çepni (2011), öğretmenlerin akademisyenler tarafından desteklenerek sorunların azaltılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca proje raporu yazma sorununa ilişkin verilen ifadeler irdelendiğinde öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri ve raporlamaya ilişkin eğitim ihtiyaçları göze çarpmaktadır.

Yaşanan sorunların çözümüne ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin motive etme sorunu için akran deneyiminin paylaşılması çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Öğretmenler, motivasyon probleminin çözümünde kendilerine dönük herhangi bir çözüm önerisi sunmamışlardır. Bunun nedeni olarak, kendilerini yaşanan sorundan soyutlamış olmaları gösterilebilir. Diğer bir neden de kendi motivasyonlarının da düşük olması olabilir. Öğretmenler her ne kadar kendilerini bu sorunun bir parçası olarak görmeseler de motivasyon ve matematik proje algılarına ilişkin uygulama içeren hizmet içi eğitimin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Artvinli, Çetintaş ve Terzi (2020), katılımcıların da uygulama içeren etkili bir hizmet içi eğitim etkililiğini ve gerekliliğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, öğretmenlerin matematik proje danışmanlık sürecinde ciddi sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu bağlamda ivedilikle sorunların nedenleri belirlenerek ihtiyaç duyulan tedbirler alınmalıdır. Diğer yandan özellikle son yıllarda proje eksenli çalışmalar tüm alanlarda hızla artmaktadır. Elde edilecek tecrübelerin matematik projeleri dışında diğer alanlardaki projelerin danışmanlığında kullanılması mikro düzeyde BİLSEM öğretmenlerine ve makro düzeyde tüm öğretmenlere katkı sağlayacağı söylenebilir.

Son olarak matematik öğretmenlerinin proje danışmanlık sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm olarak; özgün matematik projeleri paylaşımları yapılmalı, öğretmenlerin bilgisayar destekli matematik becerileri geliştirilmeli, proje danışmanlık dönemlerinde esnek bir çalışma programı imkanı sunulmalı ve akademisyenler başta olmak üzere bilimsel araştırma yöntemleri konusunda uzman desteği sağlanmalıdır. Araştırmada tercih edilen yöntem ve desenden dolayı elde edilen

sonuçlar genellenemediği için benzer çalışmalar farklı örneklem grupları ile gerçekleştirilerek konuya ilişkin daha çok bulgu üretilmesi, matematik proje danışmanlık sürecinin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sunması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

Abernathy, T. V., Vineyard, R. N. (2001). Academic competitions in science. What are the rewards for students?, *The Clearing House* 74(5), 269-276.

Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı eğitim sisteminde Enderun Mektebi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler*. (ss. 85-96). Çocuk Vakfı Yayınları.

Artvinli, E., Çetintaş, H., Terzi, İ. (2020). TÜBİTAK Ortaokul öğrencileri araştırma projelerinin bilimsel danışmanlık süreci yönetimi: Fen bilimleri örneği. *International Journal of Active Learning*, 5 (2), 86-126.

Aydın, M., Çepni, S. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) konulu bir destek programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderme durumlarının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8, 55-68.

Aydın, M., Bacanak, A., Çepni, S. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) ile ilgili ihtiyaçlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7, 1-31.

Baki, A., Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1). 146-158.

Balas, A. K. (1998). *Science fairs in elementary school*. ERIC Digest.

Banathy, B. H. (1968). *Instructional Systems*. California: Fearon Publishers.

Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* içinde (ss. 69-84). Çocuk Vakfı Yayınları.

Baykoç Dönmez, N. (2005). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Bilim Sanat Merkezleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 84-89.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Enç, M. (2004). Özel Eğitimin Tarihiçesi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Editörler), *Üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 15-35). Çocuk Vakfı Yayınları.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research proce-

dure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.

Grote, M. (1995a). Science teacher educators' opinions about science projects and science fairs. *Journal of Science Teacher Education*, 6(1), 48-52.

Grote, M. (1995b). Teacher opinions concerning science projects and science fairs. *Ohio Journal of Science*, 95(4), 274-277.

Hancock, R.D., Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press

Korkmaz, H., Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 193-200.

MEB. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 79, 2710, 449-473.

MEB. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82, 2747, 392-419.

Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S., Okulu H. Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35.

Solomon, G. (2003). Project based learning: A primer. *Technology and Learning*. 23(6). 20-30.

Stewart, R.A. (2007). Investigating the link between self directed learning readiness and project based learning outcomes: The case of international masters students in an engineering management course, *European Journal of Engineering Education*, 32(4), 1-21.

TBMM. (2012). *Özel yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu*. Ankara. Meclis Yayınları. ss. 427.

TÜBİTAK. (2019). *Ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KRİZ YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

**Narin İŞLER**

Sivas Necip Fazıl Kısakürek Mesleki Teknik Anadolu Lisesi

**Damla KURT BİLİCİ**

Sivas Öğretmen Saadettin Şahin Anaokulu

**Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

### ÖZET

Kriz; aniden ortaya çıkabilecek çoğunlukla beklenmedik, meydana geldiği toplulukları derinden ve olumsuz etkileyen durumlardır. Kriz halleri meydana geldiği toplulukları olumsuz etkilediği için müdahale edilmesi gereken durumlardır. Bir teşkilat olarak okul için "kriz" ise ansızın ortaya çıkabilecek çoğunlukla öngörülemeyen bir hâlde ortaya çıkan ve okul teşkilatını oluşturan insanların önemli bir kısmını derinden ve negatif etkileyen, müdahale edilmesi gereken durumlardır (Atkinson, 2002). Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kriz yönetimi hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma metodlarından görüşme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas il merkezinde bulunan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sivas ili merkez ilçede bulunan okul öncesi öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Kriz yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini edinmek için "Kişisel Bilgi Formu" ikinci bölümde ise "Kriz Yönetimi Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden içerik analizi yöntemiyle kodlar ve temalar oluşturulmuş, alınan cevaplara göre araştırma sonucu frekans ve yüzdeler belirlenmiştir. Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%40) sınıflarında çocukların ağlamaları, sinir krizi geçirmeleri ve akranlarına şiddet uygulamaları gibi davranış problemlerini kriz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

### Kriz Durumlarında Öğretmenin Rolü

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



Kriz durumlarına ilişkin alınan önlemlere yönelik olarak da katılımcıların büyük çoğunluğu (%52,4) kriz öncesi tedbirler aldıklarını ifade etmişlerdir. Kriz yönetim sürecinde izlenen stratejilere ilişkin olarak katılımcıların büyük çoğunluğu diğer paydaşlarla iş birliği (%40) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin kriz yönetimine ilişkin farkındalığı arttıracak ve kriz yönetim becerilerini güçlendirecek hizmet içi eğitimlerin planlanarak uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kriz, kriz yönetimi, okul öncesi öğretmenleri.

## GİRİŞ

Kriz meydana geldiği örgütü ve bu örgüt içerisindeki yöneticiler ile diğer bireyleri zor duruma sokan, güvenilir bilgiye ulaşamadığı ve sağlıklı haberleşmenin sağlanmadığı sonuç olarak; teşkilatın faaliyetlerini yeterince yerine getiremediği durumlardır (Tutar, 2000). Kriz aniden ortaya çıkabilecek yoğunlukla beklenmedik, meydana geldiği toplulukları derinden ve olumsuz etkileyen durumlardır. Kriz hâlleri meydana geldiği toplulukları olumsuz etkilediği için müdahale edilmesi gereken durumlardır. Bir teşkilat olarak okul için "kriz" ansızın ortaya çıkabilecek yoğunlukla öngörülemez bir hâlde ortaya çıkan ve okul teşkilatını oluşturan insanların önemli bir kısmını derinden ve negatif etkileyen, müdahale edilmesi gereken durumlardır (Atkinson, 2002).

Okul örgütleri görevlerini yerine getirirken farklı güvenlik sorunları ile karşı karşıya gelebilmektedir. Bazı sorunların üstesinden gelinmesinde klasik yöntemler işe yararken bazı problemlerin çözümü örgütün baş edemeyeceği boyutta olabilir. Deprem, salgın hastalıklar, silahlı okul baskınları, cinsel fiziksel ve psikolojik istismarlar gibi yoğunlukla beklenmedik bir anda gelişen, toplulukları ilgilendiren ya da toplulukları hızla etkileyebilen, örgütün güçlükleri çözme yollarının yetersiz kaldığı ve gerilime sebep olacak baskı unsuru içeren konular okul krizi olarak adlandırılabilir. Okullar, kriz durumlarında okul topluluğu ve çevre üyelerinin güvenliğini sağlamak için gerekli önlemleri almalıdır. Bu önlemlerin alınmasında tüm ilgili tarafların rolü önemlidir (Aksoy ve Aksoy, 2003) Kriz, bir fırsattır. Bu fırsatı iyi değerlendirebilmek için krizi iyi yönetmek gerekir (Asunakutlu ve diğ., 2003). Çünkü krizlerin yarattığı etkilerin krizi iyi yöneterek en aza indirilmesi mümkündür (Erten, 2011).

Alan yazını incelendiğinde özellikle okul yöneticileri tarafından kriz yönetim becerilerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Gezer (2020) çalışmasında okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini kriz öncesi, dönemi ve sonrasında sergilemiş oldukları davranışlar bağlamında incelemiştir. Maya (2014) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çiçek Sağlam ve Özsezer (2015) ise yaptıkları çalışmada liselerde okul yöneticilerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Aksu ve Deveci (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini araştırmışlardır. Savcı (2008) yaptığı çalışma ile ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algılarını araştırmıştır. Alan ya-

zında kriz yönetimi ile ilgili genellikle yöneticilere yönelik çalışmalar olmasına rağmen okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen çalışmaların olmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışma ile alan yazındaki bu eksikliğe katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin kriz yönetimine dair görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Sınıflarda karşılaşılabileceği kriz durumları nelerdir?
2. Kriz durumlarına karşı aldıkları önlemler nelerdir?
3. Kriz yönetim sürecine ilişkin uyguladığı stratejiler nelerdir?

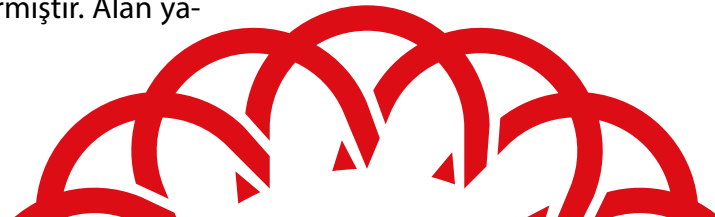
## YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma metotlarından görüşme yöntemi ile yapılmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı anlayışlar ve vakaların tamamını ve realist bir şekilde tabii ortamlarında ortaya konmasını sağlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme, nitel araştırmalarda yararlanılan bir veri toplama tekniğidir (Punch, 2005). Görüşme, araştırmaya katılan kişilerin bir olay, durum ya da konu hakkındaki bakış açısını anlayabilmek adına yapılır (Karataş, 2017).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Sivas il merkez ilçede bulunan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Sivas ili merkez ilçede bulunan okul öncesi öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 25 okul öncesi öğretmeninden oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklemede araştırılan grubun bütün elemanları eşit seçilme şansına sahiptir. Önemli olan bütün elemanların benzer özelliklere sahip olmasıdır (Çepni, 2018).

Örnekleme dâhil edilen katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1***Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Değişkenler	F	%
Cinsiyet	Kadın	25	100
	Erkek	-	-
Eğitim Durumu	Lisans	18	72
	Lisansüstü	7	28
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	1	4
	6-10 yıl	5	20
	11-15 yıl	9	36
	16-20 yıl	5	20
	21 yıl üzeri	5	20
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu	14	56
	Uygulama sınıfı	7	28
	Anasınıfı	4	16

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının kadın olduğu, %72'sinin lisans mezunu olduğu, %28'inin ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %36'sı 11-15 yıl arası, %20'si 6-10 yıl, %20'si 16-20 yıl, %20'si 21 yıl ve üzeri, %4'ü ise 0-5 yıl arasında kıdeme sahiptir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %56'sının anaokulunda, %28'inin uygulama sınıfında, %16'sının ise ana sınıfında çalıştıkları görülmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

Kriz yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" yer almaktadır. Kişisel bilgi formu katılımcılara dair cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan kurum gibi özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin kriz yönetimi hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kriz Yönetimi Görüşme Formu" yer almaktadır. Form hazırlanırken öncelikle alan yazını taraması yapılmış sonrasında araştırmacılar tarafından oluşturulan form alanda uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş ve onlardan alınan geri bildirim sonucunda son hali verilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Kriz yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek adına katılımcılara kriz yönetimi görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular telefonla görüşülerek veya yüz yüze sorulmuştur. Katılımcıların izni ile bu görüşmelerin ses kaydı alın-

mıştır. Daha sonra verilen cevaplar değiştirilmeden yazıya aktarılmış ve bu metinlerden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; yazılı, sözlü veya görsel bir metnin içeriğini, belirli bir amaç doğrultusunda sistematik bir şekilde inceleme sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerden içerik analizi yöntemi ile kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar arasındaki ilişki kontrol edilerek bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar, Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö25 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan tema ve kodların frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Bu temaları yansıtan örnek alıntılara da bulgular kısmında yer verilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirlilik kavramları, tutarlık, aktarılabirlik, inandırıcılık ve doğrulanabilirlik kavramlarıyla ifade edilir (Erlandson vd., 1993). Bu araştırmada, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

Dış geçerlik (aktarılabirlik): Elde edilen verilerin, benzer koşullarda yaşayan diğer katılımcılar için de geçerliliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların yanıtları değiştirilmeden yazıya dökülmüştür. Daha sonra, yazıya dökülen yanıtlar katılımcıların onayına sunulurken kendi ifadeleri olduğuna dair teyit alınmıştır.

İç güvenirlilik (tutarlılık): Araştırmadan elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan tamamen verilerek araştırmanın tutarlılığı sağlanmıştır.

Bu yöntemler, araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmaya yardımcı olmuştur.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarda yaşanabilecek kriz durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarda Karşılaşabileceği Kriz Durumları*

Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	F	%
Doğal Afetler	Deprem	Ö3, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö23, Ö24, Ö25	14	35
	Yangın	Ö10, Ö14, Ö15, Ö16		
	Sel	Ö14		
Salgın Hastalıklar		Ö3, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö24, Ö25	8	20
Silahlı Eylemler	Okul Baskını	Ö3		
	Terör Saldırıları	Ö24	2	5
Katılımcıların Kriz Olarak Değerlendirdiği Öğrenciden Kaynaklı Durumlar	Ağlama	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8		
	Sinir Krizleri	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö21		
	Şiddet İçeren Davranışlar	Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	16	40
Toplam			40	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun (%40), sınıflarında karşılaştıkları çocukların ağlamalarını, sinir krizleri ve şiddet içeren davranışlar sergilemelerini kriz olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların %35'inin sınıflarında yaşanabilecek kriz durumlarına örnek olarak doğal afetleri, %20'sinin salgın hastalıkları ve %5'inin ise silahlı eylemleri verdikleri görülmüştür.

Konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö7: "Okulun ilk haftasında çocukların sürekli ağlamaları ya da öfke nöbetleri beni ve sınıftaki bütün öğrencileri etkilediği için krizdir."

Ö16: "COVID-19 salgını gibi salgın hastalık durumlarında kriz meydana gelmektedir."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında karşılaşılabilecekleri kriz durumlarına karşı aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kriz Durumlarına Karşı Aldıkları Önlemler*

Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	F	%
Kriz Öncesi Tedbirler	Fiziksel Hazırlık	Ö3, Ö10, Ö13, Ö16, Ö24, Ö25		
	Kriz Planı	Ö3, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö23, Ö24, Ö25	22	52.4
	Tatbikat	Ö3, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö23, Ö24, Ö25		
Kriz Sonrası Tedbirler	İletişim	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö17		
	İş Birliği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	20	47.6
Toplam			42	100

Tablo 3 incelendiğinde kriz durumlarına yönelik aldıkları önlemlere ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,4'si kriz öncesinde sınıflarında fiziksel hazırlık yaptıklarını, kriz planı hazırladıkları, tatbikat yapmak gibi önlemler aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %47,6 i ise kriz anında ya da kriz sonrasında konuyla ilgili paydaşlarla iletişim ve iş birliği içerisinde olmak gibi önlemler aldıklarını ifade etmişlerdir.

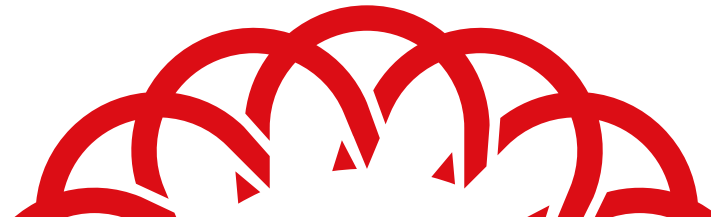
Konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö32: "Ben kriz meydana gelmeden önce neler olabileceğine dair düşünür ve ona göre bir planlama yaparım."

Ö25: "Okulun başında sınıfı kontrol ederek sınıfı fiziksel olarak kriz durumuna karşı hazırlarım. Özellikle duvara sabitlenmesi gereken dolapların sabitlenmesini sağlarım, herhangi bir sarsıntı yaşanması durumunda çocuklara zarar vermemesi için mutlaka yükseklere ağır eşyaları koymam ve çocuklarla zaman zaman deprem tatbikatı yaparım."

Ö8: "Herhangi bir kriz yaşanması durumunda okul idaresi ve ailelerle iş birliği yaparım."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kriz yönetim süreçlerine ilişkin uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.



**Tablo 4**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kriz Yönetim Süreçlerine İlişkin Uyguladıkları Stratejiler*

Alt Tema	Katılımcı Kodu	F	%
Risk Analizi	Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö23	7	20
Kriz Planı Oluşturma	Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21	7	20
İlk Yardım Bilmek	Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	4	11.4
Kriz Yönetimi İle İlgili Eğitim Almak	Ö3, Ö24, Ö25	3	8.6
Diğer Paydaşlarla İş Birliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22	14	40
Toplam		35	100

Tablo 4 incelendiğinde kriz yönetim süreçlerine ilişkin uyguladıkları stratejilere ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu (%40), diğer paydaşlarla iş birliği yaptıklarını, %20'si kriz planı oluşturduklarını, %20'si risk analizi yaptıklarını, %8.6'sı kriz yönetimi ile ilgili eğitim almanın önemini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %11.4'si ise ilk yardım bilgisine sahip olmanın kriz yönetimi açısından önemli bir strateji olduğu görüşünü belirtmiştir.

Konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö10: "Sene başında kriz planı yaparım ve belirli aralıklarla bu planı güncellerim."

Ö17: "Her yıl AFAD ve itfaiye gibi kurumlarla iletişime geçerim ve öğrencilerime eğitimler verilmesini sağlarım."

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okullarda kriz; okul içi ya da okul dışı nedenlerle ortaya çıkan zorlayıcı, hemen çözülmesi gereken ve muğlak özellikleri olan sarsıcı olaylardır. Liou (2015) çalışmasında, okulda yaşanan krizlerin okulların ve toplumların üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya göre, okul krizlerinin okulların tümünü ve toplumun çoğunluğunu etkileyebildiği; bu etkilerin, okulda öğrenim gören öğrenciler, çalışanlar ve ailelerin yanı sıra, okulun bulunduğu toplumdaki diğer bireyleri de kapsayabildiği ortaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıflarında çocukların ağlaması, sinir krizi geçirmeleri ve şiddet içeren davranışlar sergilemelerini kriz durumu olarak değerlendirmişlerdir. Güder ve diğ. (2018) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde görülen kendisine ve arkadaşına vurma, ağlama, öfke nöbeti, uyumsuz davranışlar öğretmeni kıskanma, argo ve hakaret, ısırma, kulak çekme, fobik davranışlar, bağırma, tükürme, kural tanımama ve inatçılık gibi davranışların davranış problemi olarak ele alındığını vurgulamışlardır. Dolayısıyla her ne kadar bu çalışmada yer alan katılımcılar, söz konusu davranışları kriz olarak nitelendirmiş olsalar da bahsi geçen bu durumlar

davranış problemi olarak tanımlanmaktadır.

Katılımcıların %35'i sınıfta meydana gelebilecek kriz durumlarına doğal afetler örneğini vermişlerdir. Doğal afetler de okullarda bir kriz durumuna neden olabilmektedir. Diğer krizlerden farkı ortaya çıkacağı zamana ilişkin belirtilerin olmamasıdır. Diğer kriz durumlarında olduğu gibi konuyla ilgili hazırlıklı olmak olumsuz etkilerini azaltmakta önemlidir (Uslamaz, 2004). Sayın (2008)'de bu bağlamda okullarda doğal afetlere karşı sivil savunma planlarının hazırlanması ve ekiplerin oluşturulması konusunda çalışmaların yapıldığını vurgulamıştır.

Katılımcıların %20'si sınıflarda salgın hastalıkların kriz durumu olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çakır ve Çakır (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun salgın hastalıkları eğitimde krizin en büyük sebebi olarak gördükleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Okul baskını, silahlı eylemlerin sınıflarda krize neden olabileceğini ifade eden katılımcıların oranı %5'tir. Sayın (2008) yaptığı çalışmada özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin bıçak ya da silah gibi aletleri bulundurması ve kullanmasının, birinin ölmesi ya da yaralanmasının da kriz durumu olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Grene (2005) de, özellikle ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde okul baskınları ve okullarda şiddet eylemlerinin oldukça sık görüldüğünü belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kriz durumlarına ilişkin aldıkları önlemlere yönelik soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (%52.4) kriz öncesi tedbirler aldıkları yanıtını vermişlerdir. Bu sonucun alan yazında yapılan bazı çalışmalarla çeliştiği görülmüştür. Filiz (2007) yaptığı çalışmada, yöneticilerin kriz yönetimini; kriz meydana geldikten sonra yaşanan sorunları çözmek için bir gereklilik olarak gördüklerini, bu konuda yöneticilerin ve personelin krizden çıkarılan derslere göre beceri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Gezer (2020) ise okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin okul toplulukları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, söz konusu eğitimlerin okulların kriz öncesi tedbir almasına, kriz dönemini en az zararla atlmasına ve kriz sonrasında hızlı bir şekilde toparlanmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Eğitimler, okul müdürlerinin etkili kriz yönetimi stratejilerini benimsemesini ve uygulamasını desteklemekte, böylece okul topluluklarını güçlendirebilmektedir. Sayın (2008) çalışmasında kriz öncesinde krize ilişkin uyarı sinyallerinin takip edilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kriz yönetim sürecinde izledikleri stratejilere ilişkin araştırmaya katılanların büyük çoğunluk diğer paydaşlarla iş birliği (%40) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde Aydın Güngör ve Yılmaz (2021) benzer sonuca ulaştığı çalışmalarında iş birliği ve sorun çözmenin, kriz anında ortaya çıkan çatışma durumlarının çözümünde en sık tercih edilen stratejiler olduğunu belirtmişler. Okul yönetimlerinin olası kriz durumlarına etkin ve hızlı müdahale için önceden kriz müdahale planları oluşturmaları ve bir müdahale ekibi kurmaları önemlidir. Bu tür planlamaların önceden yapılması, kriz durumlarının daha kısa sürede çözülmesine ve etkin sonuçlar elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Koç, 2018). Bu bağlamda kriz durumları ile ilgili hizmet içi eğitim almaları, oluşabilecek krizlere yönelik stratejiler geliştirmeleri ve acil durum eylem planlarının iş birliği içerisinde hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin kriz yönetimine ilişkin farkındalığının ve kriz yönetim becerilerinin; öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla güçlendirilmesi önerilmektedir.

Sadece Sivas il merkezinde yapılan bu araştırma il genelinde, değişik illerde ya da ülke düzeyinde yapılabilir. Okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen bu çalışma okul yöneticileri ve ebeveynlerinin katılımı ile daha geniş kapsamlı olarak yapılabilir.

### KAYNAKÇA

Aksoy, A. ve Aksoy, B. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 37-49.

Aksu, A. ve Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *Education Sciences*, 4(2), 448-464.

Asunakutlu, A., Özcan, E., ve Özkan, M. (2003). *Kriz yönetimi*. Beta Yayınları.

Atkinson, A. J. (2002). Resource guide for crisis management in Virginia Schools. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Virginia Department of Education.

Aydın Güngör, T. ve Yılmaz, M. (2021). Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim döneminde kullandıkları çatışma stratejileri ve yöntemleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3583-3608.

Çakır, S., ve Çakır, S. (2022). Okullardaki yönetici ve öğretmenlerin kriz durumları ve krizi yönetme becerilerine yönelik görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 75, 837-849.

Çiçek Sağlam, A., ve Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 13-28.

Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. Sage Publications.

Erten, Ş. (2011). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi anlayışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. Alfa Akademi Basım Yayım.

Gezer, Y. (2020). Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 282-298.

Greene, M. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma Violence Abuse*, 6 (3), 236-253.

Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.

Karataş, İ. H. (2017). *Araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Koç, M. (2018). *Okullarda kriz yönetimi*. Pegem Akademi.

Liou, Y. H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247-289.

Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. Siyasal Kitabevi.

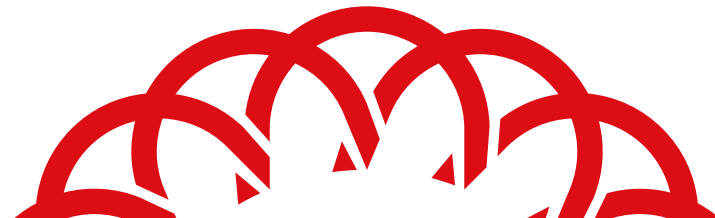
Savcı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.

Uslanmaz, A. (2004). *Kriz yönetimi ve doğal afetlere hazırlık: Düzce deneyimi ve yeni bir model önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldırım, K., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİKLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

**Ercüment İŞLEYEN**

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[eser-79@hotmail.com](mailto:eser-79@hotmail.com)

**Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül GÜNAL**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

### ÖZET

21. yüzyılda eğitim sisteminden beklenenlerden biri de eleştirel düşünme ve okuma öz yeterliğinin en erken okul döneminden itibaren öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu yenilikçi becerinin merkezinde öğrenciler olmakla birlikte asıl kilit rol öğretmenlere düşmektedir. Bu durum birçok becerinin artık değişmesini zorunlu hâle getirirken öğrencilerin eğitimin ilk kademesinden itibaren bu yeteneği kazanabilmesi için öğretmenlerden de eleştirel okuma öz yeterliğine sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı da 21. yüzyıl şartlarında öğretmen yeterliklerini güncellemiş; özellikle karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme gibi alanlarda kendini yetiştirmiş öğretmenlerin gerekliliğini vurgulamıştır (MEB, 2017). Bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi bağlamında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına odaklanılmıştır. Bakanlığın özellikle birçok dersin müfredatına yerleştirdiği ve çok önemsendiği eleştirel düşünme ve okuma yeterliğinin öğretmenlerde farklı değişkenlere göre hangi boyutta olduğu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Alan yazın tarandığında sadece üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğrencilere ölçek uygulandığı ve genel olarak tek yönlü araştırmalar yapıldığı; ülke geneli öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin karma bir yöntemle ele alınmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında Eleştirel Okuma Öz Yeterliği Ölçeği araştırmacının izni dâhilinde 69 ilimizde görev yapan 1.000 gönüllü öğretmene uygulanmış, nitel aşamada ise nicel verilerden çıkan sonuçlara göre oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış mülakat ile farklı şehirlerdeki 20 öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmenlerin Eğitimi ve  
Öğretimdeki  
Yeri ve Önemi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





analizinde öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ile cinsiyet, eğitim, yaş ve alan değişkenleri arasındaki ilişki, “bağımsız t-testi” ve Tek Yönlü Varyans (One-Way Anova) ile incelenmiştir. Nicel veri analizi için SPSS 23.0; nitel verilerin analizi içinse MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. Veri analizlerinin sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinde cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmezken alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın özellikle değişen eğitim şartlarında öğrencilerden beklenen eleştirel okuma ve düşünme becerisinin gelişimde öğretmenlerin alandaki yeterliklerinin görülebilmesine ve araştırmacılar açısından da bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel okuma, öğretmen, kazanımlar.

## GİRİŞ

21. yüzyıl dünyasında öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında yaratıcılık, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler büyük önem taşımaktadır (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Yaşam boyu öğrenmenin de temelini oluşturan bu beceriler (Trilling ve Fadel, 2009) öğrencileri bilgiyi pasif olarak edinen değil, bilginin inşasında dinamik bir katılımcı konumuna taşımaktadır (Nissim vd., 2016). Bu yenilikçi becerilerin merkezinde öğrenciler olmakla birlikte bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında kilit rol öğretmenlere düşmektedir. Diğer bir ifade ile günümüzde 21. yüzyıl becerilerine sahip, bu becerileri benimsemiş ve aynı zamanda bunları öğrencilerine kazandırmayı amaçlayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Yavuz vd., 2015).

Devine (1986) eleştirel okumayı bir metinde anlatılmak istenenleri düzenli olarak sorgulamak, onları incelemek ve yazarın söylemek istedikleri karşısında anlatılanlara şüpheli bir biçimde yaklaşmak olarak açıklar. Bu manada eleştirel okuma aslında günümüz dünyasında kişiden beklenen en önemli özelliklerden biri olarak görülmektedir.

Bu çalışmada da eleştirel düşünme becerisi bağlamında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına odaklanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının özellikle birçok dersin müfredatına yerleştirdiği ve çok önem verdiği eleştirel düşünme ve okuma yeterliğinin öğretmenlerde farklı değişkenlere göre hangi boyutta olduğunun ve öğretmenlerin bu konuda görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı; öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin düzeylerinde çeşitli etkenlerin rolünü belirlemektir.

Bu araştırmalar sonucunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri yaşlarına göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumuna göre değişmekte midir?

4. Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri alanlarına göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin eleştirel okumaya yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmamızda karma yöntemde araştırma yapılacak olup nitel ve nicel verilerin araştırılma sırasındaki önceliklerine veya eş zamanlı ilerlemesine göre desenleri de değişmektedir.

### Örneklem

Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde resmi ve özel okullarda görev yapan 570 kadın, 430 erkek olmak üzere 1000 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler*

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	570	57,0
	Erkek	430	43,0
Eğitim Durumu	Lisans	756	75,6
	Lisansüstü	244	24,4
Yaş	20-35 arası	261	26,1
	36-45 arası	429	42,9
	46-55 ve üzeri	310	31,0
Kıdem Yılı	1-5 yıl arası	117	11,7
	6-10 yıl arası	138	13,8
	11-20 yıl arası	371	37,1
	21 yıl ve üzeri	374	37,4

Örneklem, 37 farklı alanda Türkiye'nin 69 ilinden olmak üzere yedi farklı bölgede görev yapan 1000 öğretmenden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

**Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği:** Ölçek Karabay (2013) tarafından öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

**Görüşme (Mülakat) Soruları:** Araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış formda hazırlanmıştır.

1. 21. yy eğitim dünyasında eleştirel okuma ve düşünme sizce ne kadar önemlidir? Neden?
2. Bir metni veya görseli, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?
3. Bir metin ile ilgili önce ve sonra araştırma-inceleme yaptığınız olur mu? Nasıl?

## Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle ilgili kurumdan etik kurul onayı alınmıştır. Sonra hem basılı hem de çevrim içi hazırlanan ölçekler öğretmenlere uygulanmaya başlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir (De Vaus, 2002; Hall, 2016). Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasındadır (Tablo 2).

## Tablo 2

*Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

Ölçek	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Hata	Değer	Hata
Değerlendirme		51	135	112,73	13,13	-,332	,077	,180	,155
Araştırma/İnceleme		13	45	30,94	6,08	,035	,077	-,117	,155
Görsel	1000	9	25	21,25	2,51	-,441	,077	,226	,155
Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Toplam		75	205	164,93	19,86	-,166	,077	,082	,155

## BULGU VE YORUMLAR

### a. Nicel bulgular

#### a.1) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri cinsiyete göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre ne boyutta değiştiğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

#### Tablo 3

*Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu*

	Cinsiyet	n	Levene Sig.	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Değerlendirme	Kadın	570	,737	113,99	12,78	998	3,50	.737
	Erkek	430		111,07	13,41			
Araştırma İnceleme	Kadın	570	,091	30,99	6,25	998	,265	.091
	Erkek	430		30,89	5,86			
Görsel	Kadın	540	,729	21,38	2,47	998	1,99	.729
	Erkek	430		21,06	2,56			
E.O.Ö.Y.Ö.T.	Kadın	570	,390	166,37	19,74	998	2,67	.390
	Erkek	430		163,03	19,87			

\*\*p<.001; E.O.Ö.Y.Ö.T.: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Toplam

Tablo 3 incelendiğinde Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği toplamına göre öğretmenler arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir (t= 2,67, p > .05). Ayrıca Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutu olan Değerlendirme (t= 3,50 p > .05), Araştırma-İnceleme (t= ,265, p > .05) ve Görsel (t= 1,99, p > .05) boyutlarında da öğretmenler arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiş olup görece olarak kadınların toplamda ve değerlendirme alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

#### a.2) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri yaşlarına göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre nasıl değiştiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Yaş	N	Ort.	Levene Sig.		KT	SD	KO	F	p	$\eta^2$
20-35 arası	261	165,28		E.O.Ö.Y.Ö.T.	138,777	2	69,388	,176	,839	3,521
36-45 arası	429	165,12	,696		393968,288	997	395,154			
46-55 ve üzeri	310	164,39			394107,064	999				
20-35 arası	261	113,46		Değerlendirme	350,903	2	175,451	1,017	,362	0,002
36-45 arası	429	112,87	1,16		171998,437	997	2,172,516			
46-55 ve üzeri	310	111,92			172349,340	999				
20-35 arası	261	30,39		Araştırma/ inceleme	117,769	2	58,885	1,593	,204	0,003
36-45 arası	429	31,05	,583		36849,368	997	36,960			
46-55 ve üzeri	310	31,26			36967,137	999				
20-35 arası	261	21,4291		Görsel	11,108	2	5,554	,875	,417	0,001
36-45 arası	429	21,1841	,651		6327,388	997	6,346			
46-55 ve üzeri	310	21,1968			6338,496	999				

\*\*p&lt;.001; E.O.Ö.Y.Ö.T.: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçek Toplam

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik toplam ve alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. 20-35 yaş arası öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik toplamı, Değerlendirme ve Görsel puan ortalamaları, 46-55 ve üzeri yaştaki öğretmenlerden görece yüksek olduğu görülürken 46-55 ve üzeri yaş öğretmenlerin "Araştırma-İnceleme" puan ortalamalarının 20-35 yaş arası öğretmenlerden görece yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### a.3) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumuna göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre nasıl değiştiğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

	Eğitim Durumu	n	Levene Sig.	$\bar{X}$	SS.	sd	t	p
Değerlendirme	Lisans	756	,022	112,28	13,14	998	-1,93	,022
	Lisansüstü	244		114,15	13,04			
Araştırma İnceleme	Lisans	756	,658	30,60	5,983	998	-3,15	,417
	Lisansüstü	244		32,01	6,276			
Görsel	Lisans	756	1,009	21,17	2,540	998	-1,65	,315
	Lisansüstü	244		21,48	2,441			
E.O.Ö.Y.Ö.T.	Lisans	756	,142	164,06	19,77	998	-2,45	,707
	Lisansüstü	244		167,64	19,94			

\*\*p&lt;.001; E.O.Ö.Y.Ö.T.: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçek Toplam

Tablo 5 öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumuna göre yorumlandığında öğretmenlerin eğitim durumuna göre Değerlendirme alt boyutu haricinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Değerlendirme alt boyutuna göre incelediğimizde ise lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}=114,15$ ) lisans eğitimi alan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=112,28$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alanlarda da istatistiksel olarak bir fark görülmesi de lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının görece lisans eğitimi alanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### a. 4) Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri alanlarına göre değişmekte midir?

**Tablo 6**

Öğretmenlerin Alanlarına Göre Farklılaşma Durumu

Alanlar	N	Ort.	Levene Sig.	KT	SD	KO	F	p	Tukey	
1. Sınıf	152	165,17	1,01	Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	43847,443	13	3372,880	9,495	,000	2>11
2. Türkçe	152	173,78			350259,621	986	355,233		η2	2>7
3. Türk Dili ve Ed.	118	174,61			394107,064	999			0,111	2>4
4. Matematik	91	157,41							Tukey	2>5 2>13 2>14
5. Fen Bilimleri	76	158,60							3>11	2>12
6. Yabancı Dil	69	168,18							3>7	2>9
7. Meslek Dersleri	37	154,62							3>4	2>8
8. Sanat ve Beden Eğt.	80	163,13							3>5	2>1
9. Sosyal Bilgiler	59	161,59							3>13	
10. Okul Öncesi	29	165,62							3>14	
11. Özel Eğitim	21	151,19							3>12	
12. Bilişim ve Tek.	35	161,57							3>9	
13. Din Kül. ve Ah. Bil	31	159,12							3>8	
14. Felsefe ve Reh.	50	159,14								
1. Sınıf	152	112,35	1,40	Değerlendirme	19831,803	13	1525,52	9,495	,000	2>11
2. Türkçe	152	118,50			152517,537	986	154,683		η2	2>7
3. Türk Dili ve Ed.	118	119,07			172349,340	999			0,115	2>4
4. Matematik	91	107,84							3>11	2>5
5. Fen Bilimleri	76	108,17							3>7	2>13
6. Yabancı Dil	69	116,13							3>4	2>14
7. Meslek Dersleri	37	105,43							3>5	2>9
8. Sanat ve Beden Eğt.	80	112,02							3>13	2>8
9. Sosyal Bilgiler	59	109,59							3>14	2>1
10. Okul Öncesi	29	113,79							3>9	
11. Özel Eğitim	21	103,66							3>8	
12. Bilişim ve Tek.	35	111,46							3>1	
13. Din Kül. ve Ah. Bil	31	109,09								
14. Felsefe ve Reh.	50	109,18								

1. Sınıf	152	31,48	,461	Araştırma- İnceleme	2756,209	13	212,016	6,111	,000	2>11
2. Türkçe	152	33,17			34210,928	986	34,697		η2	2>12
3. Türk Dili ve Ed.	118	33,37			36967,137	999			0,074	2>7
4. Matematik	91	29,24							3>11	2>14
5. Fen Bilimleri	76	29,97							3>12	2>4
6. Yabancı Dil	69	30,43							3>7	2>13
7. Meslek Dersleri	37	28,97							3>14	2>8
8. Sanat ve Beden Eğt.	80	29,83							3>4	2>5
9. Sosyal Bilgiler	59	31,37							3>13	
10. Okul Öncesi	29	30,48							3>8	
11. Özel Eğitim	21	27,76								
12. Bilişim ve Tek.	35	28,68								3>5
13. Din Kül. ve Ah. Bil	31	29,25								
14. Felsefe ve Reh.	50	29,12								
1. Sınıf	152	21,34	,832	Görsel	471,964	13	36,305	6,102	,000	2>11
2. Türkçe	152	22,09			5866,532	986	5,950		η2	2>7
3. Türk Dili ve Ed.	118	22,16			6338,496	999			0,074	2>4
4. Matematik	91	20,32							3>11	2>15
5. Fen Bilimleri	76	20,44							3>7	2>9
6. Yabancı Dil	69	21,62							3>4	
7. Meslek Dersleri	37	20,21							3>15	
8. Sanat ve Beden Eğt.	80	21,27							3>9	
9. Sosyal Bilgiler	59	20,62								
10. Okul Öncesi	29	21,34								
11. Özel Eğitim	21	19,76								
12. Bilişim ve Tek.	35	21,42								
13. Din Kül. ve Ah. Bil	31	20,77								
14. Felsefe ve Reh.	50	20,84								

Tablo 6'e bakıldığında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinde Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil, okul öncesi alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alanları ile diğer alanlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel okuma öz yeterlik toplamında Tukey testi sonuçlarına göre en yüksek ortalama Türk dili ve edebiyatı ( $\bar{X}=174,61$ ) ile Türkçe ( $\bar{X}=173,78$ ) alanlarında görülürken en düşük ortalamanın ise özel eğitim ( $\bar{X}=151,19$ ) ile meslek dersleri ( $\bar{X}=154,62$ ) alanlarında olduğu tespit edilmiştir. "Değerlendirme" alt boyutunda Tukey testi sonuçlarına göre en yüksek ortalama Türk dili ve edebiyatı ( $\bar{X}=119,07$ ) ile Türkçe ( $\bar{X}=118,50$ ) alanlarında görülürken en düşük ortalama ise özel eğitim ( $\bar{X}=103,66$ ) ile meslek dersleri ( $\bar{X}=105,43$ ) alanlarında olduğu tespit edilmiştir. "Araştırma-inceleme" alt boyutu Tukey testi sonuçlarına göre en yüksek ortalama Türk dili ve edebiyatı ( $\bar{X}=33,37$ ) ile Türkçe ( $\bar{X}=33,17$ ) alanlarında iken en düşük ortalama ise özel eğitim ( $\bar{X}=27,76$ ) ile bilişim teknolojileri ( $\bar{X}=28,68$ ) alanlarında olmuştur. "Görsel" alt boyutu Tukey testi sonuçlarına göre en yüksek ortalama Türk dili ve edebiyatı ( $\bar{X}=22,16$ ) ile Türkçe ( $\bar{X}=22,09$ ) alanlarında görülürken en düşük ortalamanın özel eğitim ( $\bar{X}=19,76$ ) ile meslek dersleri ( $\bar{X}=20,21$ ) alanlarında olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak "Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği"nde Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe alan öğretmenleri genel olarak yüksek bir puan ortalamasına sahipken özel eğitim, meslek dersleri, bilişim teknolojileri, matematik ve fen bilimleri alan öğretmenlerinin daha düşük bir puan ortalamasında olduğu görülmektedir.

## b. Nitel bulgular

Araştırmamızın nitel kısmında farklı bölgelerde, branşlarda ve mümkün olduğunca farklı yaş aralığındaki öğretmenlerimizden ulaşılabildiğimiz 20 öğretmenimize yarı-yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır.

### b.1. Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi

"Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi" kategorisinde öğretmenlere "21. yy eğitim dünyasında eleştirel okuma ve düşünme sizce ne kadar önemlidir? Neden?" sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Eleştirel Okuma ve Düşünmenin Önemi	Bireysel Açısından Önemi	Ö2 / Ö5 / Ö6 / Ö8 / Ö9 / Ö10
	Toplum Açısından Önemi	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö7 / Ö8 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö16
	Öğrenci ve Gençlik Açısından Önemi	Ö1 / Ö2 / Ö7 / Ö8 / Ö12 / Ö17
	Doğruluk, Güvenilirlik Açısından Önemi	Ö3 / Ö4 / Ö8 / Ö9 / Ö12 / Ö15 / Ö17 / Ö20

Öğretmenler eleştirel okuma ve düşünmenin hem bireysel hem de toplumsal anlamda çok önemli olduğunu anlatırken özellikle gençlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl şartlarında mutlaka bu yeteneğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

### b. 2. Eleştirel Bir Yaklaşımda Değerlendirme

"Eleştirel Bir Yaklaşımda Değerlendirme" kategorisinde öğretmenlere "Bir metni veya görseli, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?" sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Eleştirel Bir Yaklaşımda Değerlendirme Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Eleştirel Bir Yaklaşımda Değerlendirme	Eser sahibi açısından değerlendirme	Ö2 / Ö9 /
	Eser açısından değerlendirme	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö13 /
	Toplum açısından değerlendirme	Ö4 / Ö8 /
	Bireysel değerlendirme	Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö7 / Ö9 / Ö10 / Ö15 /
	Görseller açısından değerlendirme	Ö3 / Ö9 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö15 / Ö16 / Ö18 / Ö20

Öğretmenler bir metni veya görseli eleştirel bir yaklaşımda değerlendirirken bu değerlendirmelerini eserin sahibi, eserin içeriği, konuyu işleyişi, eserlerin topluma katkısı, olayları bireysel olarak değerlendirme ve görselleri nasıl değerlendirdikleri üzerinde ağırlıklı olarak durmuşlardır.

### b. 3. Araştırma-İnceleme

"Araştırma-İnceleme" kategorisinde öğretmenlere "Bir metin ile ilgili önce ve sonra araştırma-inceleme yaptığınız olur mu? Nasıl?" sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Araştırma-İnceleme Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Araştırma/İnceleme	Önce ve Sonra Araştırma İnceleme	Ö2 / Ö9 /
	Sonrasında Araştırma İnceleme	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö13 /
	Öncesinde Araştırma İnceleme - Olumlu	Ö4 / Ö8 /
	Öncesinde Araştırma İnceleme - Olumsuz	Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö7 / Ö9 / Ö10 / Ö15 /
	Araştırma İnceleme Yolları	Ö3 / Ö9 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö15 / Ö16 / Ö18 / Ö20

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı bir eseri okumaya başlamadan eser ile ilgili ön bir araştırma ve inceleme yapmadığını söylemektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazınında bu alanda yapılan çalışmaların ise ağırlıklı olarak öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel okumanın alt boyutları olan değerlendirme ve görsel alanında yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin bir metni okurken konuyu öncelikle çok iyi anlamaya çalıştıkları ardından ise bu metin üzerinde her yönüyle değerlendirme yaptıklarını açıklamaktadır.

Aynı şekilde öğretmenlerin görsel alt boyutunda da yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları saptanmıştır. Bireylerin okudukları bir metnin ya da görselin doğruluğu konusunda doğru bir karara varabilmesi için eleştirel bir bakışa sahip olması gerekir (Kösem, 2019). Alanda yapılan çalışmalar da bu konuda sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin görsel okuma düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilerin bu alandaki başarılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin değerlendirme ve görsel alanındaki öz yeterlikleri yüksek düzeydeyken bu durumun araştırma/inceleme boyutunda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmamızdaki bu veriler ışığında öğretmenlerin okudukları ve inceledikleri metinleri analiz etme ve bu konu hakkında önce ve sonra araştırma yapmak yönünden orta düzeyde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin ve “değerlendirme”, “araştırma- inceleme” ve “görsel” alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığına da veriler sonucunda ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre eleştirel okuma öz yeterlik toplam ve alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Görece olarak bakıldığında ise 20-35 yaş arası öğretmenlerin ortalamaları araştırma-inceleme alt boyutu hariç diğer yaş gruplarından yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlikleri eğitim durumuna göre yorumlandığında ise Değerlendirme alt boyutu haricinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin alanlarına göre eleştirel okuma öz yeterliklerinin toplamı ve tüm alt boyutlara göre Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil, okul öncesi alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alanları ile diğer alanlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği”nde Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe alan öğretmenleri genel olarak yüksek bir puan ortalamasına sahip olurken özel eğitim, meslek dersleri, bilişim teknolojileri, matematik ve fen bilimleri alan öğretmenlerinin daha düşük bir puan ortalamasında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan çalışmada ise öğretmenlerin genel olarak tüm alt boyutlarla görüşlerinin desteklendiği görülürken araştırma-inceleme boyutunda ölçekten çıkan sonucun görüşmelerde verilenlerden farklı oldu-

ğu tespit edilmiştir. Ölçek verilerine göre araştırma-inceleme boyutunda öğretmenlerin düzeylerinin orta olduğu görüldükçe görüşme sorularına verilen cevaplar ortalamasının daha yüksek olduğu fikrini oluşturmaktadır. Çalışmamızdaki sonuçlar da göstermektedir ki ülkemizdeki öğretmenlerin eleştirel öz yeterlikleri cinsiyet, yaş ve eğitim durumlarına göre değişmemekte olup alanlarına göre farklılık göstermektedir. Bu anlamda etkin çalışmalar yapılarak öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri açısından bu tür konularda dikkatlerini çekecek eğitimlere yönlendirilmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı destekli çeşitli hizmet içi programlarının açılıp öğretmenlerin katılımının sağlanması uzun vadede eğitim sisteminde daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesine de katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge.

Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension*. Allyn & Bacon.

Hall, J. L. (2016). *A guide to doing statistics in second language research using spss and r*. Routledge.

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.

Kösem, V. C. (2019). *Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Nissim, Y., Weissblueth, E., Scott-webber, L., Amar, S., (2016). The effect of a stimulating learning environment on pre-service teachers' motivation and 21st century skills. *Journal of Education and Learning*, (3), 29-39.

Partnership for 21st Century Learning (2019). Framework for 21st century learning.

Trilling, B., Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times, Jossey-Bass.

Yavuz, M., Özkaral, T., Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.



## TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ VE BECERİLERİ

**Emre UĞUR**

Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulu  
[emreugur@anadolu.edu.tr](mailto:emreugur@anadolu.edu.tr)

### ÖZET

Türkiye Yüzyılı, ülkemizin asırlık birikiminden alınan iham ve gelecek tasarımıyla Cumhuriyetimizin yeni yüzyılına güçlü bir başlangıç vizyonudur. Üretken, yaratıcı, iletişimi güçlü, iş birliğini önemseyen bir nesil için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda küreselleşme, dijitalleşme ve demografik dönüşümlerin eğitim alanında büyük bir değişim ve dönüşüme neden olması gerekmektedir. Bu çalışma 21. yüzyıl becerileri alanında kabul gören P21, EU, OECD, NCREL sınıflandırmalarından yola çıkarak öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı'nda sahip olması gereken temel becerilerin neler olduğunun belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, medya, teknoloji, liderlik, girişim, verimlilik becerileri üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin alan yazını taraması yapılmıştır. Belirlenen becerilerin kullanım sıklığı, öğretmenlerin görüşleri ve beklentilerinin ölçülmesi için oluşturulan "Türkiye Yüzyılı'nda Öğretmen Becerileri ve Görüşleri" anketi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Afyonkarahisar ilindeki resmî kurumlarda görev yapan farklı branşlardan 500 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda günümüzün gerektirdiği beceriler ve öğretmenlerin görüşleri belirlenerek bulgular neticesinde öğretmenlere, araştırmacılara ve yetkili kurumlara öneriler sunulmuştur. Daha önce bu konuda yapılmış kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırma bu yönüyle Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenlere büyük bir katkı ve farkındalık sağlayacak önemdedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye Yüzyılı, 21. yüzyıl becerileri, öğretmen görüşleri.

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmenlerin Eğitim ve  
Öğretimdeki  
Yeri ve Önemi

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Kuruluşunun yüzüncü yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni yüzyılına başlangıç vizyonu olan "Türkiye Yüzyılı", gerçekçi ve ileri görüşlü niteliktedir. Mekânsal strateji planlarından sıfır atık yönetimine, tarımda yerli hibrit çeşitlerinin yaygınlaştırılmasına kadar çok yönlü bir özelliktedir. Millî kalkınmanın ve gelişimin en önemli basamağı olan eğitim ve öğretim Türkiye Yüzyılı'nın temellerinden birini oluşturmaktadır.

Eğitimde Türkiye Yüzyılı başlarken belirlenen hedeflerin gerçekleştirildiği, daha güçlü hedeflerle ilerlendiği görülmektedir. Millî Eğitim sistemimizdeki gelişmelerin idrak edilmesi geleceğe atılan temeli anlaşılır kılacaktır. Son yıllarda okul öncesi eğitimde 3 yaşta %16, 4 yaşta %38, 5 yaşta %99 okullaşma oranı sağlanmıştır. Ortaöğretimde okullaşma oranı ise %95,06'ya yükselmiştir (MEB, 2022). İş gücü piyasasına yetkin eleman yetiştirilmesi amacıyla mesleki eğitim seferberliği başlatılmıştır. Bu amaçla uluslararası meslek liseleri kurulmuş, meslek liseleri organize sanayi bölgeleriyle bağlantılı hâle getirilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedefiyle ücretsiz ders kitaplarına ilaveten yardımcı kaynaklar hazırlanarak öğrencilere dağıtılmıştır. Köy yaşam merkezleri, yaz okulları, okul bazlı ödenek sistemi ve kütüphane, laboratuvar, atölye gibi eğitim ortamlarının yaygınlaşması öğrenciler ve okullar arasındaki sosyoekonomik farklılıkların olumsuz etkilerini engellemektedir. Herkes için öğrenme gayesiyle hayat boyu öğrenmeye önem verilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin merkezlere erişimi kolaylaştırılmıştır. Özel yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumların kapsam ve kalitesi geliştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kurulan Öğretmen Bilişim Ağı ve yeni geliştirilen okul temelli mesleki gelişim programı ile öğretmenler ihtiyaçlarına göre belirledikleri mesleki gelişim seminer ve kurslarını alabilmektedir (MEB, 2022). Seçmeli derslere yönelik yapılan çalışmalarla yapay zekâ, robotik kodlama gibi derslerle eğitim programımız güncellenmiştir. Cumhuriyetin yeni yüzyılına bugün ve yarının becerileriyle donanmış, bilimsel düşünen, kültürüne bağlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen 2023 Eğitim Vizyonu (2018)'nda sıralanan bu yenilikler gerçekleştirilerek girilmiştir.

Yüzyılımız tüm alanlarda beceri odaklı bir gelişim sağlanmasını gerektirmektedir. Her dönemin kendine özgü beceri gereklilikleri olduğu gibi içerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmelere ve küreselleşmeye bağlı becerilerle ön plana çıkmaktadır. Bu becerilere bağlı olarak eğitimi de analiz etmek, gerekliliklere bağlı bir eğitim sistemi oluşturmak gerekmektedir (Hamarat, 2019). Çağımızda bilgi beceriyle birlikte bütünlük oluşturan bir kavram hâline gelmiştir (Dilekçi, 2021). 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilere dair OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), EU (European Commission), P21 (Partnership for 21st Century Learning), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory) gibi kurum ve kuruluşlar araştırmalar yürütmüştür (Dilekçi ve Karatay, 2021). 21. yüzyıl becerileri bu kuruluşlarca sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma NCREL'e göre yaratıcılık, iletişim, üretkenlik, medya okuryazarlığı; EU'ya göre öğrenmeyi öğrenme, iletişim, kültürel bilinç, vatandaşlık ve sosyal yetkinlik, girişimcilik, teknoloji; OECD'ye göre, iletişim, teknoloji biçimindedir (Aygün ve diğerleri, 2016). Bu üç farklı kurumun sınıflandırmalarında da ortak alt başlıklar görülmektedir. Çalışmalarıyla alanda en fazla kabul gören sınıflandırma ise P21'e aittir (Özyurt,2020). P21, ABD'nin büyük

bir kısmında uygulanan "21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Projesi" olarak ifade edilebilir. P21 becerileri; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji kategorilerinde sınıflandırmıştır. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, iletişim, iş birliği, esneklik ve uyum, girişimcilik, sosyal beceriler, üretkenlik, liderlik ve sorumluluk, bilgi okuryazarlığı, iletişim ve medya okuryazarlığı sınıflandırmada yer alan alt başlıklardır (P21, 2009).

Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, medya, teknoloji, liderlik, girişimcilik, verimlilik becerileri bu dört kurumun sınıflandırma ve açıklamalarında da ortak olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin yeni yüzyıldaki rolü bu becerilerin incelenmesi ve irdelenmesiyle mümkündür. Araştırmada ele alınan, sayılan öğretmen becerileri bu bölümde eğitim öğretim sürecindeki önemlerine dikkat çekilerek açıklanmıştır.

- Eleştirel düşünme:** Kendi düşüncelerimizin bilincindeyken başkalarının düşünceleriyle empati kurarak hem kendimizi hem de çevremizdekileri anlamlandırmayı hedefleyen aktif süreç eleştirel düşünme olarak adlandırılır (Cüceloğlu, 1994). Öğretmen, sahip olduğu bu beceriyle öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesini sağlayacaktır. Karşılaştırmalarla farklı bakış açılarını ele alarak öğrencilerinin problemlere farklı çıkarımlar üretebilmesini sağlayacaktır.
- İş birliği:** Eğitimde başarı; okul, aile ve öğrenci üçgeni verimle çalışmasına bağlıdır. Eğitim kurumları haricindeki tüm paydaşlar yerel yönetimler, vakıflar, dernekler, kurum ve kuruluşların etkinlikleri öğrenme ortamları sağlayabilirler (Selçuk, 2018). *Eğitimi paydaşlarla birlikte bir bütün olarak bütünleştirmek ulusal bir eğitim ağı oluşturmaktadır.*
- Yaratıcılık:** 21. yüzyıl tekdüzelikten sıyrılarak yenilikçi düşünmeyi gerektirmektedir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012). Yaratıcılık, problem çözmenin ön adımıdır. Yaratıcı düşünen öğrencilerin yetişmesi, yaratıcı düşünen öğretmenlerle mümkün olacaktır. Var olan bilgiye ulaşmanın gitgide kolaylaştığı çağımızda salt bilgi yeterli olmayıp, düşünülme-yeni düşünmek, üretilmeyi üretmek hem şahsi hem milli kalkınmayı sağlayacaktır.
- İletişim:** Hayatın her alanında duygu, düşünce, haber ve beceriler iletişim vasıtasıyla paylaşılmaktadır (Sever, 1998). Etkili iletişim becerisi tamamıyla bir iletişim süreci olan eğitimi etkin ve verimli kılacak bir anahtardır.
- Medya okuryazarlığı:** 21. yüzyıl mesajları algılama, değerlendirme ve aktarma kabiliyeti gerektirmektedir (Koltay, 2011). Medya organlarının kitlesel bir etkiye sahip olduğu çağımızda algı yönetimlerinden kaçınmak için medyayı doğru okumak gerekmektedir.
- Liderlik:** Örgütsel davranışta ilgiyi sağlama ve motive etme liderlik becerisi temeline bağlıdır (Müceldili ve Duran, 2022). Eğitim ve öğretimde lider konumunda olan öğretmenin öğrenci kitlesini yönlendirmesi süreci doğrudan etkileyecek bir etkidir.
- Girişimcilik:** Eğitim, öğretim sürecinde elde edilen kazanımların sonraki aşamalara taşınmasında girişimcilik becerisi gereklidir. MEB 2023 Vizyonu'nun da bir parçası olan girişimcilik, inovasyon ve motivasyon kaynağıdır. Refah sahibi, yenilikçi, sosyoekonomik olarak güçlü bir ülkenin anahtarı girişimciliktir (Tarhan, 2019).



8. **Teknoloji:** Ülkemizde teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilen bir öğrenci profili hedeflenmiştir (2011). Bu hedefin her geçen gün gelişen teknolojiye ayak uydurarak gerçekleşmesi kendini yenileyen öğretmenlere bağlıdır. Teknolojinin medya ve bilgi okuryazarlıkları gibi farklı becerilerin de anahtarı olduğu düşünüldüğünde önemi büyüktür. Teknoloji becerisinin öğretmenlerce kazanılması ve eğitim programlarına aktif olarak uyarlanması önemlidir (Uluyol ve Eryılmaz, 2015).
9. **Verimlilik:** Eğitimde başarı için ihtiyaç duyulan bir beceridir. Üretkenlikle paralel niteliktedir. Zamanı ve iş yükünü etkin yöneten, sorumluluklarının bilincinde öğretmenler eğitimde sığrayış sağlanmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerimizin açıklanan bu becerileri tanınması, yeterliliklerini geliştirmesi ve farkındalık geliştirmesi Eğitimde Türkiye Yüzyılı hedeflerine ulaşılması için bir gerekliliktir. Bu vizyonda öğretmenlerin rolünün açıklanması becerilere ilişkin görüşlerinin elde edilmesiyle mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında başlatılan “Öğretmenler Odası Buluşmaları” öğretmenlerin görüşlerine, sahada ihtiyaç duyulan fikirlere verilen önemin göstergesidir. Bu açıklamalar doğrultusunda Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenlerin rolü ve becerilerinin ortaya konması araştırmanın genel amacıdır.

Bu genel amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin araştırma kapsamında ele alınan dokuz beceriyi kullanım sıklıkları nelerdir?
2. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’nda kendi rollerine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’ndan beklentileri nelerdir?

## YÖNTEM

Türkiye Yüzyılı’nda eğitim ve öğretimde öğretmenlerin rolü ve becerileri ile ilgili görüşlerine ulaşmayı amaçlayan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, tarama modeliyle betimlenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerinde Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî kurumlarda görev yapan kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Öncelikle evrendeki öğretmen sayısı Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmış evrende 8713 öğretmen olduğu bilgisi edinilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen bu evrende görev yapan 500 kadrolu öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce alan taraması yapılmıştır. Eğitimde Türkiye Yüzyılı konulu benzer bir araştırma bulunamamıştır. 21. Yüzyıl becerilerini kapsayan çalışmalarda P21 sınıflandırmasındaki becerilerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. P21 becerileriyle OECD, EU, NCREL sınıflandırmalarındaki beceriler karşılaştırılmış ve dört kurumun sınıflandırmasında ve açıklamalarında da yer bulan dokuz beceri belirlenmiştir. Böylece çalışmada eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, medya, teknoloji, liderlik, girişimcilik, verimlilik becerilerine yoğunlaşmıştır. Veri toplama

aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkiye Yüzyılı’nda Öğretmen Becerileri ve Görüşleri” anketi kullanılmıştır. Anket taslağı on öğretmen ve bu alanda çalışan üç uzmanla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu görüşler neticesinde şekillenen veri toplama aracının özellikleri şu şekildedir: Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin belirlenen becerileri kullanım sıklıklarını ifade etmeleri beklenen 9 tane madde, ikinci bölümde Türkiye Yüzyılı’ndaki rollerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenen 11 tane madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümdeyse öğretmenlerin eğitimde Türkiye Yüzyılına yönelik beklentilerinin neler olduğu açık uçlu soru olarak sorulmuştur. Ankette becerilerin kullanılması ve öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’ndaki rollerini yoklayan birinci ve ikinci bölüm, beşli likert tipindedir. Toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerdeki sorular Bilmiyorum (0), Hiç (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5) olarak puanlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların anketteki maddelere cevaplarının aritmetik ortalamalar 0-0,99 aralığında Bilmiyorum, 1-1,99 aralığında Hiç, 2-2,99 aralığında Nadiren, 3-3,99 aralığında Ara Sıra, 4-4,99 aralığında Sık Sık, 5 tam puanda ise Her Zaman olarak nitelendirilecektir. Anketler Google Form vasıtasıyla internet üzerinden doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Frekans ve ortalamalar belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin becerileri kullanım sıklıkları ve görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılarak özet bilgilere ulaşılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt amacını “Öğretmenlerin araştırma kapsamında ele alınan dokuz beceriyi kullanım sıklıkları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıda tablo olarak verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Becerileri Kullanım Sıklıkları*

Beceri	X
Yaratıcılık	3,94
Eleştirel Düşünme	4,30
İş Birliği	3,22
Etkili İletişim	4,21
Medya Okuryazarlığı	2,97
Teknoloji	4,26
Liderlik	4,18
Girişimcilik	2,95
Verimlilik	3,61

Yukarıdaki tablo incelendiğinde belirlenen beceriler arasında Eleştirel Düşünme ( $\bar{x}=4,30$ ), Teknoloji ( $\bar{x}=4,26$ ), Etkili İletişim ( $\bar{x}=4,21$ ) ve Liderlik ( $\bar{x}=4,18$ ) “sık sık” kullanılan becerilerdir. Girişimcilik ( $\bar{x}=2,95$ ), Medya Okuryazarlığı ( $\bar{x}=2,97$ ) bece-

rileri ise öğretmenlerin belirttiği kullanım sıklığı ortalaması en düşük olan “nadiren” kullandıkları becerilerdir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin belirlenen 21. yüzyıl becerilerini kullanım ortalamalarının ( $\bar{x}=3,73$ ) “sık sık” olduğu görülmüştür. Bu bulgular benzer araştırmalardaki bulgularla paralellik taşımaktadır. Kıyasoğlu ve Çeviker Ay (2020) tarafından öğretmenlerle, Erten (2019), Donmuş Kaya ve Akpunar (2018), Kozikoğlu ve Altunova (2018) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer alanlarında 21. Yüzyıl becerilerine iyi düzeyde sahip olduğu görüşünü ortaya attıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacını “Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’nda kendi rollerine dair görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıda tablo olarak verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’ndaki Rollerine Dair Görüşleri*

Görüş	X
Kendimi eğitimde Türkiye Yüzyılı Vizyonu’na hazır hissediyorum.	4,11
21. yüzyıl becerileri konusunda donanımlıyım.	3,76
Değişen dünyada bilgi, medya ve teknoloji becerilerimi değişen güncelliyorum.	3,87
Araştırma ve geliştirme çalışmalarına katılıyorum.	3,27
Mevcut eğitim sistemimiz öğretmen gelişimini destekliyor ve besliyor.	3,21
Türkiye Yüzyılı Vizyonu’nun eğitimde fark yaratacağını düşünüyorum.	4,20
Türkiye Yüzyılı Vizyon Belgesi’ni ve Eğitimde 2023 Vizyon Belgesi’ni okudum, inceledim.	3,19
Alanımda uzman ve güncel bilgilere sahibim.	4,53
Yenilikçi ve yaratıcı fikirlerle, bilgiyi aktif bir şekilde aktarıyorum.	4,31
Eğitim sistemine getirilen yeniliklere ayak uyduruyorum.	3,76
Eğitim sürecinde görevlerimi yerine getiriyor ve kendimi bu konuda sorumlu hissediyorum.	4,21

Tabloda verilen görüşlerin tamamı ortalama puan olarak “Ara Sıra” ve “Sık Sık” şeklinde puanlanmıştır. Öğretmenler ortalama puan olarak hiçbir maddeye “Hiç” ve “Nadiren” görüşünü yansıtmamıştır.

Eğitimde Türkiye Yüzyılı’na ilişkin araştırmaya rastlanmadığı için öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtan araştırmalarla yorumlanabilir niteliktedir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerine ilişkin araştırmalarında Koçyiğit, Erdem ve Eğmir (2020) öğretmenlerin mesleki bilgi olarak kendilerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla paraleldir. Can Yaşar ve arkadaşları (2012) ise teknolojinin eğitimin niteliğini artıracığı ve çocuk gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşleri bu araştırmayla örtüşmektedir. Kozikoğ-

lu ve Bekler (2019) mesleki değerlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koydukları araştırmalarında, öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk göttükleri sonucuna ulaşmışlardır. “Eğitim sürecinde görevlerimi yerine getiriyor ve kendimi bu konuda sorumlu hissediyorum.” maddesinin ortalama puanının “sık sık” olarak ifade edilmesi araştırma sonuçlarının benzeştiğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacını “Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’ndan beklentileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt amaca yönelik öğretmenlerin beklentilerinin neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar tema ve frekanslarıyla şu şekilde belirlenmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı’na Yönelik Beklentileri*

Beklenti Teması	N
Sosyal, ekonomik ve özlük haklarda iyileştirme	231
Eğitim sisteminde değişiklik talebi	142
Müfredatta değişiklik talebi	82
Sınav sistemlerinde değişiklik talebi	24
Öğretmen yetiştirme sisteminde değişiklik talebi	21

Bulgular Karaman (2008) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Araştırmada elde edilen ekonomik koşulların iyileştirilmesi ve özlük hak talepleri bu araştırmada da sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler Bozkurt ve Kutlu (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında da yer aldığı şekilde olduğu gibi özlük haklarının yanı sıra mesleki saygınlıklarının da artırılmasını, sosyal ve ekonomik iyileştirmeyi de beklemektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin becerileri kullanım sıklığına ilişkin görüşlerine göre eleştirel düşünme, teknoloji, etkili iletişim ve liderlik becerileri “sık sık” kullanılan becerilerdir. Girişimcilik ve medya okuryazarlığı ise “nadiren” kullanılan becerilerdir.

Öğretmenler “Alanımda uzman ve güncel bilgilere sahibim.”, “Yenilikçi ve yaratıcı fikirlerle, bilgiyi aktif bir şekilde aktarıyorum.”, “Eğitim sürecinde görevlerimi yerine getiriyor ve kendimi bu konuda sorumlu hissediyorum.” görüşlerine sıklıkla katılmaktadır. Sonuçlar 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalık oluştuğunu, öğretmenlerin yeni yüzyılda üstlerine düşen rolün farkında olduğunu göstermektedir.

“Kendimi Eğitimde Türkiye Yüzyılı Vizyonuna hazır hissediyorum.” ve “Türkiye Yüzyılı Vizyonunun eğitimde fark yaratacağını düşünüyorum.” görüşlerine öğretmenler sıklıkla katılım sağlamıştır. Öğretmenlerin bu motivasyonu Eğitimde

Türkiye Yüzyılı konulu kapsamlı araştırma ve çalışmalar düzenlenerek pekiştirilmelidir.

“Mevcut eğitim sistemimiz öğretmen gelişimini destekliyor ve besliyor.” ve “Araştırma ve geliştirme çalışmalarına katılıyorum.” görüşlerine ara sıra katılım sağlandığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç olduğu, bu çalışmaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Yeni yüzyılda eğitim sisteminden beklentiler incelendiğindeyse sosyal, ekonomik ve özlük haklarda iyileştirme ve eğitim sisteminde değişiklik talebi ağırlıklı görüş olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda müfredat değişikliği, sınav sistemi değişikliği ve öğretmen yetiştirme sisteminin yenilenmesi talepleri de vardır. Bu sonuç doğrultusunda eğitim çalışanlarının özlük hakları, eğitim sistemi, sınav sistemi, öğretmen yetiştirme sistemi gibi konularda öğretmenlerin de katılım sağlayacağı çalıştay ve sempozyumlar düzenlenmelidir.

Bu araştırma dar bir evren ve örneklem içinde yapılmış olup öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı'na ilişkin görüş ve önerilerini içeren daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Bozkurt, E., Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114-142.
- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, O. ve Kandır, A. (2012). Using technology in pre-school education. *US-China Educational Review A* 4,375- 383.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, A., Karatay H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33- 64.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* Yüksek lisans dönem projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, V. D., Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4).

Kıyasoğlu, E., Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261.

Koçak, R., İçmenoğlu E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.

Koçyiğit, M., Erdem, C., Eğinir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme sonuçları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774-799.

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy, media culture society. *Journal of Service Science and Management*, 33(2) 211-221.

Kozikoğlu, İ., Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlilik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.

Kozikoğlu, İ., Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 171-206.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu.

Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *21. yüzyıl öğrenci profili*. Millî Eğitim Basımevi

Millî Eğitim Bakanlığı (2022) İcraatlarından 2023 hedeflerine eğitimde Türkiye Yüzyılı.

Müceldili, B., Duran, I. (2022). Hikâye anlatıcılığı ve etkili liderlik ilişkisi üzerine nitel bir çalışma. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 5 (2) , 278-297.

Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2568-2594.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). Framework for 21st century learning. Tucson.

Selçuk, Z. (2018). Sunuş. *Milli Eğitim Özel Sayı*, 47(1), 7.

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31 (1).

Tarhan, M. (2019). MEB 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesince Türkiye'de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 667-682.

Uluyol, Ç., Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH Projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.



## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

**Dr. Ertuğrul ÇAM**

Ankara Mamak Kıbrisköyü İlkokulu

[ertgrlcam@gmail.com](mailto:ertgrlcam@gmail.com)

**Dr. Aylin YILMAZ HIĞDE**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

[aylinnyilmz@gmail.com](mailto:aylinnyilmz@gmail.com)

### ÖZET

İlkokul süreci öğrencilerin okuma becerilerini kazandığı dönemdir. Okuma yazmanın (kod çözme) öğrenilmesinin ardından akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişir. Literatür incelendiğinde okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlamayı artırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini kullanma durumlarını incelemektir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde sınıf öğretmenliği yapan 63 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Öğretmenlerin strateji kullanma durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri sonrası son hâli verilen bir form kullanılmıştır. Sınıf içi uygulamalar hakkında detaylı veri toplamak amacıyla ders işleniş sürecine yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri aktif olarak kullandıklarını ancak çoklu öğretim stratejilerini bilmedikleri/kullanmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okuma öncesi stratejiler çerçevesinde; tahmin, soru-cevap, metin üzerine konuşma, sessiz okuma, anahtar kelimeleri bulma, bilinmeyen kelimeler ile ilgili kelime çalışması, ön araştırma/metinle ilgili ödevlendirme ve metni gözden geçirme gibi yöntemleri kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Okuma sırası stratejiler çerçevesinde; okuma sırasında durdurup soru sorma/tahmin alma, anlayarak okuma, paylaşımlı okuma, not alma, sessiz okuma, altını çizme ve tekrar okuma kullandıkları belirlenmiştir. Okuma sonrası stratejiler kapsamında özetleme, değer-

## ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ GELİŞİM

**Öğretmenlerin Mesleki  
Tatminleri ve Gelişimleri**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



ve soru cevap yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında sınıf içinde yapılan bu uygulamalar okuduğunu anlama stratejileri bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuduğunu anlama, strateji, sınıf öğretmeni, ilkokul.

## GİRİŞ

Okuma yazma öğretimi öğretmenlerin ve ebeveynlerin tedirginlikle yaklaştıkları bir süreçtir. Okuma yazma öğretimi yeni bir dünyaya açılan kapıdan içeri atılan ilk adımdır. Asıl süreç okuma yazma öğrendikten sonra başlamaktadır. Okuma öğrenildikten sonra bir sonraki aşama akıcı okuma becerilerini kazanmaktır. Akıcı okuma “Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri hâlinde konuşurcasına yapılan okuma.” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2021, s. 4). Akıcı okuma genellikle okumanın başarılı ya da başarısız olduğunun göstergesi olarak kabul görmekte hatta öğrenciler hızlı okuma yarışmalarına sürüklenmektedir. Oysa okumanın nihai amacı anlamadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2012; Başaran, 2021; Baştuğ ve Akyol, 2012; Guthrie & Wigfield, 2000; Parrila vd., 2017). Bu nedenle okuma öğretiminin okuduğunu anlama çerçevesinde olması önemlidir. PIRLS gibi okuduğunu anlama odaklı sınav sonuçları incelendiğinde son yıllarda Türkiye puanlarının yükseldiği görülse de yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlama becerisi temel dil becerilerindeki yetkinlikle doğrudan ilişkilidir. Strateji kavramı amaca ulaşmak için izlenecek yol olarak tanımlanmaktadır (Çam, 2022). Temel dil becerilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile desteklenmesi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağlayabilmektedir. Böylece uluslararası sınavlarda Türkiye’nin de başarısının artması sağlanabilir. Okuduğunu anlama stratejileri temelde üçe ayrılmaktadır.

**Tablo 1**

### Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
Göz gezdirme	Akıcı okuma	Özetleme
Okuma amacı oluşturma	Anlamayı kontrol etme	Değerlendirme
Ön bilgileri okuma ortamına getirme	Yardımcı stratejileri kullanma	
Tahminler yapma		

(Akyol, 2021, s. 35)

Tablo 1’deki stratejilere ek olarak çoklu okuma stratejileri alan yazınında yer almaktadır. Bu stratejilerin bazıları Türkçeye uyarlanarak literatüre kazandırılmıştır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021). Bir metin strateji kullanılmadan okundu-

ğunda anlamı yakalamak zor olabilir. Başarılı bir okur olabilmek için hangi metne hangi stratejinin kullanılacağına bilinmesinin yanı sıra ne zaman ve nasıl kullanılacağına da bilinmesi gerekir (Yang, 2006). Öğrencilerin metinleri okurken farklı stratejileri kullanması gerektiğinden öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine hâkim olması gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada okumanın temellerinin atılmasında hayati bir role sahip olan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini bilme ve kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarını ortaya koymak ve bir metin işleme sürecini okuduğunu anlama stratejileri bağlamında değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmanın problemini “Sınıf öğretmenlerinin metin işleme sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenleri metin işleme sürecinde hangi okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin çoklu okuma stratejilerini kullanma durumları nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bir eğitime katılma isteği nedir?
- Sınıf öğretmenleri bir metni işlerken okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları nicel ve nitel yaklaşımlarla kullanılabilirken amaç duruma ilişkin sonuçları bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarının ortaya konması amaçlandığından durum çalışması deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin farklı bölgelerinde sınıf öğretmenliği yapan 63 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



**Tablo 2***Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Betimsel İstatistikleri*

	Değişken	Frekans	Yüzdeler
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	31	49,2
	Erkek	32	50,8
<b>Kıdem Yılı</b>	1-5	5	7,9
	6-10	22	34,9
	11-15	9	14,3
	16-20	14	22,2
	21-25	5	7,9
	26-30	8	12,7
	Lisans	51	81
<b>Öğrenim Durumu</b>	Yüksek Lisans	11	17,5
	Doktora	1	1,6
	Ankara	23	36,5
<b>Şehir</b>	Hatay	10	15,8
	Muş	6	9,52
	Diğer	24	38

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 31'i kadın, 32'si erkek; kıdem yılı dağılımlarına bakıldığında 5 öğretmenin 1-5 yıl kıdeme, 22 öğretmenin 6-10 yıl kıdeme, 9 öğretmenin 11-15 yıl kıdeme, 14 öğretmenin 16-20 yıl kıdeme, 5 öğretmenin 21-25 yıl kıdeme, 8 öğretmenin de 26-30 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında öğretmenlerin 51'i lisans, 11'i yüksek lisans, 1'i doktora mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya; Ankara'dan 23, Hatay'dan 10, Muş'tan 6, İstanbul ve Aydın'dan 3, Amasya, Eskişehir, Kahramanmaraş ve Osmaniye'den 2, Antalya, Bolu, Karaman, Kilis, Manisa, Mardin, Rize, Samsun, Tokat ve Tunceli illerinden 1'er öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer betimsel istatistiklerine bakıldığında 20-25 yaş aralığında 1, 26-31 yaş aralığında 13, 32-37 yaş aralığında 20, 38-43 yaş aralığında 16, 44-49 yaş aralığında 7, 50-55 yaş aralığında 3, 56-61 yaş aralığında 3 öğretmen bulunmaktadır. Bununla birlikte 13 öğretmen bekar iken 50 öğretmen evlidir. 52 öğretmen il/ilçe merkezinde 11 öğretmen ise köylerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 3'ü özel okulda, 60'ı resmî devlet okullarında görev yapmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri çerçevesinde son hâli verilen bir form ile toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sekiz adet çoktan seçmeli kişisel bilgi sorusu (cinsiyet, yaş, meslek yılı, öğrenim durumu, medeni durum, görev yapılan yerleşim birimi, okul türü) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci

bölümünde Türkçe literatürde yer alan 44 çoklu okuduğunu anlama stratejilerini içeren "hiç bilmiyorum, duydum, biliyorum ama uygulamıyorum, genellikle uyguluyorum" seçenekleri yer alan sorular yer almaktadır. Buna ek olarak beş seçenekli "Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili eğitime ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu yer almaktadır. Ayrıca okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri kapsamında neler yaptıklarına odaklanan üç açık uçlu soru yer almaktadır.

**Veri Analizi**

Elde edilen verilerin analizi frekans ve yüzdelerle yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde kategoriler belirlenerek elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmada katılımcı ifadeleri verilirken demografik bilgileri de sunabilmek amacıyla kısaltmalardan (örneğin, Ö10/E/L) yararlanılmıştır. Kısaltmanın birinci bölümü (Ö10) öğretmenin numarasını, ikinci bölümü katılımcının cinsiyetini (K = Kadın; E = Erkek), üçüncü bölümü öğrenim durumunu (L = Lisans, YL= Yüksek Lisans, D= Doktora) göstermektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında hazırlanan ölçekler uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olup elde edilen cevapların analizinde veriler iki ayrı araştırmacı tarafından incelenmiş ve sonuçların tutarlılığı sağlanmıştır.

**BULGU VE YORUMLAR**

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenleri metin işleme sürecinde hangi okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadır?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3***Öğretmenlerin Okuma Öncesi Stratejileri Kullanma Durumları*

Durum	Frekans	Yüzdeler
Hiç Bilmiyorum	2	3,2
Duydum	11	17,5
Biliyorum Ama Uygulamıyorum	12	19
Genellikle Uyguluyorum	38	60,3

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %60,3'ü okuma öncesi stratejileri kullanırken %39,7'si derslerinde bu stratejileri kullanmaktadır.

**Tablo 4***Öğretmenlerin Okuma Sırası Stratejileri Kullanma Durumları*

Durum	Frekans	Yüzdeler
Hiç Bilmiyorum	2	3,2
Duydum	9	14,3
Biliyorum Ama Uygulamıyorum	8	12,7
Genellikle Uyguluyorum	44	69,8

Tablo 4'e göre öğretmenlerin %69,8'i okuma sırası stratejileri kullanırken %30,2'si derslerinde bu stratejileri kullanmamaktadır.

**Tablo 5***Öğretmenlerin Okuma Sonrası Stratejileri Kullanma Durumları*

Durum	Frekans	Yüzdeler
Hiç Bilmiyorum	3	4,8
Duydum	8	12,7
Biliyorum Ama Uygulamıyorum	10	15,9
Genellikle Uyguluyorum	42	66,7

Tablo 5'e göre öğretmenlerin %66,7'si okuma sonrası stratejileri kullanırken %33,4'ü derslerinde bu stratejileri kullanmamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin çoklu okuma stratejilerini kullanma durumları nedir?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Bu soru çerçevesinde sınıf öğretmenlerine güncel Türkçe literatürde yer alan ve ilköğretim 4. sınıf düzeyine uygun olan çoklu okuduğunu anlama stratejilerini bilme ve derslerde kullanma durumları sorulmuştur.

**Tablo 6***Araştırmada Sorulan Çoklu Okuduğunu Anlama Strateji, Yöntem ve Teknikleri*

"Bildiğim, Bilmek istediğim, Öğrendiğim" sütunları (KWL)	Oku-Sor-Yaz (RAP)
İnceleme- Soru sorma- Okuma.. ve türevleri (SQR)	POSSE (Tahmin-Organizasyon-Araştırma-Özetleme-Değerlendirme)
Hikâye haritası	Başlıklar- İnceleme- Anahtar kelimelere bakma- Anlamı bilinmeyen kelimelere bakma- Ayarlama (TELLS)
Gerçekler- Çıkarımlar-Kelimeler- Deneyimler- Özetleme (FIVES)	Kavram Tanımı Haritası
Yakınlaştırma ve Uzaklaştırma (Zooming in and Zooming out-ZİZO) Tekniği	Hikâye Yüzü
Karakter Piramidi	Hikâye Dil Bilgisi
Metni Sorgulama Stratejisi	Yazarı Sorgulama Stratejisi
T Cetveli Stratejisi	İş Birlikli Stratejik Okuma
Karşılıklı Öğretim	Akran Destekli Öğrenme Stratejileri (PALS)
Sesli Düşünme (Using Think-Alouds)	Kendi Kendine Açıklamalı Okuma Eğitimi (Self-Explanation Reading Training)
Kendi Kendine Sorgulama	Soru-Cevap Stratejisi
Ayrıntılı Sorgulama Stratejisi	Anlamayı İzleme Stratejisi
Örüntü Kılavuzu Stratejisi	Ana Fikir Düzenleyicileri
Önemli Nokta Tekniği	Bağlamsal Kelime Tanıma Stratejisi
Okuma Konferansları Tekniği	Edebî Rapor Kartları Tekniği
Çay Partisi	Bir Şey Söyle Tekniği
İki Kelime Tekniği	Yapboz (Jigsaw) Tekniği
Sor- Oku- Söyle Tekniği	OKAD Stratejisi (Oku- Kodla- Not alma- Düşünme) (REAP)
Düşün-Eşleş- Paylaş Tekniği	Yapışkan Notlar Tekniği
İki Sütun Notları	Eleştirel Okuma Stratejisi
Yaratıcı Okuma	

Yukarıda belirtilen okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından bilinme ve kullanma durumlarına bakıldığında bilinme ve kullanılma durumlarında en yüksek değer alanların; soru-cevap tekniği (n=48), hikâye haritası (n=36) metni sorgulama stratejisi (n=35), ana fikir düzenleyicileri (n=34), akran destekli öğrenme stratejisi (n=34), iş birlikli stratejik okuma (n=33), kavram tanımı haritası (n=32), TELLs (n=30), eleştirel okuma stratejisi (n=29), ayrıntılı izleme stratejisi (n=29) önemli nokta tekniği (n=28), anlamayı izleme stratejisi (n= 28), kendi kendine sorgulama (n=27), karşılıklı öğretim (n=27), sesli düşünme (n=25), yaratıcı okuma (n=24), sor-oku-söyle (n=21), bağlamsal kelime tanıma stratejisi (n=20), POSSE (n=20) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bir eğitime katılma isteği nedir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Eğitimine İhtiyaç Hissetme Durumu*

Durum	Frekans	Yüzdeler
Hiç ihtiyacım yok	5	7,9
İhtiyacım olduğunu sanmıyorum	6	9,5
Kararsızım	14	22,2
İhtiyacım var	30	47,6
Çok ihtiyacım var	8	12,7

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin %60,3’ü eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenleri bir metni işlerken okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Bir Metni İşleme Sürecinde Okuma Öncesi Etkinlikleri*

Kategoriler	f	İfadeler
Tahmin	34	Tahmin etme (Ö2/E/L)/Metinle ilgili resimleri inceleyip resimlerden ve metnin başlığından yola çıkarak öğrencinin metinde ne anlatıldığını tahmin etmesini istiyorum. (Ö5/K/L)/İlk önce başlık ve resme bakarak ne anlatmak istediğini soruyorum tahmin etmelerini sağlıyorum. (Ö6/E/L) Okunacak metni konusunu resimlerden hareketle bulma (Ö9/E/L)/Görseli incele, hayal kurarız (Ö18//K/L)/Okuma öncesinde başlıktan, görsellerden yararlanarak tahmin etme stratejisini kullanıyorum. (Ö24/E/YL)/Metinde görseller varsa görsellerden metnin içeriğini tahmin etme (Ö39/K/L)/Görsel inceleme ve bunun üzerine tahminlerde bulunma (Ö41/K/L)/Başlıktan ve görsellerden hareketle metin tahmin ettirilir. Ön bilgiler harekete geçirilir.(Ö50/K/L)
Soru-cevap	5	Soru-cevap(Ö12/K/L)/Metni inceleyip sorular sorarım.(Ö16/E/L)/Konuyla ilgili soru-cevap yapıyorum. (Ö53/K/L)
Metin üzerine konuşma	5	Çevreden örnekler vererek...(Ö10/E/L)/Metnin içeriğiyle ilgili sohbet ederim./Konuya dikkat çekmek için önce bir ön sohbet (Ö32/K/L)
Sessiz okuma	4	Sessiz okuma(Ö4/K/L)/Sessiz okuma yaptırıyorum.(Ö6/E/L)
Anahtar kelimeleri bulma	2	Anahtar kelimeler ile konuya geçiş yapıyoruz. (Ö23/E/L)
Bilinmeyen kelimeler ile ilgili kelime çalışması	2	Metinde geçen bilinmeyeceğini düşündüğüm kelimeleri tanıtmak için oyun oynatırım.(Ö15/K/L)
Ön araştırma/metinle ilgili ödevlendirme	2	Ön araştırma(Ö44/K/L)
Metni gözden geçirme	2	Metni hızlıca gözden geçirme(Ö26/K/D) Okuma öncesinde öğrencilerin resimlere ve başlığa göz atmalarını sağlarım. (Ö43/E/L)
Toplam	56	

Tablo 8’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin kullandığı okuma öncesi stratejiler sekiz temel kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler “tahmin, soru-cevap, metin üzerine konuşma, sessiz okuma, anahtar kelimeleri bulma, bilinmeyen kelimeler ile ilgili kelime çalışması, ön araştırma/metinle ilgili ödevlendirme ve metni gözden geçirme” şeklindedir. Bulgular değerlendirildiğinde ifade frekansları bakımından tahmin kategorisi daha çok öne çıkmıştır. Katılımcılar, okuma öncesi stratejilerden çocuklardan başlığa bakarak tahminde bulunmalarını sağlama şeklinde çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.



**Tablo 9***Öğretmenlerin Bir Metni İşleme Sürecinde Okuma Sırası Etkinlikleri*

Kategoriler	f	İfadeler
Altını çizme	3	Altını çizirim(Ö3/E/L)/Anlamını bilmediği kelimelerin altını çizdirme(Ö17/K/L) Önemli gördüğüm yerlerin altını çiziyorum(Ö27/E/L)
Not alma	6	Önemli gördüğüm yerleri not ederim(Ö3/E/L)/Anladıklarını not alma(Ö26/K/D)
Durdurup soru sorma/tahmin alma	18	Belli yerlerde durarak bundan sonra ne olabilir tahmin ile...(Ö9/E/L) Metnin kritik bölümlerinde durarak...görüşlerini alıyorum(Ö11/K/L)/ Durdurup soru sorma(Ö20/K/L)
Tekrar okuma	3	Daha iyi kavramak için paragrafı tekrar okuyup sindirmeye çalışırım(Ö28/E/YL)/ Zor olduğunu düşündüğüm bölümleri tekrar okuma yaptırarak...(Ö15/K/L)
Paylaşımlı okuma	11	Paylaşarak okuma yaptırıyorum (Ö52/E/L)/ Okuma sırasında paylaşımlı okuma yaptırırım(Ö43/E/L)/Bir öğrencinin kaldığı yerden diğer bir öğrenciyi devam ettirme (Ö17/K/L)
Sessiz okuma	5	Sesli ve sessiz okuma(Ö13/K/L) Önce sessiz sonra sesli okuma(Ö36/K/L)
Anlayarak okuma	17	Anlamı yorumlayarak(Ö45/K/L) parça parça yanlış anlaşılma durumlarını belirleyip... (Ö40/K/YL)/Açıklayarak ilerlerim (Ö15/E/L)
Toplam	63	

Tablo 9'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kullandığı okuma sırası stratejiler yedi kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler "okuma sırasında durdurup soru sorma/ tahmin alma, anlayarak okuma, paylaşımlı okuma, not alma, sessiz okuma, altını çizme ve tekrar okuma" şeklinde belirlenmiştir. Kategorilerin frekans değerlerine bakıldığında anlayarak okuma, paylaşımlı okuma, tekrar okuma kategorilerinin değerlerinin düşük olduğu ancak literatürde yer alan okuma sırası stratejilerle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 10***Öğretmenlerin Bir Metni İşleme Sürecinde Okuma Sonrası Etkinlikleri*

Kategoriler	f	İfadeler
Değerlendirme	23	Metin hakkında fikirlerimizi paylaşıyoruz (Ö11/K/L). Metin hakkında farklı türde değerlendirmeler yapıyorum (Ö40/K/YL)
Özetleme	15	Aklında kalanları anlatmasını isterim(Ö17/K/L)Anladıklarını anlatmalarını isterim (Ö19/K/L) Özet çıkarmak (Ö26/K/D)
Soru-Cevap	25	Metinle ilgili soruları cevaplama(Ö30/K/YL) Metinle ilgili sorular sorma (Ö24/E/YL) Metinle ilgili soruları yanıtlıyoruz (Ö5/K/L)
Toplam	63	

Tablo 10'da öğretmenlerin okuma sonrası stratejiler kapsamında belirlenen kategoriler "özetleme, değerlendirme, soru cevap" şeklindedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları incelenmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejiler ve çoklu okuma stratejileri bağlamında ele alınmıştır.

Okuma öncesi stratejiler öğrencilerin metne zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlar, metne yönelik ilgi ve merak oluşturur. Batmaz ve Erdoğan (2019), okumaya olan ilginin, merakın ve hevesin okuduğunu anlamada önemli bir yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Okuma öncesi stratejiler bağlamında uygulanan yöntemler; "tahmin, soru-cevap, metin üzerine konuşma, sessiz okuma, anahtar kelimeleri bulma, bilinmeyen kelimeler ile ilgili kelime çalışması, ön araştırma/metinle ilgili ödevlendirme ve metni gözden geçirme" olarak belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde (Akyol, 2021; Baştuğ vd., 2021) öğretmenlerin okuma öncesi stratejileri bağlamında okuma amacı oluşturma, ön bilgileri ve geçmiş deneyimleri metinle ilişkilendirme konusunda eksiklerinin olduğu, kullanan öğretmenlerin de tahmin stratejisi, gözden geçirme stratejisi gibi stratejileri kullandığı ancak yaygın olmadığı söylenebilir.

Öğrenciler metnin mesajını anlamak için okuma sırasında oldukça aktif bir hâlededirler. Okuma sırasında öğrenciler stratejilerle anlama düzeyini artırmaya çalışır (Dilidüzgün vd., 2019). Okuma sırası stratejiler bağlamında uygulanan yöntemler; "Altını çizme, not alma, durdurup soru sorma/tahmin alma, tekrar okuma, paylaşımlı okuma, sessiz okuma, anlayarak okuma" olarak belirlenmiştir. Okurun metnin içinde kaybolmadan anlamı yakalaması öğrencinin okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesinin önüne geçerken öğrencinin okuma motivasyonunu da artırmaktadır. Bu nedenle okuma sırası stratejiler sınıf öğretmenleri tarafından bilinmeli ve öğrencilere uygulamalı olarak öğrencilere öğretilmelidir.

Okuma sonrası stratejiler okunanın yansıtılması, bilgilerin pekiştirilmesi; metnin öğrenci bilgileriyle, ilgi alanlarıyla ve

görüşleriyle ilişkilendirilmesini amaçlamaktadır (Banditvilai, 2020). Okuma sonrası stratejiler bağlamında uygulanan yöntemler; “değerlendirme, özetleme, soru-cevap” olduğu sonucu elde edilmiştir. Okuma sonrası stratejiler kapsamında “özetleme ve değerlendirme” literatürde geçen kavramlardır (Akyol, 2020). Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin frekansları ve kod frekansları değerlendirildiğinde öğretmenlerin okuma sonrası stratejileri yeterince uygulamadıkları yorumu yapılabilir. Okuma sonrası stratejileri öğrenen ve etkin kullanabilen okurlar metnin anlamını zihinlerinde organize ederler, metnin mesajını çıkarırlar ve ön bilgileri ile ilişkilendirebilirler. Aksi durumda okuduğunu anlama zorlaşır ve anlam tam olarak çıkarılamaz.

Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı çoklu okuduğunu anlama strateji, yöntem ve teknikler şunlardır: soru-cevap, hikâye haritası, metni sorgulama stratejisi, iş birlikli stratejik okuma ve kavram tanımı haritasıdır. Bununla birlikte “hiç bilmiyorum” şeklinde en sık ifade edilen strateji, yöntem ve teknikler şunlardır: KWL(Bildiğim, bilmek istediğim, öğrendiklerim) sütunları, SQR (İnceleme, Soru Sorma, Okuma), POSSE (Tahmin-Organizasyon-Araştırma-Özetleme-Değerlendirme), Karakter Piramidi, Bağlamsal Kelime Tanıma Stratejisi, Edebi Rapor Kartları, Bir Şey Söyle Tekniği, İki Kelime Tekniği, Düşün Eşleş Paylaş, İki Sütun Notları olduğu sonucu görülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında (Demirel ve Epçaçan, 2012; Oğuz, 2020; Sidekli ve Çetin, 2017; Tekin, 2018; Tokgöz ve Işık, 2019) bu tür çoklu okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ve okuma motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim yöntem teknikleriyle ve alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları literatürdeki çalışmalarda ifade edilmektedir (Akyol vd., 2012).

Bu çalışma 63 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmanın daha büyük bir örnekleme yürütülmesi ve sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlama stratejilerine yönelik uygulamalı ve atölye içerikli hizmet içi eğitimler araştırmacılara verilmesi önerilir.

## KAYNAKÇA

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2012). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

Banditvilai, C. (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46-50.

Başaran, M. (2021). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9, 1-18.

Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4).

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem Akademi.

Batmaz, O., Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 1429-1449.

Çam, E. (2022). *İlkokul öğrencileri için okuduğunu anlamaya yönelik program geliştirme çalışması*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa.

Demirel, Ö., Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.

Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğul, D., Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. İçinde M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research*, 403-422, Longman.

Oğuz, T. (2020). PQ4R öğrenme stratejisinin okuduğunu anlamaya, üst bilişsel düşünmeye, öz yeterlik inancına ve kalıcılığa etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Parrila, R. K., Cain, K., Compton, D. L. (2017). Theories of reading development. *John Benjamins Publishing Company*, 15.

Sidekli, S., Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.

Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Tokgöz, S., Işık, A. D. (2019). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.

Yang, Y. F. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313-343.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

1. İlkokul Düzeyinde Web 2.0 Araçları ile Okuma Hızının Geliştirilmesi, Fatma BAŞDAĞ
2. Metaverse ve Yapay Zekâ Tabanlı Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Dersine Olan Tutumlarına Etkisi (Meta Mat Projesi), İlknur PINARCI
3. Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımının Eğitim Süreçleri ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Rolü, Tuğba KAYA
4. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri, Ayşegül ÖZGÜRAY
5. Türkçe Dersinde Podcast Kullanımının Öğrencilerin Söz Varlığını Zenginleştirmeye Etkisi, Dr. Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK
6. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri, Özge KARCI
7. Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi, Naciye Selin TAŞTEKİN
8. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ve Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Sevgi ATALAY
9. Afet Risk Haritalarında Artırılmış Gerçeklik Deneyimi Sunan Holografik Ekran Tasarımı, Sevgi BAYRAM
10. Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Yeterlikleri ve Teknolojinin Eğitime Etkisi Üzerine Yapılan Çalışmaların Meta Sentezi, Dr. Murat AĞBABA
11. Ortaokul Matematik Dersinde Teknoloji Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme, İlkay KARAMANLIOĞLU
12. Matematik Öğretiminde Puzzlemaker: Çokgenler Konusu Örneği, İslim ATÇI
13. Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefona İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi, Asım ERVASA
14. Eğitimde Metaverse Konulu Makaleler Üzerine Sistemik Literatür Haritalaması, Recepali MAFRATOĞLU
15. Ortaokul Öğrencilerinin Geometrik İnşa Görevlerindeki Argümantasyon Yapılarının İncelenmesi, Emine GÜNGÖR
16. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Tinkercad Platformunda Kodlayarak Yaptıkları 3 Boyutlu Tasarımların İncelenmesi, Muhammet YILDIZ

# TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

## Eğitimde Teknoloji Kullanımı

## İLKOKUL DÜZEYİNDE WEB 2.0 ARAÇLARI İLE OKUMA HIZININ GELİŞTİRİLMESİ

**Fatma BAŞDAĞ**

Fatsa Bilim ve Sanat Merkezi

[kbasdag@hotmail.com](mailto:kbasdag@hotmail.com)

### ÖZET

Okuma hızı; anlamlı okuma, okuma anlatma, okuduğunu yorumlama etkinliklerinde bir ön koşul niteliğindedir. Doğru ve anlamlı okuma akademik başarı için de oldukça önemlidir. İlkokul öğrencilerinin MEB kazanımları doğrultusunda okuma hızlarının artırılması hedeflenmekte, çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında okula başlayan öğrenciler küresel salgın koşulları nedeniyle uzaktan eğitim yolu ile ilk okuma yazma sürecini tamamlamışlardır. Önceki yıllara oranla daha fazla ekran önünde bulunan ve dijital eğitim materyaliyle etkileşen bu kuşak, web 2.0 araçlarına daha fazla ilgi duymakta ve bu araçları eğitim amaçlı kullanmaktadır. Araştırma "Uzaktan eğitimle ilk okuma yazma becerilerini kazanmaya başlayan çocukların okuma hızını web 2.0 araçları ile artırabilir mi?" problem cümlesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanıcıyı aktif, üreten hâle getirmesi öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Birçoğu mobil uygulama olarak çalışan bu araçlar mekân fark etmeksizin öğrenciye okuma imkânı sunmaktadır. Çalışmamızda betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmamızın evrenini Ordu ili, Fatsa ilçesinde 2. sınıfta eğitim gören 1632 öğrenci; örneklemini ilçe merkezi ve köylerdeki 213 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasından önce Google Forms yoluyla 2. sınıf okutan farklı okullardan 17 gönüllü öğretmen belirlenmiş, çalışmayı yürütecekleri öğrencilerini seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlemeleri sağlanmıştır. Çalışma sürecinde kitap okuma çalışması ayrıca yaptırılmamış, okuma doğal sürecine bırakılmıştır. Okuma hızı tespiti ve geliştirilen web 2.0 içeriklerinde pedagojik açıdan uygun Türkçe ders kitabı metinleri kullanılmıştır. Öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı Google Forms'la toplanarak hazırbulunuşluk seviyeleri gözlemlendi. Bu uygulamadan sonra her hafta farklı web 2.0 aracıyla (Wordwall, Learning Apps, Quizizz) geliştirilen 3'er içerik öğrencilere uygulanmış ve haftanın son

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



iş günü okuma hızları tekrar ölçülmüştür. Üç hafta boyunca öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı Google Forms'la toplanarak Excel programında ortalamaları belirlenmiştir. Çalışmalarımızın sonucunda edindiğimiz bulgular "İlk okuma yazma eğitimini uzaktan eğitimle tamamlayan 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını web 2.0 araçları artırır." hipotezini destekler niteliktedir. Sonuç olarak projeden önce 1 dakikada okunan ortalama kelime sayısı 62 iken projeye bu sayının 76'ya yükseldiği anlaşılmıştır. web 2.0 araçlarının okuma hızı üzerindeki etkileri farklı yaş düzeylerinde de araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma hızı, web 2.0 araçları, okuma yazma öğretimi, ekran okuması.

## GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, "Uzaktan eğitimle ilk okuma yazma becerilerini kazanmaya başlayan çocukların okuma hızını web 2.0 araçları ile artırabilir miyiz?" sorusuna cevap bulmaktır. Böylece ilkökul öğrencilerinin okuma metinlerini anlayarak, severek okumalarını ve Türkçe dersi etkinliklerinin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmesini sağlamaktır. Araştırma sonlandığında ortaya çıkan veriler, okuma hızını artırmada web 2.0 araçlarının daha doğru ve etkin kullanılmasında yol gösterecektir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf olan öğrenciler okuma yazma öğretim sürecini küresel salgın koşullarından dolayı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Dijital araçları iyi kullanan, teknolojiye meraklı bu kuşağa, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler web 2.0 araçları ile sunulurken okuma hızlarında olan değişim haftalık ölçümler yapıp not edilmiştir. Birçok web 2.0 aracı eğitimsel amaçla kullanılırken özellikle 2. sınıf Türkçe ders içeriğine uygun, öğretmenlerin yaygın olarak kullandığı ve erişimi ücretsiz web 2.0 araçları tercih edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin zihinsel gelişimleri, akademik başarıları için son derece önemli olan okuma hızlarını artırmada; web 2.0 araçlarının etkin ve yaygın kullanımının uygulama örneklerinin oluşturulması çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

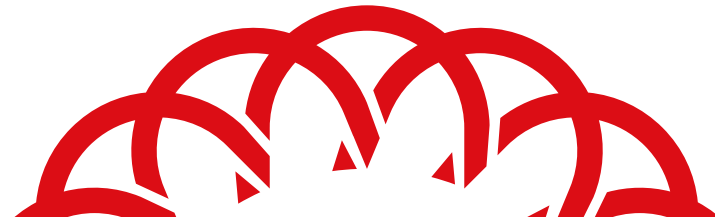
Araştırmamız "Uzaktan eğitimle ilk okuma yazma becerilerini kazanmaya başlayan öğrencilerin okuma hızını web 2.0 araçları ile artırabilir miyiz?" problem cümlesinden ortaya çıkmıştır. Bu problemin çözümünde küresel salgın dönemi nedeniyle 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf olan, canlı ders, EBA TV ve dijital içerikler ile okuma yazma sürecini geçiren çocukların web 2.0 araçlarına karşı olumlu tutumları hareket noktamız olmuştur. Çocukların web 2.0 araçlarına karşı olumlu tutum sergiledikleri Başaran ve Kılınçarslan'ın (2021) yaptığı çalışmada görülmüştür.

Araştırmalar, anlamlı okuma ile okuma hızının önemli ölçüde birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Akıcı okuma becerileri ve anlama da birbiriyle ilişkili bulunmuştur (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bu durum okuma alışkanlığında okuma hızının belirgin etkileri olduğunu ve zihinsel gelişimi oldukça etkileyen faaliyetler arasında olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmelerin bir sonucu olan ekran okuma, üzerinde durulması ve araştırma yapılması gereken bir konudur. Bundan dolayı okuyucuların ekran okumasını güçleştiren nedenler üzerinde durulmalı ve ekran okumada, okuma ve anlamada bozucu etkiye sahip faktörler en aza indirilmelidir (Güneş, 2010). Çağımızda yaşanan dijital değişim ve dönüşüm, çocukların ekran başında kaldıkları sürenin uzaması ve eğitim materyali olarak kullanılan dijital içerikler bu konuyu inceleme gerekliliği oluşturmaktadır.

Okuma yazma öğretiminin ardından belirli bir okuma hızına ulaşılması ve anlama faaliyetlerinin artırılması gerekmektedir. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, okumaya yönelik kazanımların birinci sınıfta okumanın öğrenilmesi üzerine odaklandığı; dördüncü sınıfın sonuna kadar ise aşamalı şekilde anlama, metin türleri, okuduklarını canlandırma, görsel-metin ilişkisi, metin bütünlüğü, metnin bölümleri arasındaki ilişkileri kavrama, kelimeleri anlamlandırma, akıcı okuma, yazarın görüş veya konuyu gerekçelerle nasıl desteklediğini anlama gibi becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019).

İnternet 1960'lı yıllarda gelişmeye başladığında hazırlanan ilk web sayfaları, siyah beyaz olup tamamen metne dayalıydı ve temel amaçları bilgi vermektir. Daha sonraları geliştirilen web 2.0 içeriği şu şekilde değerlendirilebilir: Birincisi, web 2.0'in ortaya çıkmasını sağlayan teknolojik gelişmeler, diğeri ise kullanıcılara olan bakış açısındaki büyük değişimlerdir. Birinci nesil web'de (web 1.0) kullanıcılar "ziyaretçi" adı verilen ve sitelerle olan ilişkileri sadece okumakla sınırlıyken ikinci nesil web olan web 2.0'da siteleri kendileri kurabildikleri ve sitelerin içeriğini kendileri değiştirebildikleri için "ziyaretçi" adından farklı olarak "kullanıcı" adını almaya başladı (Bal, 2019). Bu yaklaşım eğitimde, öğrencinin aktif olması hâlinde öğrenmenin kalıcılığının artması ilkesine dayanarak web 2.0 araçlarının doğru eğitim materyali olduğu kanaatini oluşturur. Eğitimde kullanılan web 2.0 araçlarına şu şekilde örnekler verebiliriz (Çelebi ve Satırlı, 2021):



**Tablo 1***Web 2.0 Araçları ve Kullanım Yerleri*

Kategoriler	Web 2.0 Uygulamaları
Zihin Haritası Uygulamaları	Wisemapping, Pooppet, SpiderScribe, Mindmeister, MindMaple Lite, Inspiration9, Gocongr, Coggle, Mindomo
Pano Oluşturma Uygulamaları	Padlet, Blendspase, Lino it, Wordle, Bubble, RealtimeBord
Poster ve Karikatür Oluşturma Uygulamaları	Word Art, Canva, Make Beliefs Comix, Toondoo, Sketch toy, Face Your Manga
Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları	Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird, Wattpad, Joomag
Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamaları	Evernote, Trello, Blogger, Tlumbir, Glogster
Test ve Bulmaca Uygulamaları	Flippquiz, Puzzlemaker, Kahoot, Plickers, Quiziz, Socrative, Mentimeter, LearningApss, CrossWordLabs, Rriventy
Sunum ve Animasyon Uygulamaları	Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze, Vyond, Voki, Mine-Imator, Scracth
Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamaları	Easelly, Visme, Piktochart, Venngage, Creately
Uzaktan Eğitim ve Sanal Sınıf Uygulamaları	Edmodo, Moodle, Classdojo, Remind, Beyaz Pano, Goggle Classroom, Adobe Connect, Bigbluebutton, EBA
Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları	Aurasma, Quiver, Morfo, Augmented Reality (AR9, Nearpod, Uzay 4D, Animal 4D
Fotoğraf, Film ve Video Düzenleme ve Tasarım Uygulamaları	Thinklink, GIMP, Mowi maker, Photostory, Safeshare, OpenShot, Filmora, Nimbb, Jing, SmartDraw, Vocaro, Davinci 15 Beta, ApplInventor
Sosyal Medya Uygulamaları	Blogg, Wiki, Youtube, Skype, Hangout, Whatsapp, Facebook, Instagram, WebQuest

Tablo 1’de web 2.0 araçlarının kullanım yerlerine göre gruplandırılmıştır. Eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımı giderek artmasına rağmen yapılan alan yazın taramasında araştırmamıza benzer doğrudan okuma yazma öğretiminde okuma hızına odaklanan başka çalışmalar tespit edilmemiştir. Bu çalışmada, web 2.0 araçlarıyla yürütülen etkinliklerin “ilk okuma yazma eğitimini uzaktan eğitimle tamamlayan 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızları üzerindeki etkisi incelenmiştir.”

**YÖNTEM**

Bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel olmayan bu modelde var olduğu düşünülen bir durum araştırılır. Üzerinde araştırma yapılan duruma müdahale edilmez ve durum kendi gerçekliği içinde ortaya konmaya çalışılır (Cohen ve Morrison, 2007).

Araştırmamızın evreni Ordu ili, Fatsa ilçesindeki 2. sınıfta öğrenim gören 1623 öğrencidir. Araştırmanın örneklemini Ordu ili, Fatsa ilçesi, ilçe merkezi ve köy okullarında 2. sınıfa devam eden 213 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler seçkisiz (random) örnekleme yöntemi ile belirlenerek 1 dakikada okudukları kelime sayısı haftalık olarak belirlenip yorumlanmıştır. Araştırmanın veri çalışmasından önce Google Forms’dan yararlanılarak yarı-yapılandırılmış mülakat ile projemiz için gerekli olacak ön bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler bulgular kısmında ele alınacaktır.

Projemize gönüllülük esasına dayanarak ilçemizde görev yapan 2. sınıf okutan her biri farklı okuldan 17 öğretmenimiz katılmıştır. Çalışmada pedagojik geçerliliği olan 2. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın etkinlikleri ve metinleri kullanılmıştır. Bu etkinlikler web 2.0 araçlarından Worldwall, Learning Apps, Quizizz ile düzenlenmiştir. Uygulama öncesi bütün gruplara aynı metin aynı günde okutturulmuştur. Öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı Google Forms’la toplanmıştır. Böylece öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri gözlemlenmiştir. Bu uygulamadan sonra her hafta farklı web 2.0 aracı ile geliştirilen içerikler öğrencilere uygulanmıştır. Her hafta farklı metinler (aynı metinlerin tekrar okunmaları hâlinde okuma hızında artış olabileceğinden) aynı öğrencilere üç hafta boyunca uygulanmış ve her hafta öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı Google Forms’la toplanmıştır. Böylece öğrencilerin ilk hafta ile son hafta bir dakikada okudukları kelime sayısındaki farklılık gözlemlenebilmiştir.

Web 2.0 araçlarında hazırlanan dijital içerikler uygulamanın yapıldığı hafta başında öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bir web 2.0 aracından üç farklı etkinliği öğrenciler ders içerisinde, serbest etkinlikler çalışmalarında, öğle aralarında ve ödev olarak olabildiğince fazla uygulamaları sağlanmıştır. Hafta boyunca bu etkileşimin ardından haftanın son iş günü öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı belirlenerek ilgili formlara işlenmiştir.

**Şekil 1***Öğrenciler Web 2.0 Araçlarında Geliştirilen İçerikleri Uygularken*

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenciler, web 2.0 araçları ile hazırlanan eğitsel oyunları sınıf ortamında uygulamaktadır. Okuma çalışmalarının doğasında öğrencilerin süreç içerisinde okuma hızlarında doğal bir artış beklenmektedir. Araştırmamızda üç haftalık süreç belirlenmesinin sebebi bu doğal artıştan öğrencilerin etkilenmesini sınırlı tutmaktır. Öğrenciler uygulama boyunca kitap okuma çalışması ayrıca yaptırılmamış, kendi okuma süreçlerine bırakılmıştır. Elde edilen veriler bulgular kısmında ele alınmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırma veri çalışmalarından önce Google Forms yoluyla yarı-yapılandırılmış mülakat yöntemiyle projemizde gönüllü yer alacak öğretmenler belirlenmiştir. Çalışmanın evren ve örneklem geçerliliği için oldukça önemli bu çalışma verileri aşağıda belirtilmiştir. Araştırmaya katılımcı olarak katılan öğretmenlerin %100’ü Ordu’nun Fatsa ilçesinde görev yapmaktadır.

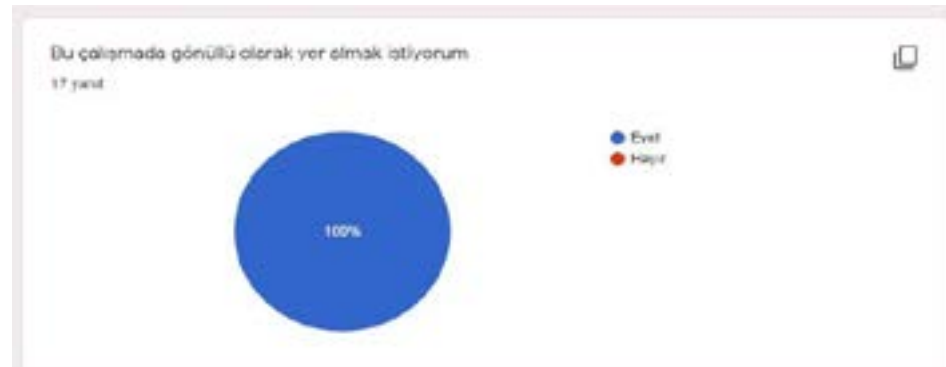
### Şekil 2

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin 2. Sınıf Okuttuğunu Gösteren Yanıtlar*



### Şekil 3

*Çalışmaya Katılan Tüm Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Katıldığını Gösteren Yanıtlar*



Şekil 2 ve Şekil 3’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı gönüllülük esasına göre katılmış ve %100’ü ilkökul 2. sınıf okutmaktadır.

Araştırmaya Fatsa ilçe merkezi ve köylerinde bulunan 17 farklı okuldan örneklem seçilmiş ve çalışmalar bu okullarda yürütülmüştür. Bu örneklem grup sosyoekonomik, sosyokültürel, dijital okuryazarlık ve dijital eğilim vb. birçok alanda farklı olan öğrenci grubunun yer alması anlamına gelmektedir.

Her hafta belirlenen web 2.0 aracı ile hazırlanan üçer eğitsel oyun hazırlanmış ve oyunların bağlantıları ile her hafta veri toplamak amacı ile kullanılan Google Forms bağlantıları yukarıda belirtilmiştir. Her hafta bir dakika da okunan kelime sayısı haftalık olarak Google Forms’la toplanmış Excel’e aktarılarak ortalamaları alınmıştır.

### Tablo 2

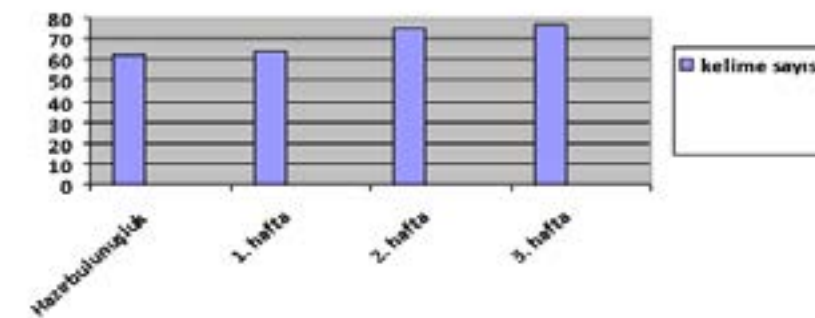
*Haftalık Okunan Kelime Sayısı ve Ortalamaları*

	Hazır Bulunuşluk	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta
1 Dakikada Okunan Toplam Kelime Sayısı	942,39	964,60	1133,95	1145,31
Ortalama	62,82	64,30	75,59	76,35

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğrencilerin web 2.0 araçları uygulandıktan sonra yapılan ölçümlerinin toplu sonuçları ve ortalamaları bulunmaktadır.

### Şekil 4

*Hazır Bulunuşluk, 1, 2 ve 3. Hafta Okuma Hızındaki Değişim*



Şekil 4’te belirtildiği üzere öğrencilerin başlangıçta (hazır bulunuşluk) bir dakikada okuduğu kelime sayısı 62 iken yaptığımız uygulama sonucu kelime sayısı birinci haftada 64’e, ikinci haftada 75’e, üçüncü haftada 76’ya yükseldiği gözlemlenmiştir. Web 2.0 araçlarıyla hazırladığımız etkinlik ve metinlerin bağlantılarını yöntem başlığının içerisinde ulaşılabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Baştuğ ve Akyol (2012) anlamlı okuma ve okuma hızının önemli ölçüde birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Akademik başarının artırılmasında ve süreli yapılan sınavlarda (LGS, TYT, AYT, KPSS, ALES) okuma hızı oldukça önemli rol oynamaktadır. İlk okuma yazma sürecinden itibaren kazanılması gereken bu beceri için çeşitli yöntemler denenmektedir. Bu çalışmanın uzun vadede etkilerinin ölçüleceği araştırmalar henüz yapılamamıştır. Bu araştırmaların yapılabilmesi için bu öğrencilerin sınav süreçleri gözlemlenmelidir.

Teknolojik gelişmeler çocukların dijital dünyaya karşı ilgilerini artırmaktadır. Oyun ihtiyacını tablet, telefon, bilgisayar gibi cihazlarla karşılamaya çalışan günümüz çocuklarına eğitsel içerikler sunulmalıdır. Küresel salgın döneminin getirdiği uzaktan eğitim ile 1. sınıfa başlayan ve ilk okuma yazma sürecini bu şekilde tamamlayan öğrenciler, bu araçları sadece eğlence aracı olarak değil aynı zamanda eğitim aracı olarak da tanımakta ve görmektedir. Web 2.0 araçlarının kullanıcıyı aktif hâlde, içerik üreten hâline getirmesi ise öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Birçoğu mobil uygulamalar olan bu araçlar yer fark etmeksizin öğrenciye okuma çalışması yapma imkânı sunmaktadır. Çevirim içi ve çevirim dışı olarak kullanılabilir maliyetleri oldukça düşürmekte ve fırsat eşitliği sağlamaktadır. Öğrencilere kendi hızlarında alıştırma, tekrar ve okuma etkinlikleri sunmaktadır. İçerisinde ekranda belli sürede akan yazıyı takip etme, hızla doğru cevabı bulma, oyunlaştırma vb. hızlı okumayı pekiştiren çalışmalar bulunduran web 2.0 araçları okuma hızı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Dışarıdan yapılandırılmış hiçbir okuma çalışması yapılmamasına rağmen 213 öğrencinin, üç haftalık araştırma uygulamamızın sonunda bir dakikada okuduğu kelime sayısının 62'den 76'ya yükselmesi bunu göstermektedir.

Web 2.0 araçlarındaki oyunsal yapı, süreye karşı yarışma, akan ekran yazıları öğrencilerin hızlı okuma yapmasına neden olmuştur. Göz sıçramaları yaparak okuma ile beraber soruları doğru cevaplamak ve şıkları elemek için anlama faaliyeti de yapılmıştır. Etkinliklerin okul ile sınırlı kalmayıp evde anne babaların cep telefonu ya da evdeki bilgisayar ile istenilen zamanda tekrar edilebilmesi de avantaj sağlamaktadır.

Bulgular ışığında "ilk okuma yazma eğitimini uzaktan eğitimle tamamlayan 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, web 2.0 araçları kullanılarak artırabileceği söylenebilir."

Proje kapsamında ulaşılan sonuçlara göre

- Yapılan araştırma çalışması 2. sınıflarla sınırlandırılmayarak tüm ilkökul öğrencilerini kapsayacak şekilde yapılabilir.
- 1. sınıfı yani ilk okuma yazma eğitimini uzaktan eğitim sürecinde tamamlayan bu yaş grubunun, önümüzdeki yıllarda okuma hızları farklı açılardan incelenebilir.
- Çalışmamızda yaygın olarak kullanıldığını düşünülen 3 farklı web 2.0 aracı uygulandı. Seçilen web 2.0 araçları artırılabilir, farklı web 2.0 araçları kullanılabilir.
- Maliyet gerektirmeyen ve kısa zamanda hazırlanan bu içeriklerin öğretmenler tarafından daha iyi bilinir ve kullanılır

olması için öğretmenlere yönelik çalışmalar yürütülerek eğitimler verilebilir.

- EBA ve v-fabrika içeriklerine MEB'in dağıttığı ders kitaplarında bulunan etkinlik ve metinler dijital oyunlara çevrilerek yüklenebilir.
- Hazırlanan oyunların karekodları basılı ders kitaplarındaki etkinliklerin yanına yerleştirilerek öğrencilerin ilgileri artırılarak kitap okumaya motivasyonları sağlanabilir. Böylece zaman ve mekândan bağımsız öğrenme süreci devam edecektir.
- Yeni yapılacak çalışmalarda proje öncesinde öğrencilerin dijital okur-yazarlığı ya da dijital eğitsel oyunlara karşı tutumları belirlenebilir.

## KAYNAKÇA

Bal, D. H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanmalarının değerlendirilmesi*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Başaran, M., Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 186-199.

Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Teorik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 394-411.

Cohen, L. M., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Çelebi, C., Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökulu seviyesinde kullanım alanları. *Eğitim Teknolojisi ve Yaşam Boyu Öğrenme*, 75-110.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-20.

MEB. (2019). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.



## METAVERSE VE YAPAY ZEKÂ TABANLI MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNE OLAN TUTUMLARINA ETKİSİ (META MAT PROJESİ)

**İlknur PINARCI**

[ilknuryigit14@gmail.com](mailto:ilknuryigit14@gmail.com)

Yaşar Çelik Çok Programlı Anadolu Lisesi

**Sema ATAY**

[semaatay2324@gmail.com](mailto:semaatay2324@gmail.com)

### ÖZET

eTwinning platformunda “Matematik Seferberliği” kapsamında yürütülen bu çalışma “Meta-Mat” isimli projede lise matematik konuları metaverse, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik araçları kullanılarak işlenmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan, 10 matematik öğretmeni (Bolu, Düzce, Kocaeli, Ankara, Hakkâri, Hatay, İstanbul, İzmir, Şırnak) ve 5 yabancı uzman (İspanya, Romanya, Moldova, Ürdün) rehberliğinde yürütülen bu projenin örneğini 57 öğrenci oluşturmaktadır. Bir eğitim öğretim yılı boyunca düzenli olarak uygulanan dijital kapsamlı matematik öğretimi çalışmaları sonucunda öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda “Meta-Mat” projesine katkı sağlamak ve matematik dersine yönelik tutumları değerlendirme konusunda gerekli verileri toplamak üzere (2015) tarafından geliştirilen ve gerekli izinler alınan “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu desene dayalı olan bu çalışmada; proje öncesinde uygulanan ön testin ardından 9 ay boyunca düzenli olarak dijital içerikli matematik çalışmaları yaptırılmış, uygulama sonunda ön testte yer alan maddeler son test olarak öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik dersi tutumlarına ilişkin görüşleri ön testte “Kararsızım” düzeyinde iken son testte “Katılıyorum” düzeyindedir. “Meta-Mat” projesine katılan öğrencilerin yapay zekâ, metaverse ve artırılmış gerçeklik destekli matematik

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Yapay Zekâ İçerikleri  
Uygulamaları

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





öğretimi sayesinde proje öncesinde ve sonrasında matematik dersi tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yapay zekâ, metaverse, artırılmış gerçeklik, matematik tutumu, eTwinning.

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu kapsamında, alan yazından matematik ve matematik eğitimi, yenilikçi eğitim teknolojileri, matematik eğitiminde yapay zekâ, metaverse ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

### Matematik ve Matematik Eğitimi

Matematik yaşamın her alanında yer alan bazen gizlenen bazen apaçık kendini gösteren eşsiz bir bilim dalıdır. Bireyin karşılaştığı problemlere cevap veren, çözüme kavuşturan ve böylelikle insan yaşamını kolaylaştıran bir alandır. Geçmişte “matematik” kelimesinin ne zaman kullanılmaya başlandığı bilinmese de bugün matematik kelimesi herkes tarafından tanınmakta ve kullanılmaktadır. İnsanlık tarihi ile aynı yaşta olan matematiğin kelime anlamına bugüne kadar birçok açıklama getirilmiştir. Bu çeşitlilik her çağın gereksinimlerinin ve problemlerinin farklı olmasından kaynaklanır. Matematik en kapsamlı ifadesi ile içinde bulunduğu çağın sorunlarına çözüm üreten bir sistem olarak ifade edilmektedir [1]. Ortaya çıkan bu durum matematik eğitiminin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Geçmişten günümüze kadar her alanda ortaya çıkan değişim, güncel sorunlar, problemler, matematik eğitiminde de sürekli olarak bir değişimi beraberinde getirmiştir. Son çeyrekte yaşanan değişimlerin başında ‘matematik okuryazarlığı’ ifadesi gelmektedir. Bu ifade daha çok kişinin matematik bilmesi ve temel beceriler edinmesi anlamını taşır [2]. OECD tarafından matematik okuryazarlığı şöyle ifade edilmiştir [3]; “Bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte karşılaşılabilecek sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir.” Bu ifade ile kişiden beklenen, içinde bulunduğu ve yaşayacağı, gelecekte kendi sorunlarına çözüm üretebilen anlamlandıran bireyler olunmasıdır. Matematik eğitiminin yakın geçmişte evrildiği en belirgin yönlerden birisi ise matematik okuryazarlığı yüksek bireylerin yetişmesi, bunun için sürekli değişen ve gelişen yöntemlerin kullanılmasıdır.

Matematik eğitiminde ve öğretiminde ortaya çıkan ikinci büyük değişim ise Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımınıdır [4]. Küreselleşen dünya, gelişen teknoloji bilgi iletişim teknolojilerinin matematik eğitiminde kullanılmasını adeta mecburi kılmıştır [5]. Soyut kavramları fazlasıyla barındıran matematik için BİT kullanımı, kavramları somutlaştırmakta ve öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Bu sayede matematik öğretiminde oluşan değişimler okulların mevcut atmosferine etki etmiş ve ortaya koyulmuş kuram ve yaklaşımlara da yansıtılarak yenilikçi uygulamaları beraberinde getirmiştir [6]. Yapılan alan yazını taramasına göre BİT kullanımı matematik öğrenimi ve öğretimini derinden etkilemektedir [7]. Teknoloji des-

tekli matematik öğretiminde öğrencilerin dersi daha çok sevdiği, dersi eğlenceli buldukları gözlemlenmiş ve öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeylerinde artış saptanmıştır [8]. Bu durum matematik eğitiminde teknoloji kullanımının giderek artmasına sebep olmuştur. Yapılan bir araştırmada 40 hakemli dergi üzerinde 212 makale incelenmiş ve harfli ifadeler, dört işlem ve geometri dışındaki konularda eğitsel oyunların yanı sıra teknoloji destekli öğretimin uygulandığı, geometri konuları için ise Geogebra kullanıldığı belirlenmiştir [9].

Bunların yanı sıra farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 2005-2006 öğretim yılından bu yana uygulanan ilköğretim programı ile yapısalılık (yapılandırmacılık, oluşturmacılık, bütünleştiricilik), gerçekçi matematik eğitimi, aktiflik ve öğrenci merkezlilik yanı sıra çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları günümüze kadar gelmiştir [10]. Yapılandırmacılık; bilgiyi işleyen eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında transfer edebilen öğrencileri yetiştirmeyi amaçlar. Bu durumda eski bilgiler yeni bilgilerle köprü oluşturularak bağlayıcı öğrenme gerçekleşmektedir [11]. Oluşturmacılık; kişinin bilgiyi kendi deneyimleri ile içselleştirerek oluşturmasını amaçlar. Bu sayede bireyler kendi deneyimlerinden yola çıktıkları için durumu daha fazla anlamlandıracak ve kalıcı öğrenme gerçekleşecektir.

### Yenilikçi Eğitim Teknolojileri

21. yy. değişimlerin en fazla olduğu ve en hızlı gerçekleştiği zamandır. Bu değişimler gelişimleri de beraberinde getirmektedir. Teknoloji ise 21. yy. da en hızlı gelişen başlıklardan biridir. Eğitimin gelişmeleri takip eden ve içine alan dinamik bir sistem olduğu düşünüldüğünde eğitimde teknoloji kullanımının da kaçınılmaz bir gerçek olduğu ortaya çıkar. Değişen dünyaya ayak uydurmak, 21. yy. insanının sahip olması gereken becerileri kazandırmak için teknoloji entegrasyonu oldukça önemlidir. Eğitimde teknoloji kullanımı içeriklerin görsel açıdan zenginleşmesine imkân sağlar. Öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirir. Bunun yanı sıra interaktif içerikler sayesinde bireyler aktif şekilde öğrenime dâhil olur ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı elde ederler. Aynı zamanda eğitimde teknoloji kullanımı mekân ve maliyet açısından da ekonomiklik sağlamaktadır. Üretilen dijital içerikler herkesin hemen ulaşabileceği kadar kolay elde edilir ve bu durum her bireyin eşit şekilde eğitimden faydalanabileceği anlamına gelmektedir. Teknoloji sayesinde zaman mekân gözetmeksizin her yerde eğitim gerçekleştirilir [12]. Teknolojinin diğer bir katkısı ise bireylerin istedikleri, müsait oldukları ve duyuşsal olarak öğrenime hazır oldukları zaman eğitim görmesine imkân sağlar. İçeriklerin kullanımı, öğrenimin sağlanması tamamen kişilerin kendi iradesi çerçevesinde ilerler. Bu durum bireylerde öz denetim ve sorumluluk duygularının gelişmesini de sağlar [13].

Teknoloji sunduğu görsel işitsel destek sayesinde kazandırdığı etkili öğretim ortamlarının yanı sıra Hibrit Eğitim ve Uzaktan Eğitim gibi farklı uygulamaların kullanımına da zemin oluşturmuştur. Bireyler bu modeller sayesinde eğitim yöntemlerini belirleyebilir ve ülkeler yaşadıkları felaket ve sorunlarda teknoloji sayesinde eğitime kesintisiz devam edebilirler. Teknolojinin hızla gelişimi ile eğitimde kullanılan web araçlarının çeşitliliği de artmaktadır. Aynı zamanda web araçlarının boyutları da sürekli olarak yükselmektedir. Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 küresel salgınıyla eğitim hızlı bir değişime uğramıştır. Tüm kademedeki öğrenim gören öğrenciler Uzaktan Eğitim

modeli ile eğitime devam etmek zorunda kalmıştır. Bu durum ile web 2.0 araçlarının kullanımı artık mecburi hâl almış ve eğitimde teknoloji entegrasyonu kapsamında web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler artırmıştır. Aradan uzunca bir zaman geçmemesine rağmen bugün web 3.0 teknolojisi olan metaverse, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde entegrasyonu sağlatılmaktadır. Gerçek ile sanal dünya arasında en güçlü etkileşimi sağlayan metaverse araçları bireylerin sanal ortama avatarları ile girişini sağlayarak üç boyutlu olarak hareket etme alanında gezinebilme ve etkileşimde bulunabilme gibi önemli imkânlar sunmaktadır. Bu durum eğitim üzerinde düşünüldüğünde öğrencinin öğrenime aktif olarak katıldığı söylenebilir. Metaverse alanına giriş için kullanılan VR gözlükler ve etkileşimli kollar sayesinde kişiler bu alanlara temas edebilmekte, soru çözebilmekte ve konuları gerçek yaşam içerisinde gözlemleyebilmektedir. Bu durum metaversein eğitimde kullanılmasını daha cazip hâle getirmektedir [14].

### **Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ, Metaverse, Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları**

Yapay zekâ kavramı ilk olarak 1956 yılında Dortmund konferansında John McCarthy tarafından ortaya koyulmuştur. Eğitim ve öğretimde yapay zekânın kullanımı olarak öğrenme, akıllı tahminlerde bulunma, karmaşık problemleri çözme yer almaktadır [15]. Bu durum yapay zekâyı eğitim öğretim sürecinde aktif bir basamak yapmaktadır. Son yıllarda ortaya koyulan yapay zekâ araçları hem kullanma pratikliği hem de bilgiyi doğrudan sunması açısından en çok tercih edilen dijital içerikler olmaya başlamıştır. Matematik dersine yönelik olarak matematiğin doğuşu, gelişimi, süreci ve ileriye yönelik öngörülere kadar merak uyandıran tüm konulara yapay zekâ araçları rahatlıkla cevap vermektedir.

Metaverse Yunanca da öte anlamına gelen “Meta” ile evren anlamına gelen “universe” kelimelerinin birleşimi ile meydana gelmiştir. Bireylerin 3D sanal gözlükler ve kollar sayesinde farklı bir evrene yol aldıkları dijital platformlardır. Gerçeğe en yakın internet ortamlarını temsil etmesi sebebiyle bireylerin dikkatini oldukça fazla çekmektedir. İlk olarak eğlence ve iş alanlarında kullanılsa da zamanla eğitimde de yerini almıştır. Günümüzde eğitimde kullanılan en yenilikçi uygulamalar arasında yer alan metaverse matematik eğitim ve öğretiminde de önemli yere sahiptir. Zira matematik soyut kavramları fazlasıyla barındıran ve birçok kavramın somutlaştırılmasına, konuların günlük yaşam durumları ile ilişkilendirilmesine ve problemlerin aktif olarak çözülmesine ihtiyaç duyan bir disiplindir. Metaverse alanı ise tasarlandığında konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirebilir, bireyleri bu gerçek yaşam durumlarına dâhil edebilir ve öğrencilere soruları aktif olarak çözdürebilir. Aktif bir öğrenme deneyimi sunan metaverse alanları gerçek ve sanal çıktıları bir araya getirmesi, etkileşimde bulunarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması ve zihinde maddelerin üç boyutlu kaydedilmesi sebebiyle matematik öğretimi için iyi bir alternatif olmaktadır [16]. Bu durum matematik eğitiminde yapay zekâ, metaverse ve artırılmış gerçeklik araçlarının önemini ortaya koymaktadır.

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bir eğitim-öğretim yılı boyunca düzenli olarak uygulanan dijital kapsamlı gerçekçi matematik öğretimi çalışmaları sonucunda öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada deneysel yöntemlerden tek grup ön test ve son test modeli kullanılmıştır. Bu modelde hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçme işlemi yapılmaktadır [17]. eTwinning platformunda proje kapsamında sınırlı olması nedeniyle kontrol grubu alınmamıştır.

### **Çalışma Evreni**

Araştırmanın çalışma örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaöğretim okullarında görev yapan Türkiye’de 9 farklı ilden 10 matematik öğretmeni ile 4 yabancı ülkede görev yapan 5 yabancı matematik öğretmeni rehberliğinde toplamda 57 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin tamamına ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen ve öğrencilere yönelik kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1***Öğretmen ve Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Dağılımları*

Okul	İl	Öğretmen	Öğrenci
Yaşar Çelik Çok Programlı Anadolu Lisesi	Bolu	İlknur Pınarcı	5
Yaşar Çelik Çok Programlı Anadolu Lisesi	Bolu	Sema Atay	5
Düzce Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Düzce	Ayşe Nur Altunok	4
Silopi Atatürk Anadolu Lisesi	Şırnak	Reyhan Vahapoğlu	4
Hereke Anadolu Lisesi	Kocaeli	Meral Türkan	4
Mevlana Meslek ve Teknik Lisesi	Hakkâri	Binnaz Melike Ersoy	4
Şehit Oğuzhan Yaşar Anadolu Lisesi	Ankara	Esin Gökbudak Uzun	4
Karabağlar Nene Hatun Meslek ve Teknik Lisesi	İzmir	Funda Çiftlikli	4
Arif Nihat Asya Anadolu Lisesi	İstanbul	Filiz Çağlar	4
Antakya Hz. Ayşe Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hatay	Tamer Közleme	4
IP Liceul Teoretic Ștefan Vodă Ștefan Vodă	Moldova	Galina Vasilache	3
Liceul Teoretic Gaudeamus Chisinau	Moldova	Ludmila Cojocari	3
Liceul Tehnologic "Dumitru Mangeron", Bacü	Romania	Boboc Florinela	3
IES de Llerena Llerena	Spain	David Vazquez Rodriguez	3
Aiel Secondary Comprehensive School for boys Ma'an	Jordan	Muneer Barahmeh	3
	Toplam	15	57

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye'de Bolu, Düzce, Şırnak, Kocaeli, Hakkâri, Ankara, İzmir, İstanbul ve Hatay illerinden toplam 10 öğretmen gözetiminde 42 öğrencinin, yurt dışından ise Moldova, Romanya, İspanya ve Ürdün ülkelerinden toplam 5 öğretmen gözetiminde 15 öğrencinin çalışmaya katılım gösterdiği görülmektedir. Projede yer alan öğrencilerin %26,3'ü yabancı ülkede, %73,7'si ise Türkiye'de öğrenim görmektedir.

#### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Özer (2015) tarafından geliştirilen Matematik Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler gerekli izinler alındıktan sonra projede yer alan 57 öğrenciye, Google Forms aracılığıyla dijital ortamda, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulanarak toplanmıştır. Ölçek olumlu tutum, olumsuz tutum ve değer verme olmak üzere üç boyut ve 47 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 2***Matematik Dersi Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları*

	Madde Sayısı	Özer, Ö. (2015) Çalışmasının (Cronbach $\alpha$ )	Güvenirlik (Cronbach $\alpha$ )
Genel	47	.97	.78

Özer'in (2015) çalışmasında, bu ölçeğin güvenilirliğini temsil eden Cronbach's Alpha değeri .97, bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .78 olarak ölçülmüştür. İçsel tutarlılığı ölçmekte kullanılan Cronbach's Alpha katsayısının ölçek genelinde 0.60 ile 0.80 arasında olması nedeniyle ölçek "oldukça güvenilir" seviyesindedir [18].

Ölçekteki maddeler 5'li Likert türü derecelendirme ölçeği ile ölçülmüş olup ifadelerin puanlanması; "1: Kesinlikle Katılmıyorum", "2: Katılmıyorum", "3: Kararsızım", "4: Katılıyorum", "5: Kesinlikle Katılıyorum" ifadelerinden oluşmaktadır. Tablo 3'de belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır.

**Tablo 3***Ölçeklerde Yer Seçeneklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları*

Puan Aralığı	Matematik Dersi Tutum Ölçeği	Verilen Ağırlık
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	1
1.80-2.59	Katılmıyorum	2
2.60-3.39	Kararsızım	3
3.40-4.19	Katılıyorum	4
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	5

#### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırmada hangi analizlerin yapılacağını belirlemek amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 4***"Matematik Dersi Tutum Ölçeği" Normal Dağılım Testi Sonuçları Kolmogorov-Smirnov*

	Statistic	df	Sig. (p)
	.149	57	.78
Ön Test	.141	57	
Son Test			

\*p<.05

"Matematik Dersi Tutum Ölçeğinin" hem ön testinde hem de son testinde verilerin normal dağılım göstermediği (p<.05) görülmüştür. Normal dağılım göstermediği için araştırmada non-parametrik testler uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin

belirlenmesinde aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (SS) ve Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlamalar yer almaktadır.

#### Öğrencilerin Matematik Dersi Tutum Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Matematik Dersi Tutumlarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ve tablo3'e göre yorumlanması tablo 4.de sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin "Matematik Dersi Tutum" Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Ölçek	Uygulama	N	Ss	
Matematik Dersi Tutum Ölçeği	Ön Test	57	3,29	,304
	Son Test	57	3,94	,235

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi tutum ölçeğinin "ön testindeki" maddelere ortalama değeri ile "Kararsızım" düzeyinde görüş belirttikleri görülürken "son testteki" maddelere ortalama değeri ile "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak değerlendirildiğinde, proje öncesinde öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının "Kararsızım" düzeyinde olduğu görülürken proje sonunda "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, "Meta-Mat" projesi kapsamında öğrencilerin yenilikçi yaklaşımlar uygulanarak sürece aktif katılım sağlaması, dijital içeriklerle öğretimlerin desteklenmesi, metaverse alanlarında öğrencilerin hem eğlenerek hem de farklı yöntemler keşfederek öğrenim sağlamasının matematik dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği şeklinde ifade edilebilir.

#### Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Matematik Dersi Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Matematik öğretimini yenilikçi yaklaşımlarla geliştirmek ve öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutumlarını değiştirmek amacıyla uygulanan dijital içerikli meta-mat projesinin öğrenciler üzerinde etkililiği ortaya konmak istenmiştir. Ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören ve bu projede aktif rol alan 57 öğrencinin proje öncesi ve sonrası matematik dersi tutumları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Uygulama Öncesi ve Sonrası "Matematik Dersi Tutum Ölçeği" Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçek	Son Test Ön Test	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Matematik Dersi Tutum Ölçeği	Negatif Sıra	25,81	671,00	,216
	Pozitif Sıra	31,68	982,00	
	Eşit	-	-	

\*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 6 Analiz sonuçları incelendiğinde; "Meta-Mat" projesine katılan öğrencilerin proje öncesinde ve sonrasında matematik dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ( $z=1.23$ ,  $p=.216$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da ölçeğin sıra ortalaması ve puanları dikkate alındığında, pozitif sıralar yani son test puanı lehinde bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre gerçekleştirilen matematik projesinin öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde geliştirmede ve kararsız olan görüşlerini değiştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Teknolojik gelişmelerin eğitim öğretime entegre olması ile öğrencilerin bu süreçte aktifleştirilmesi, matematik öğretiminin ve öğrenci tutumlarının pozitif yönde gelişmesini destekleyecektir. 3 boyutlu dijital dünya ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının aktif kullanıldığı bu proje sayesinde öğrencilerin matematik dersine karşı olan ilgilerinin artması ve bu dersi sevmeleri beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

"Meta-Mat" projesinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarına etkisi ön test ve son test analizleri ile incelenmiştir. İstatistiksel olarak ölçeğin sıra ortalamaları karşılaştırıldığında pozitif sıralar yani son test puanı lehinde bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum ölçeğindeki maddelere verdikleri cevaplar proje öncesinde kararsızım düzeyinde iken proje sonunda katılıyorum düzeyinde anlamlı bir değişiklik göstermiştir. Elde edilen bu sonuç, matematik dersine ilişkin geliştirilen tutum ile gerçekleştirilen eğlenceli ve farklı öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiye atıfta bulunan bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir [19, 20, 21].

Araştırma sonuçlarına göre ileride yapılacak çalışmalar için aşağıdakiler önerilebilir:

- Dijital dünyanın eğitime entegresinde yapay zekâ, metaverse ve artırılmış gerçeklik uygulamaları etkinlik kapsamında matematik derslerinde uygulanabilir.
- Yapay zekâ, metaverse ve artırılmış gerçeklik uygulamaları içeriğini kapsayan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Farklı öğretim kademelerinde de yapay zekâ, metaverse ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ile dijital içerikler geliştirilebilir.

lerek matematik dersine ilişkin tutum düzeyleri incelenebilir.

### KAYNAKÇA

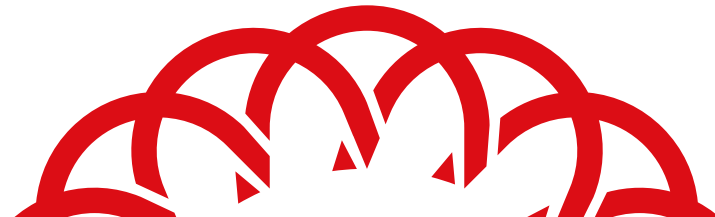
- Nasibov, F., Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 339.
- AAAS (1989). Science for All Americans. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science (AAAS).
2. OECD, Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA 2006.
- Howson, A.G., Kahane, J. P. (1986) (eds). *The influence of computers and informatics on mathematics and its teaching*. ICMI Study Series. Cambridge Uni. Press.
- Hembree, R., Desart, D. J. (1986). Effects of hand-held calculators in pre-college mathematics education: A meta-analysis. *Journal of Research in Mathematics*.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelismeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1).
- Köysüren, M., Üzel, D. (2018). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 81-101.
- Aldemir, R., Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi makalelerinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 298-319.
- Gömlüksiz, N., Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 60-66.
- <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/953-published.pdf>
- <https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/publication/a499d7d3-2db8-4bb1-b9f3-089ba43d14e8>
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literatüre reviewandit'simplications. *International Journal of Educationand Development using ICT*, 9(1), 112.
- Şendurur, P., Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43),25-50.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Damar, M., (2021). *Metaverse ve eğitim teknolojisi (Metaverse and education technology)*. Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar (Digitalization and new approaches in education) (pp.169-192), Efe Akademi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Terzi, Y. (2019). *Survey, reliability and validity analysis*. Ondokuz Mayıs University, Department of Economics.

Özer, Ö. (2015). *Matematik dersi tutum ölçeği*. VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.

Jenkins, N. (2006). *Factors that influence mathematics attitudes*. A report on an action research project submitted in partial fulfillment of the requirements for Master of Arts in the Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska-Lincoln.

Schenkel, B. (2009). *The impact of an attitude toward mathematics on mathematics performance*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Master of Arts in Education at Marietta College.





## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIMININ EĞİTİM SÜREÇLERİ VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÜZERİNDEKİ ROLÜ

**Tuğba KAYA**

Van İpekyolu Cumhuriyet Anadolu Lisesi

[tugba.arem@hotmail.com](mailto:tugba.arem@hotmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin yaşamlarında önemli bir rol oynayan, hızla gelişen teknoloji ve iletişim araçlarının, özellikle sosyal medya platformlarının kullanımının, bu öğrencilerin eğitim süreçleri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin sosyal medya alışkanlıklarının, bu platformların olumlu ve olumsuz etkileri ile birlikte, özellikle eğitim hayatları ve psikolojik sağlıkları üzerinde ne tür sonuçlar doğurduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca güncel bir sorun olan sosyal medya bağımlılığının gençlerin psikolojik iyi oluşunu nasıl etkileyebileceğini anlamaya ve bu bağımlılığı önleme stratejilerini değerlendirmeye yönelik bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle, verilerin metinde yazılı hâliyle korunarak elde edilen bilgilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Veriler, belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiş ve bu analizin sonucunda elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal medyanın eğitim açısından hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Öğrenciler, sosyal medya platformlarını öğrenme kaynaklarına erişim sağlama ve öğrenme materyallerini paylaşma amacıyla kullanmanın faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Ancak aynı zamanda sosyal medya kullanımının olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabileceği de öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Özellikle sosyal medya bağımlılığı, siber zorbalık, öz saygı sorunları ve çevrim içi güvenlik endişeleri gibi olumsuz etkiler öğrencilerin cevaplarında yer almıştır.

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



Sonuç olarak bu çalışma, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımının eğitimleri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde karmaşık etkilere sahip olduğunu anlama konusunda önemli bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve ailelerin, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımını dengelemek ve olumlu etkilerini artırmak için dijital vatandaşlık eğitimine ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlendirilmesine odaklanmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın, sosyal medyanın lise öğrencileri üzerindeki etkilerini daha iyi anlama ve farkındalığı artırma açısından eğitimciler ve aileler için önemli bir kaynak sağlayacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, psikolojik iyi oluş, sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı.

## GİRİŞ

Teknolojik ilerlemeler ve internetin günlük yaşamı etkileyen hızlı erişim ve kolaylık sağlama yetenekleri, bilgiye erişimi artırarak iletişimi dönüştürmekte ve kültürel değişiklikleri hızlandırmaktadır (McLuhan, 1964; Ünal, 2015). Bu bağlamda, özellikle internetin bilgiye erişimi kolaylaştırması ve iletişimi dönüştürmesi, toplumsal ve kişisel düzeyde büyük etkilere yol açmaktadır.

Sosyal medya, internet kullanıcılarına çevrim içi iletişim, kişisel yorumlar yapma ve içerik paylaşma gibi işlemlere olanak tanıyan sosyal ağ platformlarıdır (Kirtiş ve Karahan, 2011). Bununla birlikte Polat (2018) tarafından belirtildiği gibi, sosyal medya bağımlılığı riski, gerçek yaşamdaki sosyal etkileşim ile çevrim içi etkileşim arasındaki dengeyle yakından ilişkilidir. Aşırı sosyal medya kullanımı, gerçek yaşamla olan bağları zayıflatarak bağımlılık riskini artırabilir.

Sosyal medya bağımlılığı, bireylerin dijital platformlara aşırı zaman ayırması ve bu platformlarda geçirdikleri süreyi kontrol edememeleri sonucunda ortaya çıkar (Fox ve Moreland, 2015; Ünal, 2015). Bu bağımlılık türü, modern dijital çağın bir yansıması olarak önemli bir sorun hâline gelmiştir. Özellikle ergenler arasında yaygındır ve akademik görevlere odaklanmayı olumsuz etkileyebilir (Kandemir, 2010). Sosyal medya kullanımı öğrencilerin dikkatini dağıtarak zamanlarını verimli bir şekilde kullanmalarını engelleyebilir.

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre, psikolojik iyi oluş, bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, stresle başa çıkabilme yeteneği, iş yaşamında üretken ve faydalı olabilme, topluma katkıda bulunabilme gibi faktörleri içermektedir (WHO,2004). Ancak sosyal medya bağımlılığı gibi sorunlar, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebilir ve bu nedenle bu tür bağımlılıkların yönetilmesi ve dengeli kullanılması önemlidir.

Ergenlerin sosyal medya kullanımının arkasındaki motivasyonlar, aidiyet hissi ve kimlik arayışıyla ilişkilendirilebilir (Pelling ve White, 2009). Sanal kimlikle gerçek kimlik arasındaki dengeyi korumak, özellikle bu hassas yaş grubu için önemlidir. Bu nedenle sosyal medya bağımlılığını yönetmek ve olumsuz etkilerini azaltmak için farkındalık ve eğitim önemlidir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımının eğitim süreçleri ve psikolojileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan çalışma, lise öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım alışkanlıklarını, tercih ettikleri platformları, sosyal medyanın eğitimleri üzerindeki etkilerini, öğrenme kaynaklarına erişim amacıyla sosyal medyanın rolünü, ders çalışma alışkanlıklarına etkilerini, dikkat dağıtıcı etkileri, sosyal medya bağımlılığı deneyimlerini, sosyal medya iletişim biçimlerini, psikolojik sağlıklarına etkilerini, siber zorbalık veya güvenlik endişelerini görüşme soruları ile alt amaçlar bağlamında ele almaktadır. Özetle sosyal medyanın daha sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi için önerilen stratejileri ve aileler ile okullar tarafından alınabilecek önlemleri inceleyerek alandaki farkındalığın artmasını amaçlar.

## Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımının eğitim ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Özellikle lise öğrencilerine odaklanarak daha özgün bir perspektif sunmaktadır. Bu nedenle, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımına odaklanarak gençlerin dijital dünyada daha bilinçli ve sağlıklı bir şekilde etkileşimde bulunmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmektedir.

## Araştırma Modeli

Bu araştırma, görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiş bir nitel araştırmadır. Katılımcılardan yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Nitel araştırmalar, nicel araştırmalardan farklı olarak istatistiksel veri analizi yerine insanların olayları nasıl değerlendirdiğini, yani olaylara verdikleri anlamları araştırır (Dey, 1993). Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında katılımcılara kısmi esneklik tanır. Katılımcılar, ihtiyaç duydukları takdirde soruların yeniden düzenlenmesine veya konu hakkında daha fazla tartışmaya olanak tanır (Ekiz, 2009). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, tam olarak yapılandırılmış görüşmeler kadar sıkı ve yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek değildir; bunun yerine bu iki yaklaşım arasında bir denge sağlar. Bu esneklik nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu görüşmeler, katılımcıların sosyal medya deneyimlerini, kullanım alışkanlıklarını, sosyal medyanın psikolojik iyi oluşlarına ve eğitim süreçlerine olan etkilerini ele almıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında lisede öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinden, toplamda 11 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kimlikleri saklı tutulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Gruplar	F
Cinsiyet	Kız	6
	Erkek	5
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	2
	10.Sınıf	1
	11.Sınıf	4
	12.Sınıf	4
Toplam		11

### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı geliştirilirken ilk önce konuyla ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Bu alan yazını taramasının ardından, araştırma için kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu sorular, eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyene danışılarak düzenlenmiş olup, dönütler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Görüşme yapılan tüm öğrencilere aynı sırayla aynı sorular sorulmuş olup, görüşmeler ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmaya katılan öğrencilerle öğrenim gördükleri okulda yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler öncelikle dijital ortamda yazılı haâle getirdikten sonra katılımcıların her bir soruya verdiği yanıtlar benzerliklerine göre kodlanmış, alt temalar oluşturulmuş ve ardından gruplandırılarak yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda, genellikle iki ana yöntem olan betimsel ve içerik analizi kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma özelinde, veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Temel olarak benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar altında gruplandırılmış ve bu gruplar, okuyucunun anlayabileceği bir düzen içinde yorumlanmıştır. Verilerin analizi için Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından önerilen dört aşamalı nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır: i. Verilerin kodlanması, ii. Temaların tanımlanması, iii. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanması, iv. Bulguların yorumlanması. İçerik analizi, verileri benzerlikleri temelinde belirli kavramlar ve temalar altında kategorize ederek okuyucuların araştırma sürecini daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımının eğitim süreçleri ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi konusundaki görüşlerine dair bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen temalar, frekanslar ve örnek cevaplar analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili görüşme sorularına verdiği yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular, aşağıdaki tablolarla yer verilmiştir.

#### Sosyal Medyanın Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sosyal medyayı günlük hayatınızda ne sıklıkta kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Sosyal Medyayı Ne Sıklıkta Kullandıklarına İlişkin Görüşler*

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
2 saat ve daha az	6 öğrenci	K1, K2, K5, K6, K8, K11	Günlük 2 saati aşmamak üzere kullanıyorum.
2 saatten fazla	5 öğrenci	K2, K3, K4, K7, K9, K10	Günde ortalama 4 saat ve üzeri kullanıyorum.

6 öğrenci, günlük olarak sosyal medyayı 2 saat ve daha az bir süreyle kullandıklarını ifade etmiştir, diğer yandan ise 5 öğrenci, sosyal medyayı günlük olarak 2 saatten fazla bir süreyle kullandıklarını belirtmişlerdir (Tablo 2).

#### Sosyal Medyanın Eğitime Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sosyal medyanın eğitiminiz üzerindeki etkilerini düşünün. Olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Sosyal Medyanın Eğitime Etkilerine İlişkin Görüşler*

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Gündemi takip etme ve bilgi edinme (Olumlu)	8 öğrenci	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9	Öğrenme yolunda araştırmalar yapmamı sağlıyor, doğru bilgiler ediniyorum.
Sosyalleşme (Olumlu)	3 öğrenci	K8, K10, K11	Arkadaşarımla iletişime geçmemi sağlıyor.
Fazla vakit harcama (Olumsuz)	4 öğrenci	K2, K3, K6, K9	İstemsiz bir şekilde vaktimi harcıyabiliyorum.
Ders çalışmaya engel olması (Olumsuz)	7 öğrenci	K1, K4, K5, K7, K8, K10, K11	Bazen çok fazla kapıldığım için derse çalışmam gereken vakti sosyal medyada harcıyorum.



Belirlenen temaların ikisi olumlu ikisi olumsuz niteliktedir. 8 öğrenci sosyal medyayı gündemi takip etme ve bilgi edinme (olumlu) amacıyla kullandıklarını ifade ederken, 3 öğrenci sosyalleşme(olumlu) amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Fazla vakit harcama (olumsuz) sebebiyle sosyal medya kullanmanın olumsuz yanını ifade eden 4 öğrenci bulunurken, ders çalışmaya engel olması (olumsuz) sebebiyle sosyal medya kullanmanın olumsuz yanını ifade eden 7 öğrenci bulunmaktadır (Tablo 3).

#### Sosyal Medyadan Nasıl Faydalandığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Sosyal medyayı daha çok ne amaçla kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Sosyal Medyadan Nasıl Faydalandığına İlişkin Görüşler*

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevap
Eğitim ve Bilgi Edinme Amaçlı	11 öğrenci	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11	Tam olarak öğrenme için kullanıyorum ama bana birçok anlamda dersler anlamında da öğreneceğim şeyler katıyor.

11 öğrencinin hepsi sosyal medyayı öğrenme kaynaklarına erişme için yani eğitim ve bilgi edinme amaçlı kullandıklarını dile getirmişlerdir (Tablo 4).

#### Sosyal Medyanın Ders Çalışma Sürecine Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Sosyal medya, ders çalışma alışkanlıklarınızı nasıl etkiliyor?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Sosyal Medyanın Ders Çalışma Alışkanlıklarına Etkilerine İlişkin Görüşler*

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Olumsuz etkisi yok.	3 öğrenci	K1, K6, K11	Sosyal medya ders çalışma alışkanlıklarımı olumlu yönden etkiliyor. Dikkat dağınıklığı konusunda dikkatimi hiç dağıtmıyor. Çünkü belirlediğim kuralların dışına çıkmadığım için beni hiç etkilemiyor.
Olumsuz etkisi var.	8 öğrenci	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10	Kesinlikle hele ki ders çalışma ortamında varsa dikkat dağınıklığı hat safhada olabiliyor.

3 öğrenci sosyal medyanın ders çalışma alışkanlıklarına olumsuz etkisi olmadığını ifade ederken, 8 öğrenci sosyal medyanın ders çalışma alışkanlıklarına olumsuz etkisinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 5).

#### Sosyal Medya Bağımlılığı Yaşayıp Yaşanmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Sosyal medya bağımlılığı gibi bir sorun yaşadınız mı?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Sosyal Medya Bağımlılığı ve Etkilerine İlişkin Görüşler*

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Yaşıyorum	5 öğrenci	K3, K7, K8, K9, K10	Evet, pandemi döneminde yaşadım.
Yaşamıyorum	6 öğrenci	K1, K2, K4, K5, K6, K11	Hayır, bağımlılık aşamasına geldiğimi düşünmüyorum.

5 öğrenci sosyal medya bağımlılığı yaşayıp yaşamadığı konusunda evet cevabını verirken 6 öğrenci sosyal medya bağımlılığı yaşayıp yaşamadıkları konusunda hayır cevabını vermişlerdir (Tablo 6).

#### Sosyal Medya Üzerinden Kurulan İletişime İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Sosyal medya üzerinden arkadaşlarınız-öğretmenlerinizle nasıl iletişim kuruyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Sosyal Medya Üzerinden Kurulan İletişime İlişkin Görüşler*

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Sosyal Medya ile	10 öğrenci	K1, K72, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11	WhatsApp veya Instagram üzerinden iletişime geçip konuşabiliyoruz veya hayatlarımızda neler yaptığımızı birbirimizle paylaşabiliyoruz.
Kurmuyor	1 öğrenci	K10	Kurmuyorum

10 öğrenci sosyal medya üzerinden arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurup kurmadığı konusundaki soruya sosyal medya aracılığı ile cevabını verirken 1 öğrenci ise kurmadığı cevabını vermiştir (Tablo 7).

### Sosyal Medyanın Psikolojik Sağlığa Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Sosyal medyanın psikolojik sağlığınıza etkisi nedir? Olumlu mu, olumsuz mu?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**

#### Sosyal Medyanın Psikolojik Sağlığa Etkisine İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Olumlu	2 öğrenci	K3, K5	Olumludur çünkü kendimi yalnız hissetmiyorum, mental durumum üzgün değil, komik videolar sayesinde olumlu hissediyorum.
Olumsuz	3 öğrenci	K7, K8, K9	Ben olumsuz olduğumu düşünüyorum. Çünkü bizi olumsuz etkileyebilecek her şey vardır sosyal medyada. Görmememiz gereken videolar, yazılar, sözcükler çok sık paylaşılıyor.
Hem olumlu hem olumsuz	4 öğrenci	K2, K4, K6, K11	Psikolojime ne olumlu ne de olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmüyorum, nasıl bakmamız gerektiğini bilirsek.
Nötr/Etkisi yok	2 öğrenci	K1, K10	Nötr

2 öğrenci sosyal medyanın psikolojik sağlıklarına etkisi konusundaki soruya *olumlu*, 3 öğrenci *olumsuz*, 4 öğrenci *hem olumlu hem olumsuz* cevabını verirken 2 öğrenci ise *nötr-etkisi yok* cevabını vermişlerdir (Tablo 8).

### Sosyal Medya Üzerinde Siber Zorbalık veya Güvenlik Endişesi Yaşanıp Yaşanmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Sosyal medya üzerinde siber zorbalık veya güvenlik endişeleri yaşadınız mı? Bu deneyimler nasıl etkiledi sizi?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

#### Sosyal Medya Üzerinde Siber Zorbalık veya Güvenlik Endişesi Yaşanıp Yaşanmadığına İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Yaşadım	1 öğrenci	K7	Evet yaşadım. Kişisel bilgilerimin paylaşılmasıyla tehdit edildiğim zamanlar oldu. Bu yüzden bundan sonra sosyal medya kullanımına, paylaştığım şeylere ve arkadaş ortamlarına daha da dikkatli seçimler yapıyorum.
Yaşamadım	10 öğrenci	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11	Hayır, yaşamadım.

10 öğrenci sosyal medya üzerinde siber zorbalık veya güvenlik endişesi yaşayıp yaşanmadığı sorusuna *yaşamadım* cevabını verirken 1 öğrenci ise *yaşadım* cevabını vermiştir (Tablo 9).

### Sosyal Medyanın Daha Sağlıklı Kullanılması İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Sosyal medyayı daha sağlıklı bir şekilde kullanmak için neler yapabilirsiniz?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10**

#### Sosyal Medyanın Daha Sağlıklı Kullanılması İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Denetim/Sınırlı Kullanım	9 öğrenci	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11	Kendimizi kontrollü bir şekilde kullanmaya teşvik etmeliyiz. Sınırlar çizmeliyiz kullanırken zaman açısından. Bence ilgi alanlarımıza göre şekillenmeli ve daha minimum seviyede kullanmalıyız.
Faydalı kullanım	2 öğrenci	K3, K8	Bilmediğimiz veya güvenilir olmayan internet ağlarını kullanmamalıyız. Eğer bu şekilde kullanım olursa daha sağlıklı olabilir.

9 öğrenci sosyal medyanın daha sağlıklı kullanılabilmesi için neler yapılabileceği sorusuna *denetimli-sınırlı kullanım* cevabını verirken, 2 öğrenci ise *faydalı kullanım* cevabını vermiştir (Tablo 10).

### Aile veya Okul Tarafından Alınması Gereken Önlemler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Aile veya okul tarafından alınması gereken önlemler hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

#### Aile veya Okul Tarafından Alınması Gereken Önlemlere Dair Görüşler

Temalar	Frekans	Kod	Örnek Cevaplar
Kural/Kısıtlama	7 öğrenci	K1, K2, K4, K5, K6, K10, K11	Kurallar koyarak aileler çocukların sosyal medyaya mesafe koymalarını sağlamalıdır. Okullarda sıklıkla sosyal medyanın olumlu olumsuz yanları öğrencilere anlatılmalı. Siber zorbalık ve buna karşı hukuki yollar konusunda bilgilendirme yapılmalı.
Okul/Rehberlik	4 öğrenci	K3, K7, K8, K9	

7 öğrenci aile ve okul tarafından alınması gereken önlemlere ilişkin soruya *kural-kısıtlama* cevabını verirken 4 öğrenci ise *okul-rehberlik* cevabını vermiştir (Tablo 11).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara 10 soru yöneltilmiştir. İlk olarak *günlük yaşamda ne sıklıkla sosyal medya kullanıldığı* sorusu sorularak sosyal medya platformlarını kullanma sıklıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu konuda bazı öğrencilerin kendilerine saat sınırı koyarak bir sınır çizmeye çalıştıkları görülürken bazı öğrencilerse günün büyük çoğunluğunda sosyal medyaya zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu literatürle desteklenmektedir. Bekar'ın (2018) üniversite öğrencilerinde teknolojiye bağımlılığı incelediği çalışmasında, sosyal medya kullanım süresinin artışıyla birlikte sosyal medya bağımlılığı oranlarının yükseldiği bulunmuştur. Öğrencilere, sosyal medya bağımlılığının potansiyel riskleri hakkında bilgi verilerek, bu konuda bilinçlendirme yapılarak kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olunabilir.

İkinci olarak ise *sosyal medyanın eğitime olan etkileri konusundaki* soru konusunda farklı cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin bazıları sosyal medyayı gündemi takip etme ve bilgi edinme artı sosyalleşme amacıyla olumlu şekilde kullandıklarını ifade etmiştir. Bazıları ise, fazla vakit harcama ve ders çalışmaya engel olması sebepleriyle sosyal medya kullanmanın olumsuz yanını ifade etmişlerdir. Paul ve Lee'nin (2012) yaptıkları araştırma, sosyal medyayı daha az kullanan ergenlerin akademik performanslarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Literatüre paralel bulgular elde edilmiştir. Öğrencilere, sosyal medyanın eğitim amaçlı daha faydalı nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik edilebilir ve eğitimler verilebilir.

Üçüncü olarak öğrencilere, *sosyal medyanın öğrenme kaynaklarına erişimdeki kullanımıyla ilgili* soruya tüm öğrenciler, eğitim ve bilgi edinme amaçlı sosyal medyadan faydalandıkları cevabını vermişlerdir. Özata ve ekibinin 2014 yılında yaptığı araştırma, gençleri sosyal medya platformlarını kullanma sebeplerine göre gruplara ayırdığını ve bu motivasyonlara dayalı olarak kullanım davranışlarını analiz ettiğini açıklamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre tüm kullanıcı grupları için en baskın motivasyonun bilgi edinme ve iletişim olduğu vurgulanmıştır (Özata ve ark., 2014:34). Görüldüğü üzere, bu sonuçlar, mevcut alan yazınındaki bulgularla uyumludur.

Dördüncü soru olarak, *sosyal medyanın ders çalışma alışkanlıklarını nasıl etkilediği ile ilgili* soruya, öğrencilerin çoğunluğu sosyal medyanın ders çalışma alışkanlıkları üzerinde olumsuz etkileri olduğu cevabını vermişlerdir. Gürültü (2016) tarafından yapılan çalışma, erteleme davranışı ile sosyal medya bağımlılığı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu araştırma, öğrencilerin akademik görevlerini ve sorumluluklarını ihmal etmelerine neden olan sosyal medya platformlarında daha fazla vakit geçirme eğilimlerini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, Türkiye'de özellikle gençler arasında artan internet ve sosyal medya kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceği görüşünü desteklemektedir (Duman, 2008). Elde edilen sonuçlar, mevcut alan yazınındaki bulgularla uyumlu bir nitelik taşımaktadır.

Öğrencilere, sosyal medyanın ders çalışma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebileceği ve ders çalışma esnasında sosyal medya kullanımının sınırlanması konusunda bilinç kazandırılabilir.

Beşinci soruda ise öğrencilere, *sosyal medya kullanımının etkileriyle ilgili* soruya öğrencilerin büyük kısmı böyle bir sorun yaşamadığına dair cevaplar vermiştir. Ülkemizde sosyal medyanın gerçek hayattan koparıcı etkileri göz önünde bulundurulduğunda, ergenler sıklıkla hayatlarındaki seçimlerde ve karar aşamalarında sosyal medyayı bir kaçış yolu olarak kullanmaktadır. Daha sonraki yaşlarda, farklı becerilerin geliştirilmesi ve sosyal etkileşimin artmasıyla birlikte sosyal medya bağımlılığının azaldığı belirtilmektedir (Gürültü, 2016). Altıncı soruda öğrencilere *sosyal medya üzerinden iletişim sağlayıp sağlamadıklarıyla ilgili* soruya öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal medya üzerinden iletişim sağladıkları cevabını vermişlerdir. Alan yazınına eş zamanlı olarak Şahin (2011) internet ve sosyal medya kullanımının aşırı olduğunu ve bu durumun bağımlılığı artırdığını belirtirken Alkış (2020) ise ergenlerin iletişim becerilerinin artmasının sosyal medya bağımlılığı riskini azalttığını ifade etmektedir.

Yedinci soruda öğrencilere, *sosyal medyanın psikolojik duruma etkileriyle ilgili* sorunun yanıtlarına dayalı olarak dört tema belirlenmiştir. Öğrenciler bu konuda çeşitli cevaplar vermişlerdir. Sosyal medyanın psikolojik sağlıklarına etkisi konusundaki soruya olumlu, olumsuz, hem olumlu hem olumsuz cevapları verilirken, bazı öğrenciler ise herhangi bir etkisinin olmadığı cevabını vermişlerdir. Sosyal medya kullanımı, bireylerin stres seviyelerini yükseltebilecek duygusal sorunlara yol açarak sosyal kaygı, kaygı ve depresyon gibi sorunlara neden olabilir (Tang ve Yogo, 2019; Şeker, 2018; Kırcaburun, 2016). Ayrıca stresin bireylerin sosyal medya kullanımını artırabileceğini gösteren pozitif ilişkiler de gözlemlenmiştir. Stres altındaki bireyler, sosyal medya platformlarını streslerini hafifletmek için bir kaçış olarak kullanabilirler. Bu nedenle stres ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki karşılıklı ilişkiden bahsedilebilir. Ayrıca Demirci ve ekibi (2015), teknolojik cihazların özellikle çocuklarda tablet, televizyon ve bilgisayar kullanımının akademik başarılarına, fiziksel ve psikolojik sağlıklarına olumsuz etki edebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da alan yazınına paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilere, sosyal medyanın psikoloji üzerindeki etkileri konusunda farkındalık kazandırılabilir. Stres, kaygı ve depresyon gibi duygusal sorunların sosyal medya kullanımıyla ilişkilendirilmesi konusunda bilinçlendirme yapılabilir.

Sekizinci olarak öğrencilere, *sosyal medyada siber zorbalık ve güvenlik durumlarıyla ilgili* soruda öğrencilerin büyük çoğunluğunun böyle bir sorun yaşamadığına ilişkin dönüt alınmıştır. Bilgin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ergenlik dönemindeki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarının artmasıyla sosyal medya bağımlılıklarının da arttığı ve aynı çalışmada sosyal medya bağımlılıklarının artmasıyla sosyal medya sorunlarının da arttığı bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular da alan yazınla uyumludur. Öğrencilere, sosyal medya üzerindeki siber zorbalık ve güvenlik endişeleri konusunda bilgi verilerek bu tür sorunlara karşı dikkatli olmaları teşvik edilebilir.

Dokuzuncu olarak *sosyal medyanın daha sağlıklı kullanımına ilişkin* soruda öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konuda kendilerine kural konulmasının gerekliliğinden bahsettiği görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin dışsal bir denetim ihtiyaçları olduğu bu cevaplardan görülmektedir. Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran'ın (2010) araştırmasında, sosyal med-

yanın eğitim amaçlı kullanımının iş birliği öğrenme, araştırma, sorgulama, tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için Facebook gibi platformların etkili bir şekilde kullanılabilmesi vurgulanmıştır. Bu platformlar, video dosyaları, ses dosyaları, resimler, kelime işlemci, tablolar, sunu, veritabanı gibi materyallerin paylaşılması ve gündelik olayların, haberlerin, kişilerin veya grupların takip edilmesi gibi amaçlar için kullanılabilirler. Bu çalışmadaki sonuçlar, alan yazınındaki mevcut bulguları desteklemektedir.

Son olarak onuncu soruda ise öğrencilere, *aile ve okul tarafından sosyal medyaya ilişkin alınması gereken önlemlerle ilgili sorulara* ilişkin cevaplara paralel olarak öğrencilerin, kısıtlamalar ve kurullarla bu kısıtlamanın gerçekleşmesini beklediği görülmüştür. Eftekin (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ergenlerin internet bağımlılığı üzerine yapılan çalışmada, öğrencilerin anne ve baba tutumları ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadaki sonuçlar, alan yazınındaki mevcut bulguları desteklemektedir. Aileler ve okullar, özellikle okul rehberlik servisleri, öğrencilerin sosyal medya kullanımını kısıtlama ve kurullarla dengelemelerine yardımcı olmak için iş birliği yapabilirler. Sonuç olarak bu araştırma, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların eğitim, öğrenme ve psikolojik durumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, sosyal medyanın gençler arasında yaygın olarak kullanıldığını ve eğitim, öğrenme ve psikolojik durumları üzerinde karmaşık etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında sosyal medya kullanımının sıklığı, sosyal medya bağımlılığı ve akademik performans arasındaki ilişkileri yansıtmaktadır. Ayrıca sosyal medyanın eğitime olan etkileri ve öğrencilerin eğitim amaçlı sosyal medya kullanımı ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, sosyal medyanın öğrenme kaynaklarına erişimde ve iletişimde yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte sosyal medyanın ders çalışma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği ve psikolojik sağlığa karmaşık etkileri olduğunu da ortaya konmuştur. Sosyal medyanın bilinçli ve dengeli bir şekilde kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca daha fazla araştırma ve eğitim bu alandaki anlayışı derinleştirebilir ve gençlerin sosyal medya kullanımını daha iyi yönetmelerine yardımcı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Alkış, L. (2020). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığıyla iletişim becerilerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 463-485.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.
- Bekar, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinde teknoloji ile ilgili bağımlılıklar ve ilişkili faktörler*. Pamukkale Üniversitesi, Uzmanlık Tezi.

- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.
- Demirci, A., Doğan, R. D., Matrak, Y. C., Kuruoğlu, E., Mevsim, V. (2015). The effect of problematic internet use on the sleep quality of medical students. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 9(4), 143-149.
- Deniz, L., Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (2), 355-367 .
- Duman, M. Z. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3), 93-112.
- Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Fox, J., Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., ve Madran, R. O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kircaburun, K. (2016). Self-Esteem, Daily Internet Use and Social Media Addiction as Predictors of Depression among Turkish Adolescents. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 64-72.
- Kırtış, A. Kazım ve Filiz. Karahan (2011). To be or not to be in social media arena as the most costefficient marketing Strategy after the küresel recession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 260-268.
- McLuhan, M. (1964). Media hot and cold. *Understanding media: the extensions of man*, 22-32.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Özata, F. Z., Kılıçer, T., Ağlargöz, F. (2014). Müptelalardan mesafelilere sosyal ağ sitesi kullanıcıları gençler: Kullanma motivasyonları ve davranışları açısından profilleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 19-38.
- Paul, L. L., ve Lee, S. N. (2012). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review*, 30(4), 403-418.

Pelling, E. L., White, K. M. (2009). The theory of planned behavior applied to young people's use of social networking web sites. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(6),755-759.

Polat, R. (2018). *Tüketim toplumu bağlamında sosyal medya bağımlılığı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Şahin, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Şeker, V. T. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Tang, C. S. K., Yogo, M. (2019). Depression as a mediator between social anxiety and social networking addiction.

*J. Ment. Health Clin. Psychol*, 3, 10-15.

Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ünal, A. (2015). *"Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ünlü, F. (2018). Orta yaş üstü bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1) , 161-172.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge Publications.

World Health Organization. (2004). Promoting mental health; concepts emerging evidence and practice (Summary report).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

**Ayşegül ÖZGÜRAY**

Azime Orhan Galip Demir Anaokulu

[aysegulozguray20@gmail.com](mailto:aysegulozguray20@gmail.com)

### ÖZET

Dijital okuryazarlık dijital ortamda bilgilere erişme, bu bilgilerin analiz ve değerlendirmesini yapabilme ve üretme becerisidir. Dijital okuryazarlık her geçen gün önemini artırmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin durumunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma Denizli ili merkez ilçelerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında resmî okullarda çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel desende ve tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma verileri kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle ve çevrim içi olarak toplanmıştır. Veriler Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021)'nin geliştirmiş oldukları "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılarak 302 gönüllü öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği ve güvenirlilik katsayısının yüksek olduğu görülmüştür. Analizlerde SPSS programı kullanılarak t-testi, varyans analizi ve Tukey testleri yapılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlikleri alt boyutlarda en yüksek düzeyde etik ve sorumluluk boyutunda "çok yüksek" düzeyde ölçülmüştür. Bunu gizlilik ve güvenlik, günlük kullanım ile genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutları "yüksek" düzeyde izlerken en düşük yeterlik sosyal boyut ve profesyonel üretim boyutlarında "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin kişisel özelliklere göre yaş, kıdem ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalışılan kademe ve kariyer düzeylerine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılıklar cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine, öğrenim düzeyine göre lisansüstü mezunları lehine yüksek ölçülmüştür. Öğretmenlerin çalışılan kademeye göre genel dijital okuryazarlık düzeylerinin ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine yüksek ölçülmüştür. Öğretmenlerin dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilme alanında yeterliklerini artırma ya yönelik eğitim ve çalışmalarda yer almaları önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital okuryazarlık, öğretmen yeterlikleri, güvenlik, teknoloji



# TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Dijital Okuryazarlık

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Günümüzde “okuryazarlık” kavramı toplumsal gelişme ve değişmelerin hızlı seyretmesi ile birlikte günlük yaşamda çok fazla hissedilmektedir. Sosyal yaşamda bireylerin sembolleri araç olarak kullandıklarından dolayı “okuryazarlık” temel beceriler olarak görülmektedir (Hobbs, 2010). Okuryazarlık türleri oldukça çeşitli olup bilgi, kültür, finansal, medya, bilgisayar vb. pek çok okuryazarlık türlerinden biri de dijital okuryazarlıktır. En basit şekilde farklı dijital ortamlardaki bilgiye ulaşabilme, bu bilgilerin analiz ve değerlendirmesini yapma ve üretme becerisi olarak tanımlanabilen dijital okuryazarlık her geçen gün önemini arttırmaktadır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olması ve bunu öğrencilerine kazandırabilmesi çok önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Okuryazarlık ve Dijital Okuryazarlık Kavramları

Okuryazarlık; sosyal hayatta “iletişimsel simgelerin etki gösterme becerisi” (Kress 2003), dijital okuryazarlık ise farklı dijital alandaki bilgilere erişme, bu bilgileri analiz ederek değerlendirme ve üretme becerisi (Polizzi, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Radovanovic vd., (2020) çalışmalarında dijital okuryazarlığı bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme, üretme ve iletme yeterlikleri şeklinde tanımlamaktadır. Falloon (2020) dijital okuryazarlığı internete ve dijital bilgilere erişim, bu bilgileri yönetme ve düzenleme, iletişim kurabilme, çevrim içi iletişim ağlarına girebilme becerisi şeklinde ifade etmektedir. Liu vd., (2020) çalışmalarında dijital okuryazarlığı teknik, prosedür, bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler bütünü olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda vurgulandığı gibi dijital okuryazarlık iletişimsel simge olması ve çağın gerektirdiği önemli bir beceridir. Bununla birlikte sosyal hayatta beklenti ve gereksinimler farklı olmakla birlikte okuryazarlık kavramı geniş bir anlamı barındırmaktadır ve önemi artarak sürmektedir (Frankel vd., 2016). Okuryazarlık kavramının içeriğinin farklılaşması nedeniyle farklı bağlamlarda ele alındığı görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bireylerin beklenti ve düşüncelerinin farklı olması okuryazarlık türlerinin de çeşitlenmesine neden olmuştur. Bundan dolayı araç ve ortamlarına göre okuryazarlıklar “bilgi okuryazarlığı”, “kültürel okuryazarlık”, “finansal okuryazarlık”, “bilgisayar okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” ve “dijital okuryazarlık” gibi pek çok farklı türü bulunmaktadır. Bir okuryazarlık türü olan dijital okuryazarlık literatürde farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Tanımlamalarda dijital okuryazarlıkta ortak nokta teknolojik, bilişim ve dijital içerikli olma özellikleri ön plandadır. Dijital okuryazarlık; doğru bilgiyi elde ederek bilgi üretme ve bunu paylaşma, öğrenim ve öğretim süreçlerinde farklı teknolojileri doğru kullanabilme becerisidir (Hamutoğlu, vd., 2017). Dijital okuryazarlık bilgisayar ve bilgisayara dayalı araçları kullanmadan öte temel düşünme becerilerini kazanmaya yöneliktir (Aydar, 2021). Dijital okuryazarlıkta teknolojik araçların kullanılmasından ziyade bu araçlarla bilgi edinme, analiz yaparak sorgulama, yeni bilgiler üretme becerileri ön plana çıkmaktadır (Buzkurt, 2021). Bundan dolayı dijital okuryazarlık öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için edinmeleri gereken bir beceri alanıdır. Bu becerileri öğrencilerine kazandırma ve aktarmaları mesleki açıdan önemlidir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olmaları onları farklı kılacak ve bu becerilere sahip olmayanlardan avantajlı hâle gelmelerini sağlayacaktır.

### Dijital Okuryazarlık Becerileri

Literatürde dijital okuryazarlık kavramının dijital yeterlik kavramıyla aynı anlamda ya da birbirlerinin yerlerine kullanıldığı görülmektedir Godhe (2019) okuryazarlık sözcüğünün dijital yeterlik ya da dijital yetkinlik kavramlarıyla ifade edildiğini belirtmektedir. Türkiye’de 2020 yılında MEB tarafından hazırlanan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu’nda “Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi” hazırlanarak bu beceriler açıklanmıştır. Bu kılavuzda dijital okuryazarlık becerileri temel teknoloji okuryazarlığı, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, internet okuryazarlığı, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme gibi başlıklarla ele alınmıştır (Karabacak ve Sezgin, 2019). İletişim ve iş birliği grubunda yer alan dijital okuryazarlık becerilerinin bilgi ve iletişim teknoloji okuryazarlığıyla benzerlikler gösterdiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte kılavuzda belirtilen internet okuryazarlığı, alan yazınındaki internet/ağ okuryazarlığıyla ilgili becerileri kapsamaktadır (Sağiroğlu vd., 2020). Dijital okuryazarlık becerileriyle ilgili ulusal ve uluslararası ölçekte UNESCO gruplandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmakla birlikte bu konuda ortak bir çerçevede oluşturulamamıştır (Nascimbeni ve Vosloo, 2019). Ulusal ve uluslararası literatür dijital okuryazarlık becerilerini farklı şekillerde tanımlamakta ve sınırlarını belirtmektedir (Sağiroğlu vd., 2020). Bunlarda dijital içeriklerin hazırlanması, güvenlik ve gizlilik ile problem çözme becerileri ön plana çıkmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Dijital içerik oluşturabilme dijital okuryazarlık becerilerdendir (Ferrari, 2012). Bununla birlikte MEB (2020) dijital içerik geliştirmeye ek olarak telif ve lisans konularında bilgili olmayı da dijital okuryazarlık becerileri içinde görmektedir. Dijital okuryazarlık becerileri içinde dijital araçların zararlı içeriklerinden korunmak için doğru programlarla söz konusu araçların güvenliğinin sağlanması becerisi de yer almaktadır (EC, 2016). OECD (2009) tarafından düzenlenen toplantıda dijital gizliliğin korunması için kişilerin eğitilmelerine ilişkin tavsiyeler ön plana çıkmıştır (Karabacak ve Sezgin, 2019). Dijital okuryazarlığa sahip bireylerden farkında olma, seçim yapma, gizliliklerini koruma, çevrim içi ortamlarda güvenliklerini sağlama, seçeneklerin farkında olmaları ve doğru çözüme götürecek yolları tercih etme becerilerine haiz olmaları beklenmektedir. Bundan dolayı dijital okuryazarlık becerisine sahip bireylerin internetteki faaliyetlerinin dijital ayak izi bıraktığı bilinciyle karşılaşabilecekleri pozitif ve negatif durum ve olayların bilincinde olmaları gerekmektedir (Sağiroğlu vd., 2020).

Dijital okuryazarlıkla ilgili problem çözme becerilerinde bilgi ve becerileriyle seçme, değerlendirme, yönetme ve uygulama becerileriyle çözüme ulaştırmaları beklenmektedir (Mujtahid vd., 2021). Bununla birlikte dijital araçların yaşamda problemlerin çözümünde ne işe yarayacağını bilme ve bunu kullanmaları istenmektedir (Ferrari, 2012). Yine kişilerin problemleri dijital alanı kullanarak çözüme kavuşturmaları dijital okuryazarlığın göstergelerinden biri olarak görülmektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Böylesine günümüzde önemli olan dijital okuryazarlık becerilerine öğretmenlerin ne düzeyde sahip oldukları ve bu becerilerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip/göstermediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin derslerinde kullanacakları yöntem ve teknikleri seçerken, etkileşimli tahtaları kullanırken EBA ve ÖBA platformlarını kullanırken dikkatli olmaları gerekmektedir. Öğretmenler derslerinde kullanacakları dijital içerikleri oluştururken ya da tasarlanmış içerikleri görsel ve işitsel olarak seçerken dijital araçlarını

etkin kullanımını değerlendirmelidirler. Öğretmenlerin özgün içerikler tasarlayarak öğrencilerine rehberlik etmeleri, sahip oldukları dijital becerilerle dijital araçları etkin kullanmaları öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır (Demirdağ, 2021). Dijital becerileri elde etmiş öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanma, güvenilir bilgiyi elde etme ve paylaşma, bilgi üretme ve yayma için dijital okuryazarlık becerileri yeterli olmalıdır (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Bütün bu süreçlerin dijital ortamda olması dijital okuryazarlık kavramını ve becerisinin önemini ortaya koymaktadır (Tüzel ve Tok, 2013). Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir? biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmanın alt problemleri ise şöyle belirlenmiştir: 1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ne düzeydedir?, 2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Araştırma model olarak betimsel tarama modelinde ve nicel bir çalışma olarak yapılmıştır. Araştırmaya uygun olduğundan bu model tercih edilmiştir.

Araştırmanın evrenini Denizli ili merkez ilçelerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında resmî okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yaklaşık 6500 öğretmen yer almaktadır. Örneklem olarak kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle ve çevrim içi olarak 302 gönüllü ve istekli öğretmene ulaşılmış ve veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi ve kademe bilgileri alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021)'nin geliştirmiş oldukları "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler 2023 Ekim ayında toplanmıştır.

Verilerin analizleri sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $-+1$  aralığında olduğu ve güvenilirlik katsayısının da ,913 olup çok yüksek olduğu görülmüştür. Analizlerde SPSS programı kullanılarak t-testi, varyans analizi ve Tukey testleri yapılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular*

	n	$\bar{x}$	s	Düzeyi
Etik ve sorumluluk boyutu	302	4,25	,56	Çok yüksek
Genel bilgi işlevsel beceriler boyutu	302	3,44	,83	Yüksek
Günlük kullanım boyutu	302	4,03	,65	Yüksek
Profesyonel üretim boyutu	302	2,65	,97	Orta düzey
Gizlilik ve güvenlik boyutu	302	4,04	,72	Yüksek
Sosyal boyut	302	3,21	,94	Orta düzey
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	302	3,95	,60	Yüksek

Tablo 1'de öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde en yüksek düzeyin etik ve sorumluluk boyutunda ( $\bar{x}=4,25$ ) ortalamayla "Çok yüksek" düzeyde olduğu görülürken bunu gizlilik ve güvenlik boyutu ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla "Yüksek", günlük kullanım boyutu ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla "Yüksek" ve genel bilgi işlevsel beceriler boyutu günlük kullanım boyutu ( $\bar{x}=3,44$ ) ortalamayla "Yüksek" düzeyinde izlemektedir. Sosyal boyut ( $\bar{x}=3,21$ ) ortalamayla "Orta" düzeyde iken en düşük ortalama ise profesyonel üretim boyutu ( $\bar{x}=2,65$ ) ortalamayla "Orta" düzeydedir. Genel dijital okuryazarlık düzeyi ise ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla "Orta" düzeydedir. Öğretmenlerin etik ve sorumluluk boyutunda düzeylerinin diğer boyutlardan daha yüksek olduğu ve etik ilkelere dikkat ettikleri ve sorumluluk duygularının yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte genel bilgi işlevsel beceriler, günlük kullanım ile gizlilik ve güvenlik boyutlarında yüksek düzeyde dijital okuryazarlık düzeyine sahiptirler. Ancak profesyonel üretim boyutuyla sosyal boyut düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu ve bu alanda yeterliklerinin artırılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda ve ilerleyen sayfalarda verilmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Analiz Bulguları*

	Cinsiyet	n	s	t	p	
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Kadın	179	3,85	,55	-3,54	,00*
	Erkek	123	4,09	,64		

Tablo 2'de öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=-3,54$ ;  $p<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde farkın erkekler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buradan erkek öğretmenlerin

dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşlarına göre analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analiz Bulguları*

	Yaş	n	s	F	p	Tukey
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	27-35	41	4,01	,61	,43	,78
	36-40	54	3,99	,60		
	41-45	86	3,88	,57		
	46-50	52	3,96	,52		
	51+	69	3,96	,69		

Tablo 3'te öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşlarına göre genel dijital okuryazarlık düzeyinde ( $F=,43$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdemlerine göre analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Analiz Bulguları*

	Kıdem	n	s	F	p	Tukey
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	1-10 yıl	43	,46	,40	,80	
	11-15 yıl	43	,66			
	16-20 yıl	67	,59			
	21-25	76	,58			
	26+	73	,67			

Tablo 4'te öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F=,43$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin meslekte yeni olma ya da deneyimli olmaya göre farklılık göstermediğini orya koymaktadır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni duruma göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analiz Bulguları*

	Medeni durum	n	s	t	p	
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Evli	267	3,94	,61	-,69	,49
	Bekâr	35	4,02	,57		

Tablo 5'te öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t=-,69$ ;  $p>0,05$ ). Bulgulara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermediği evli ve bekarların benzer düzeylere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analiz Bulguları*

	Eğitim düzeyi	n	s	t	p	
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	Lisans	190	3,88	,57	-,2,54	,01*
	Lisansüstü	112	4,07	,54		

Tablo 6'da öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=-2,54$ ;  $p<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgulara göre lisans mezunu öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin lisansüstü mezunlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek dijital okuryazarlık düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları kademeye göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çalıştıkları Kademeye Göre Analiz Bulguları*

	Eğitim düzeyi	n	s	F	p	Tukey	
Genel dijital okuryazarlık düzeyi	İlkokul	141	4,05	,61	3,52	,01*	1>4
	Anaokulu	66	3,96	,64			
	Ortaokul	47	3,82	,54			
	Lise	48	3,77	,53			

Tablo 7'de öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri çalıştıkları kademelere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,52$ ;  $p<0,05$ ). Fark olan grupların tespiti amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farkın ilkokullarda çalışan



öğretmenlerle liselerde çalışan öğretmenler arasında ve ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin liselerde çalışanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ders işlerken dijital içerikleri daha fazla kullanmaları ya da bu alanda yeterliklerinin daha yüksek olması olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlikleri alt boyutlarda en yüksek düzeyde etik ve sorumluluk boyutunda “çokyüksek” düzeyde ölçülmüştür. Bunu gizlilik ve güvenlik, günlük kullanım ile genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutları “yüksek” düzeyde izlerken en düşük yeterlik sosyal boyut ve profesyonel üretim boyutlarında “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu görülürken kişisel özelliklere göre yaş, kıdem ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalışılan kademe ve kariyer düzeylerine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılıklar cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine, öğrenim düzeyine göre lisansüstü mezunları lehine yüksek ölçülmüştür. Öğretmenlerin çalışılan kademeye göre genel dijital okuryazarlık düzeylerinin ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine yüksek ölçülmüştür.

Öğretmenlerin genel olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması kişisel ve mesleki açıdan önemli avantajlar sağlamaktadır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Mudra (2020) çalışmasında dijital okuryazarlığın yabancı dil öğretiminde önemli avantajlar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Liza ve Andriyanti (2020) çalışmalarında öğretmenlerin dijital araçları kullanma becerisi ve dijital okuryazarlık düzeylerini yüksek seviyede ölçmüşlerdir. Velez, Olivencia ve Zua-zua (2017) araştırmalarında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ancak araştırma bulgularından farklı olarak Cote ve Milliner (2018) çalışmalarında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde bulurken Anisimova (2020) çalışmasında ise araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen öğretmenlerin genel olarak dijital okuryazarlık yeterliklerinin yüksek olduğu ve bunun da önemli avantajlar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin kıdeme göre benzer olduğu görülürken Tomczyk (2019) çalışmasında meslekte yeni öğretmenlerin kıdemli ve deneyimli öğretmenlere göre daha düşük dijital okuryazarlık düzeylerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Araştırmada böyle bir farkın olmaması öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin benzer olduğunu göstermektedir.

## Öneriler

1. Öğretmenlerin dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilme alanında yeterliklerini artırmaya yönelik eğitim ve çalışmalarda yer almaları önerilebilir.
2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin özellikle sosyal boyut ve profesyonel üretim boyutlarında geliştirilmesi için eğitim vb. destekler sağlanabilir.
3. Liselerde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin artırılması amacıyla teşvik ve destekler sağlanabilir.
4. Öğretmenlerin bir bütün olarak dijital okuryazarlık yeterliklerinin ölçülerek orta ve düşük düzeyde olanların bu alanda yeterliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Allen, C., Berggren, J. (2016). Digital literacy and sustainability—a field study in EFL teacher development. *CALL communities and culture—short papers from Eurocall*, 14-19
- Anisimova, E. S. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal Of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Aydar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz denetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında biliş ötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Bayrakçı, S. ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Türkiye’deki lisans öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi* 12 (46), 46-67.
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Cote, T., Milliner, B. (2018). A survey of ffl teachers’ digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology* 4, 71-89.
- Çubukcu, A., Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* 5, 148-174.
- Demirdağ, M. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- EC. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework.

*Educational Technology Research and Development* 68 (5), 2449-2472.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville:JRC-IPTS.

Frankel, K.K., Becker, B.L., Rowe, M.W., Pearson, P.D. (2016). From "what is reading?" What is literacy? *Journal of Education* 196 (3), 7-17.

Godhe, A. L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 408-429.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute.

Karabacak, Z. ve Sezgin, A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, (488), 319-343.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.

Liu, Z.J., Tretyakova, N., Fedorov, V., Kharakhordina, M. (2020). Digital literacy and digital didactics as the basis for new learning models development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijet)* 15 (14), 4-18.

Liza, K., Andriyanti, E. (2020). Digital literacy scale of English pre-service teachers and their perceived readiness toward the application of digital technologies. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 74-79.

MEB. (2020). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).

Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: How do efl teachers and learners view its benefits and barriers? *Teaching English With Technology*, 20(3), 3-24.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.

Mujtahid, I. M., Berlian, M., Vebrianto, R., Thahir, M., Irawan, D. (2021). The development of digital age literacy: A case study in Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 8(2), 1169-1179.

Nascimbeni, F., Vosloo, S. (2019). Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks. UNICEF.

OECD (2009). *OECD Policies for information security & privacy*.

Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education* 152, 103859.

Radovanovic, D., Holst, C., Belur, S.B., Srivastava, R., Hounghonon, G.V., Quentrec, E.L., Miliza, J., Winkler, A.S., Noll, J. (2020). Digital literacy key performance indicators for sustainable development. *Social Inclusion* 8 (2), 151-167.

Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). *Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Tomczyk, L. (2019). Digital literacy in the area of e-safety among teachers (Second stage of the primary school) in Poland, *Conference eLearning and Software for Education (eLSE)*, 130-135.

Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(15), 577-596.

Vélez, A. P., Olivencia, J. J. L. ve Zuazua, I. I. (2017). The role of adults in children digital literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 887-892.



## TÜRKÇE DERSİNDE PODCAST KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞINI ZENGİNLEŞTİRMEYE ETKİSİ

**Dr. Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK**

Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi

[devrimmuratguzelkucuk@gmail.com](mailto:devrimmuratguzelkucuk@gmail.com)

### ÖZET

Bireyler, iletişimde çeşitli kelimeleri ve kelime gruplarını kullanarak duygu ve düşüncelerini aktarır. Söz varlığının zenginliği, iletişimde önemli bir rol oynar. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, insanların sosyal medya veya internet üzerinde farklı uygulamalarda daha fazla vakit geçirmelerine neden olmuştur. Bu durum, eğitim öğretim sürecinde farklı teknolojilerin kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Bu teknolojilerden biri olan podcastler, çeşitli ses dosyalarının internet aracılığıyla farklı cihazlara indirilip dinlenmesine olanak tanıyan veya bunlara görseller ve videolar eklenmesine imkân sağlayan ürünlerdir. Alan yazını incelendiğinde bireylerin yeni bir dil öğrenirken telaffuzlarını geliştirmeleri, konuşma dilini öğrenmeleri ve gündelik hayattaki farklı kelimeleri öğrenmeleri için podcastlerden yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Bu çalışmada da 5. sınıf öğrencilerinin podcast dinlemesinin söz varlığını zenginleştirmeye etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Kırşehir’de yer alan bir ortaokulun 5. sınıflarında okuyan 74 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen söz varlığı başarı testi kullanılmıştır. Bu testteki sorular, 5. sınıf Koza Yayınlarına ait 1 ve 2. temadaki kelime ve kelime gruplarından seçilerek oluşturulmuştur. Çalışmanın süresi altı hafta olarak planlandığından altı haftalık süreçte yıllık planda belirtilen metinler ve bu metinlerin derste işleme süreleri dikkate alınmıştır. Hazırlanan test, istatistiklerinin incelenmesi amacıyla daha önce bu konuları ve kavramları öğrendiği düşünülen ve bir üst sınıfta okuyan 130 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin çoktan seçmeli maddelerden oluşan teste verdikleri cevaplar analiz edilmiş, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri çıkarılmıştır. Çalışmanın analizi SPSS Programı aracılığıyla

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce, söz varlığı başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ). Çalışma sonunda ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Araştırma sonuçlarına göre podcastlerin öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ilgili alan yazını ile de örtüşmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme becerileri, ortaokul öğrencileri, podcastler, söz varlığı.

## GİRİŞ

Bireyler, iletişimde farklı kelime ve kelime gruplarından yararlanır. Duygu ve düşüncelerin aktarılmasında söz varlığının zenginliği oldukça önemlidir. Söz varlığı, Türk Dil Kurumuna (TDK, 2023) göre “Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.” olarak tanımlanır. Aksan’a (2004) göre söz varlığı, dil içinde yer alan çeşitli türdeki kelimeleri, terimleri, deyimleri, atasözlerini ve kalıp ifadeleri içerir. Onan’a (2013) göre söz varlığı, kelime serveti, sözcük hazinesi, kelime veya sözcük dağarcığı, söz dağarcığı gibi ifadelerle adlandırılabilir. Korkmaz’a (2009) göre bir dilin söz varlığını oluşturan kelimeler çoğunlukla soyut veya somut kavramların veya nesnelerin isimleridir ancak bazıları tek başına anlam ifade edemeyebilir. Çiftçi ve Çeçen’e (2013) göre söz varlığı, bir dilin içinde yer alan ve bireyin zihninde bulunan sözcüklerin toplamını ifade eder. Bireylerin söz varlığı aslında oldukça geniştir. Doğdukları andan itibaren günlük hayatta karşılaştıkları her türlü kavram, nesne ve birçok kelime, söz hazinesi içinde değerlendirilebilir (Aksan, 2004; Kana ve Keskin, 2014; Tosunoğlu, 1999).

Türkçe öğretiminin temel gayelerinden biri de öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2018) özel amaçları içerisinde “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” ile söz varlığına ilişkin kazanımlara da sık sık yer verilmesi, bu hususun Türkçe öğretimi açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koyan ifadelerdendir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesi, bireylerin gündelik hayatta farklı cihazları kullanması ve bireylerin farklı cihazlara ayırdıkları vakitlerin oldukça fazla olması söz varlıklarının gelişimini de etkilemektedir. Özellikle sosyal medya veya internet üzerindeki farklı uygulamalar aracılığıyla bireyler bir şeyler dinlemekte veya izlemektedir. Bireyler artık sesli kitaplar veya podcastler aracılığıyla dinleme etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Podcastler, ses veya video içeriği olan dijital dosyalar olarak tanımlanır ve bunları dinleyen veya izleyen bireylere zaman ve mekân açısından da esneklik tanır (Haygood, 2007). Podcastler, zamana bağlı olarak radyo veya diğer platformlardaki programları takip etme gibi zorunluluğun önüne geçmektedir. Radyo endüstrisine de rakip olan bu teknoloji, bireylerin kendi isteklerine göre farklı kategorilerdeki ürünleri rahatça dinleyebilmesine olanak tanımıştır. Bunun yanında podcastler sadece 2015 yılındaki verilere göre 3 milyardan fazla indirilme sayısına ulaşmıştır (Rios, 2016). Podcastler, dinleyicilere birçok avantaj sağlamaktadır. Bu avan-

tajlar; podcastleri istenildiği zaman cihaza indirilebilme olanağı, bireylerin bunları dinlerken farklı işlerle uğraşabilme imkânları, herhangi bir cihaza indirilebilmesi ve bunların sınıflandırılarak saklanabilmesidir (Geoghegan ve Klas, 2008). Günümüzde podcastlerden, sesli kitaplardan veya diğer sesli materyallerden farklı durumlar için de yararlanılmaktadır. Mesela görme engeli olan bireylerin rehabilite edilmesinde, yabancı dil öğrenmek isteyen veya öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitiminde veya zaman geçirmek isteyen kişilerin istifadesine de sunulmuştur (Moore ve Cahill, 2016). Kurt ve Göçer’e (2021) göre de podcastlerden eğitim faaliyetlerinde daha sık bir şekilde yararlanılabileceği belirtilmiştir. Ancak eğitimde kullanılacak podcastlerde bazı özelliklere dikkat etmek gerekir. Podcastler; öğrencilerin düzeyine ve beklentilerine uygun, ses veya görüntü kalitesi iyi, içeriği ise merak uyandırıcı ve ilgi çekici şekilde tasarlanmış olmalıdır.

Alan yazını incelendiğinde bireylere yeni bir dil öğretilmesinde, bireylerin telaffuzlarının geliştirilmesinde, konuşma dilinin öğretilmesinde, dinlemeye yönelik tutumlarının geliştirilmesinde ve gündelik hayattaki farklı kelimelerin kazandırılmasında podcastlerden yararlanılabileceği belirtilmektedir (Saeedakhtar, Haqju ve Rouhi, 2021; Yorgancı, 2021; Ghoorchaie, Rastegar, Shomoossi, ve Amiri, 2021; Elekaei, Tabrizi ve Chalak, 2020; Gönülal, 2020; Bueno-Alastuey ve Nemeth, 2020; Rahman, Atmowardoyo ve Salija, 2018; Abdulrahman, Basalama ve Widodo, 2018; Fitria, Vianty ve Petrus, 2015; Kargozari ve Zarinkamar, 2014; Jain ve Hashmi, 2013; Qasim ve Fadda, 2013; Rahimi ve Katal, 2012; Chan, Chi, Chin ve Lin, 2011; Ducate ve Lomicka, 2009). Edisingha’ya (2007) göre bireylerin podcast kullanmasıyla dinleme becerilerini de geliştirecekleri belirtilmiştir. Kavaliauskienė’ye (2008) göreyse podcast kullanımı sayesinde bireylerin herhangi bir dildeki konuşmaları istediği zaman veya mekânda dinleyebileceği, bu konuşmaları değerlendirebileceği ve bunları yaparken herhangi bir kaygı ya da korku yaşamayacağı dile getirilmiştir. Bu durumun bireylerin konuşma becerileri kazanmasında daha etkin bir rol üstlenmesini sağlayacağı da belirtilmiştir.

Bütün bunlar ele alındığında ve ortaokul öğrencilerinin de sık sık teknolojiden yararlandıkları göz önünde bulundurulduğunda bu öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesinde podcastlerden yararlanmanın sonuçları merak edilmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkçe dersinde podcast kullanımının öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeye etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Podcast dinlemenin söz varlığını zenginleştirmeye etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Deneysel modeldeki araştırmalar, belirlenen değişkenlerin arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini incelemeye yönelik çalışmaları ele alır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Cohen ve Manion, 1997; Fraenkel ve Wallen, 1996). Bu çalışma ise yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desenlerde çalışmanın örnekleme seçkisiz olarak atanmaz, deney ve kontrol grupları hazır olan gruplardan belirlenerek oluşturulur (Çepni, 2012; Ekiz, 2003).

### Çalışmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemini Kırşehir’de yer alan bir ortaokulun 5. sınıflarında okuyan 74 öğrenci oluşturmaktadır. Yarı deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmalarda çalışma grupları rastgele seçilmez. Bu grupların belirli özellikleri olur (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Bu araştırmada da çalışmaya katılan sınıfların belirlenmesinde öğrencilerin akademik başarıları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilere ilişkin istatistiksel bilgiler ise Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

#### Çalışma Grubuna İlişkin İstatistiksel Bilgiler

Grup	Cinsiyet	%	f
Deney	Erkek	53,63	20
	Kız	46,27	18
	Toplam	100	38
Kontrol	Erkek	55,88	19
	Kız	44,12	17
	Toplam	100	36

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde çalışmaya deney grubundan katılan öğrencilerin 20’sinin erkek (%53,63), 18’inin kız olduğu (%46,27); kontrol grubundan katılan öğrencilerin ise 19’unun erkek (%55,88), 17’sinin kız olduğu (%44,12) ve toplamda 74 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacı tarafından soruları hazırlanan söz varlığı başarı testi kullanılmıştır. Bu testteki sorular, 5. sınıf Koza Yayınları’na ait Türkçe ders kitabının birinci ve ikinci temasındaki kelime ve kelime gruplarından seçilerek oluşturulmuştur. Çalışmada yer alacak kelime ve kelime gruplarının seçilmesinde alan uzmanı olan üç Türkçe öğretmenin görüşleri alınmış ve bu kelimelerin metinlerle ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın süresi altı hafta olarak planlandığından altı haftalık süreçte yıllık planda belirtilen metinler ve bu metinlerin derste işleme süreleri de dikkate alınmıştır. Bu metinlerde yer alan ifadelerden ve etkinliklerden seçilen kelime ve kelime gruplarına ilişkin bilgiler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

#### Podcastlerde Kullanılan Kelime ve Kelime Gruplarının Listesi

		1.TEMA		2. TEMA	
Dünya Çocukları	Eskiciyle Para Babası	Aile-Toplum-Dünya ilişkisi	Bayrak Öğretmen	Dersimiz: Atatürk	Elâzığlı Hasan Onbaşı
Sürmek	Kiriş	Kurum	Anonim	El Koymak	Siper
Şafak	Dayatmak (Em-poze Etmek)	Destek	Görenek	Çıkmak	Süngü
Sosyal Mülkiyet	Yerleşmek Hesap	Gürbüz Cılız	Görkemli Her horoz kendi çöplüğünde öter.	Varmak Vefa	Hücum Funda
Jest	Görmek	Nesil	İyilik et denize at, balık bilmezse Halik bilir.	Yetiştirmek	Diplomatik
Yetişmek	Hesabını bilmek	Etle Tırnak arasına girilmez.	Seda		
Kalp kırmak		Biz kırk kişiyiz birbirimizi biliriz.			
		Yavru kuş, yuvada gör-düğünü yapar.			

Tablo 2’de sunulan kelime ve kelime gruplarından söz varlığı başarı testi oluşturulmuştur. Bu test; 23 madde, 4 seçeneği olarak hazırlanmış ve testle ilgili 2 alan uzmanı ve ölçme uzmanının görüşleri alınmıştır. Hazırlanan testin istatistiklerinin incelenmesi amacıyla daha önce bu konuları ve kavramları öğrendiği düşünülen ve bir üst sınıfta okuyan öğrencilerden 130 kişiyle pilotlaması gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin çoktan seçmeli teste verdikleri cevaplar analiz edilmiş, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri çıkarılmıştır. Turgut ve Baykul’a (2021) göre maddelerin güçlük indeksleri bire yaklaştıkça madde kolaylaşmakta, sıfıra yaklaştıkça madde zorlaşmaktadır. Büyüköztürk’e (2023) göre bir testteki maddelerin ayırt ediciliği 0,2’nin altındaysa o madde testten çıkartılmalı, maddenin ayırt ediciliği 0,2-0,3 aralığında ise maddede gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Bu, göz önünde bulundurulup 17 ve 21 numaralı maddeler söz varlığı başarı testinden çıkarılmıştır. Madde analizlerine ilişkin veriler ise Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

Söz Varlığı Başarı Testindeki Soruların Madde Analizleri

Maddeler	Madde ayırt edicilik indeksi (r <sub>jx</sub> )	Madde güçlüğü (p <sub>j</sub> )	Maddeler	Madde ayırt edicilik indeksi (r <sub>jx</sub> )	Madde güçlüğü (p <sub>j</sub> )
1	0,32	0,44	13	0,5	0,5
2	0,75	0,61	14	0,7	0,5
3	0,6	0,65	15	0,62	0,68
4	0,5	0,65	16	0,61	0,51
5	0,75	0,47	17	0,12	0,24
6	0,38	0,65	18	0,42	0,29
7	0,7	0,5	19	0,57	0,62
8	0,72	0,58	20	0,6	0,5
9	0,42	0,57	21	0,22	0,19
10	0,5	0,64	22	0,8	0,67
11	0,48	0,25	23	0,62	0,52
12	0,45	0,72			

Tablo 3'te veriler incelendiğinde madde ayırt edicilik indeksi 0,30 altında olan iki madde dışında (17 ve 21) diğer maddelerin ayırt edicilik indekslerinin istenilen seviyelerde olduğu dile getirilebilir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu testin uygulanabilmesi için okul idaresiyle iletişime geçilerek gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve ilgili öğretmenlerle görüşülmüştür. Belirlenen sınıflarda öğrencilerle de ayrıca iletişime geçilmiş, araştırmanın önemine ve nasıl yapılacağına ilişkin öğrencilere bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı dile getirilmiş, araştırmaya katılmak istemeyen öğrenci bulunmadığı için araştırma o sınıftaki bütün öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerine ilişkin analizlerin daha sonra okulla ve öğrencilerle paylaşılacağı belirtilmiştir. Çalışmada ön test uygulaması gerçekleştirildikten sonra her hafta derslerde işledikleri metinlerde ve etkinliklerde de bulunan kelime ve kelime gruplarının yer aldığı senaryolar verilmiş ve öğrencilerden bunları dinlemeleri istenilmiştir. Altı haftalık süreçte deney grubundaki bütün öğrenciler senaryoların tamamını dinlemiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise müfredata göre eğitim öğretimlerine devam etmiştir. Altı hafta sonunda ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test uygulanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Çalışmanın analizi SPSS Programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2023) göre verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabil-

mesi için çeşitli ön şartların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmelidir. Bunlar, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleriyle varyansların eşitliği (Levene testi) sonuçlarıdır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Çalışmada Kullanılan Testlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleriyle Levene Testi Analizleri

Gruplar	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Levene Testi	p
Denet ve Kontrol Grubu (Ön Test Verileri)	-,273	-,035	1,405	,240
Deney ve Kontrol Grubu (Son Test Verileri)	-,364	-,145	,439	,510

Tablo 4'teki analizler incelendiğinde verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 arasında olduğu görülmektedir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'e (2013) göre incelenen veri setinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olması, verilerin normal bir dağılım gösterdiğini belirtebilir. Ayrıca Yine Tabachnick ve Fidell (2013) de bu değerlerin -1,5 ile 1,5 arasında olabileceğini ve bunun da verilerin normal dağılıma uygunluk göstereceğini belirtir. Çalışmanın Levene testi sonuçlarına bakıldığında da varyansların homojen olduğu ( $p>0,05$ ) ve çalışmada parametrik testlerin kullanılmasında herhangi bir sorunun olmadığı belirtilebilir.

**BULGU VE YORUMLAR**

Söz varlığı başarı testi, çalışmalar gerçekleştirilmeden önce deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve gruplar arasında farklılığın olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Bağımsız gruplar t-testi verilerine ilişkin bulgular ise Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

Çalışmanın Ön Test Sonuçlarına İlişkin Analizler

Grup	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	38	7,2500	1,7464	72	-1,658	,102*
Kontrol	36	7,8684	1,4551			

Tablo 5'te analiz edilen verilere bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-1,658$ ;  $p>0,05$ ).

6 hafta sonra deney ve kontrol grupları arasında söz varlığı başarı testine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin bulgular ise Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6***Çalışmanın Son Test Sonuçlarına İlişkin Analizler*

Grup	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	38	13,3158	3,03231	72	2,822	,006*
Kontrol	36	11,3611	2,91942			

Tablo 6'daki veriler analiz edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $t=2,822$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu da tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 13,53, kontrol grubundaki öğrencilerin ise testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 11,36 olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde ve etkinliklerde geçen kelime ve kelime gruplarının kullanıldığı podcastleri dinleyen deney grubunun söz varlığı başarı testindeki puan ortalamaları, ders kitabındaki metinler ve etkinliklerle ders sürecini yürüten kontrol grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Alan yazını incelendiğinde özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde podcast dinlemenin olumlu etkileri olduğu yer almaktadır (Ghoorchaei, Rastegar, Shomoossi ve Amiri, 2021; Yorgancı, 2021; Gönülal, 2020; Elekaei, Tabrizi ve Chalak, 2020; Bueno-Alastuey ve Nemeth, 2020; Kargozari ve Zarinkamar, 2014). Bu durum da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Alan yazınında bireylerin dinlemeye yönelik tutumlarının geliştirilmesinde podcastlerin olumlu etkisi olduğu (Rahman, Atmowardoyo ve Salija, 2018; Abdulrahman, Basalama ve Widodo, 2018; Farshi ve Mohammadi, 2013; Chan, Chi, Chin ve Lin, 2011) göze çarpmaktadır. Bu çalışmada da öğrenciler bu süreci ilgi çekici bulmuşlar, bu durumu öğretmenleriyle paylaşmışlardır.

Saeedakhtar, Haqju ve Rouhi'nin (2021) çalışmasında dil öğretiminde podcastlerden farklı yöntemlerle yararlanılmış ve bu yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin söz varlığına etkisi incelenmiştir. Paylaşımına açık ve etkinliklerle yürütülen podcast dinleme faaliyetinde öğrencilerin kelime hazinesine ilişkin testlerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre podcast dinlerken farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin grup çalışmalarıyla bu süreci sürdürmesi veya kendi podcastlerini tasarlaması söz varlıklarının gelişimine daha çok etki etmektedir. Bu çalışmada ise podcastler katılımsız bir şekilde dinlenilmiş ve podcastler, çeşitli metinlerle eşleştirilerek yıllık plana göre o metnin derslerde işleme zamanında öğrencilerle buluşturulmuştur. Podcastlerin oluşturulma veya dinledikten sonra etkinliklerle desteklenmesi aşamasında öğrenciler daha etkin rol alma durumlarında podcastlerin öğrencilerin söz varlıklarının gelişimine daha fazla katkısı olabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin podcast dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenebilir. Öğrencilerin podcastleri katılımsız rolde dinlemeleri yerine teknoloji yardımıyla podcastleri kendilerinin oluşturması ve bu süreç sonunda çeşitli becerilerdeki gelişimleri araştırılabilir. Öğrencilerin podcastleri dinleme sırasında farklı yöntemlerden ve podcast dinleyen gruplar arasında etkileşimi sağlayacak tekniklerden yararlanılması onların bu süreçte daha etkin ve başarılı olmasını sağlayabilir. Türkçe öğretmenlerine yönelik öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirebilmeleri için çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Türkçe öğretmenlerinin ses teknolojilerinden yararlanabilecekleri, podcast veya sesli kitaplarla öğrencileri buluşturabilecekleri ortamların tanıtımları yapılarak bu teknolojilerin nasıl kullanılacağına yönelik eğitimler de planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdulrahman, T., Basalama, N., Widodo, M. R. (2018). The impact of podcasts on EFL students' listening comprehension. *International Journal of Language Education*, 2(2), 23-33.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Engin Yayınları.
- Al Qasim, N., Al Fadda, H. (2013). From call to mall: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30-41.
- Bueno-Alastuey, M. C., Nemeth, K. (2020). Quizlet and podcasts: effects on vocabulary acquisition. *computer assisted language learning*, 1-30. DOI: 10.1080/09588221.2020.1802601.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., Lin, C. Y. (2011). Students' perceptions of and attitudes towards podcast-based learning: A comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 312-335.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Research methods in education*. Routledge.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2013). *Kelime öğretimi*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), Türkçe öğretimi el kitabı, 335-350. içinde: Pegem Akademi
- Ducate, L., Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-68.

- Edisingha, P. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 8(3),87-107.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Elekaei, A., Tabrizi, H. H., Chalak, A. (2020). Evaluating learners' vocabulary gain and retention in an e-learning context using vocabulary podcasting tasks: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 190-203.
- Farshi, N., Mohammadi, Z. (2013). Use of podcasts in effective teaching of vocabulary: learners' attitudes, motivations and limitations. *Theory and practice in language studies*, 3(8), 1381-1386.
- Fitria, U., Vianty, M., Petrus, I. (2015). Using podcast to improve students' listening and speaking achievements. *About Teaching*, 2 (1). 55-68.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill Higher Education.
- Geoghegan, M. W., Klass, D. (2008). *Podcast solutions: The complete guide to audio and video podcasting*. A Press Company.
- Ghoorchaei, B., Rastegar, H., Shomoossi, N., Amiri, M. (2021). Podcasting and vocabulary learning in an EFL context: A mixed methods study. Research Square.
- Gönülal, T. (2020). Improving listening skills with extensive listening using podcasts and vodcasts. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 311-320.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Haygood, D. M. (2007). A status report on podcast advertising. *Journal of Advertising Research*, 47(4), 518-523.
- Jain, S., Hashmi, F. (2013). Advantages of podcasts in English language classroom. *Journal of Indian Research*, 1 (2),158-163.
- Kana, F., Keskin, D. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*, 417-440. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınları.
- Kargozari, H. R., Zarinkamar, N. (2014). Lexical development through podcasts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 839-843.
- Kavaliauskienė, G. (2008). Podcasting: a tool for improving listening skills. *Teaching English with Technology*, 8(4). 1-17.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurt, A., Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 77-97.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Türkçe öğretim programı*.

Moore, J. Cahill, M. (2016). Audiobooks: legitimate "reading" material for adolescents. *School library media research*, 19, 1-17.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayınevi.

Rahimi, M., Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153-1161.

Rahman, A., Atmowardoyo, H., Salija, K. (2018). Podcast effects on EFL learners' listening comprehension. *ELT Worldwide*, 5 (2), 151-164.

Rios, O. (2016). *Podcasting pro basics, a beginner's guide to producing, editing. and publishing a podcast*. Orlando Rios Publishing.

Saeedakhtar, A., Haqju, R., Rouhi, A. (2021). The impact of collaborative listening to podcasts on high school learners' listening comprehension and vocabulary learning. *System*, 101, 102588.

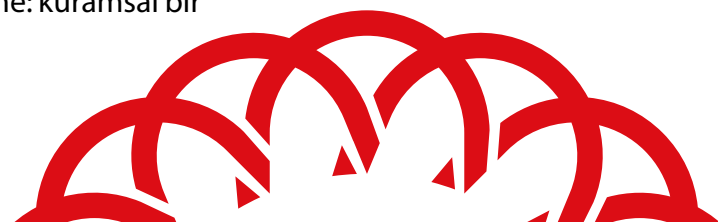
Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Türk Dil Kurumu (TDK), (2023). *Güncel Türkçe sözlük*.

Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetini eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim*, 144, 71-73.

Turgut, M. F., Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.







## BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KODLAMA EĞİTİMİNDE SOSYAL MEDYA ARAÇLARININ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

**Özge KARCI**

İİ MEM AR-GE

[ozge.16.36@gmail.com](mailto:ozge.16.36@gmail.com)

**Neytullah KARAKUT**

İİ MEM AR-GE

[neytullahkarakurt@gmail.com](mailto:neytullahkarakurt@gmail.com)

**Özge Elif TAŞ**

İİ MEM AR-GE

[ozgeelifguneri@gmail.com](mailto:ozgeelifguneri@gmail.com)

### ÖZET

Web teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bireylerin yaşam tarzları ve davranışlarını kökten etkilemiştir. Bu teknolojiler, iletişim, iş birliği, etkileşim ve paylaşım ihtiyaçlarını sosyal medya platformları aracılığıyla karşılama olanağı sunar (Yılmazsoy, 2018). Sosyal medyanın, kullanıcıların internet üzerindeki diyaloglarını ve içerik paylaşımlarını şekillendirdiği görülmektedir (Öztürk ve Talas, 2015). Ayrıca, mevcut araştırmalar, sosyal medya araçlarının eğitim alanında da yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir (Arkün-Kocadere ve Aşkar, 2013). Bu bağlamda araştırmanın amacı, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini belirlemektir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Adıyaman Merkez ilçede görev yapan 95 bilişim teknolojileri öğretmeninden, Amaçlı Örneklem Yöntemlerinden "Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi" yöntemiyle belirlenen 27 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu form öğretmenlerin demografik bilgilerini, sosyal medya kullanım becerilerini ve kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



ilişkin on bir madde içermektedir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler günde 1-3 saat arasında en az bir sosyal medya aracını kullanmakta ve en çok tercih edilen araç ise Instagram olmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %65'ten fazlası, kodlama eğitiminde Facebook, WhatsApp, Youtube gibi platformların "grup kurma, paylaşım yapma, canlı yayın" gibi amaçlarla kullanılabilirliğini düşünmektedir. Sosyal medyanın kodlama eğitiminde kullanımının, "yaygınlaştırma, geniş kitlelere ulaşma, anında etkileşim, zaman tasarrufu, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı" gibi avantajları olduğu, ancak "dikkat dağınıklığı, amacından sapma, yanlış bilgilerin yayılması ve sosyal medya bağımlılığı" gibi dezavantajları da bulunabileceği vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamı günlük en az bir sosyal medya aracını kullanmaktadır. Çoğunluk, sosyal medyanın kodlama eğitiminde kullanılabilirliğine inanmaktadır ve bu araçlar çeşitli yöntemlerle başarılı bir şekilde kullanılabilir. Ancak sosyal medyanın kullanımının avantajları ve dezavantajları göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim kurumlarında, içerik filtreleme yöntemi, sosyal medyaya erişim yasağına tercih edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişim teknolojileri Öğretmenleri, kodlama eğitimi, sosyal medya araçları.

## GİRİŞ

Bilgisayar sistemlerini yöneten ve bilgisayarlara yön vermek için kullanılan programlama dili eğitimi, bilişim teknolojilerinin evrim sürecinde stratejik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, programlama eğitiminin dünya genelinde önemi büyüktür, çünkü bu eğitim, bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle adeta iç içe geçmiş durumdadır. Küresel çapta, programlama eğitimi, tüketici odaklı toplumlardan üretici toplumlara geçişin bir aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, özellikle genç yaşlarda programlama becerilerinin kazandırılması, devlet politikalarında önemli bir yer tutmaktadır (Yüksel, 2017).

Yeni nesillerin yazma, tasarlama, oluşturma ve icat etme gibi yetkinlikleri kazanmalarını amaçlayan girişimlerin yükselmeye başladığı gözlemlenmektedir. Örneğin, Alice, kodu gamelab, code.org ve Scratch gibi görsel blok temelli programlama platformları, erken yaştaki öğrencilerin geleneksel programlama dillerinin karmaşık kod yapılarını öğrenmelerine gerek kalmadan, kendi programlarını, oyun ve animasyonlarını geliştirebilmelerine ortam sağlamaktadır (Resnick ve diğerleri, 2009). Bu programlama dillerinin öğrenilmesi, yeni nesillere dijital dünyayı anlama ve etkileme gücü verirken, sosyal medya, bu öğrenim sürecini daha da zenginleştiren bir platform haline gelmiştir.

Teknoloji ve web teknolojilerindeki hızlı gelişim süreci insanların yaşayış ve davranışlarında değişikliklere neden olmuştur. İnsanlar gelişen web teknolojileri ile iletişim iş birliği, etkileşim, paylaşım ihtiyaçlarını sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirebilmektedirler (Yılmazsoy, 2018). Web'in gelişmesi ve bu gelişmelerden ortaya çıkan hız ve anilik, ayrıca ilişkilerin iki yönlülüğe doğru gidişi, internet ortamında sosyal çerçevede sosyal medya adlı yeni bir medyanın ortaya çıkmasına yol açmıştır (Zafarmand, 2010). Sosyal medya terimi kullanıcıların birbirleriyle bilgi, görüş ve ilgi alanlarını paylaşarak

etkileşim kurmaları için olanak sağlayan online araçlar ve web sitelerini içermektedir. Sosyal medya, teknolojiyi, sosyal girişimciliği kelimeler, resimler, videolar ve ses dosyaları ile birleştiren şemsiye bir kavramdır (Onat, 2010).

Bireylerin internette birbirleriyle yaptığı diyaloglar ve paylaşımlar sosyal medyayı oluşturur. Sosyal ağlar, bloglar, mikro bloglar, anlık mesajlaşma programları, sohbet siteleri, forumlar gibi insanların birbiriyle içerik ve bilgi paylaşmasını sağlayan internet siteleri ve uygulamalar sayesinde internet kullanıcıları aradıkları ve ilgilendikleri içeriklere ulaşma fırsatına erişmektedir. İlk bakışta bireyler veya küçük gruplar arasında gerçekleşen diyaloglar gibi görünse de paylaşılan bilgi veya içerikle ilgilenen kişi sayısı oldukça hızlı ve fazla şekilde artmaktadır. ( Öztürk ve Talas, 2015)

Sosyal medya aracılığıyla bireyler, yazı, fotoğraf ve video gibi içerikleri kolayca ve ücretsiz bir şekilde paylaşabilmektedirler. Bu platformlar, öğrenme ve öğretim süreçlerini de zenginleştiren araçlar olarak işlev görmektedir. Eğitim alanında, sosyal medyanın sunduğu fırsatların tanınması ve etkin kullanımı, öğrenme-öğretme ortamlarının yapısını dönüştürmekte ve geniş kitlelere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Öztürk ve Talas, 2015; Sarsar ve diğerleri, 2015). Mevcut araştırmalar, eğitimde sosyal medya araçlarının çeşitli amaçlarla sıkça kullanıldığını göstermektedir (Arkün-Kocadere, Aşkar, 2013). Sosyal medya, öğrenci etkileşimini artırma, bilgi paylaşımını kolaylaştırma ve öğrenme deneyimini zenginleştirme açısından önemli bir rol oynamaktadırlar. (Sarsar ve diğerleri, 2015).

Programlama dili, sadece kod yazmanın ötesinde, öğrenciler için bir yaratıcılık ve problem çözme aracı hâline gelmiştir. Bu dillerin öğrenilmesi, öğrencilere dijital dünyayı anlama ve etkileme gücü verirken, sosyal medya, bu öğrenim sürecini daha da zenginleştiren bir platform hâline gelmiştir (Çatlak ve diğerleri, 2015)

Sosyal medyanın programlama dili öğrenimiyle etkileşimi, öğrencilere bir dizi avantaj sunar (Radmard ve diğerleri, 2020). Öncelikle, sosyal medya, öğrencilerin kodlama projelerini sergilemeleri ve paylaşımları için bir vitrin sağlar. Bu, öğrencilerin kendi yaratıcı çalışmalarını diğerleriyle paylaşarak geri bildirim almasını ve projelerini geniş bir kitleyle paylaşarak daha fazla ilgi çekmesini sağlar.

Aynı zamanda, sosyal medya üzerinden kodlama topluluklarına katılan öğrenciler, benzer ilgi alanlarına sahip diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabilir. Bu, öğrencilere sadece kendi gelişimlerine odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda farklı perspektiflerden öğrenme şansı tanır. Sorular sorabilir, problem çözme stratejilerini tartışabilir ve daha geniş bir bilgi ağına erişim sağlayabilirler.

Sosyal medyanın bu rolü, öğrencilerin programlama dili öğrenirken birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve projelerini paylaşımlarını teşvik ederek, öğrenme sürecini daha katılımcı, eğlenceli ve motivasyonu yüksek kılabilir. Bu bağlamda, sosyal medya, programlama dünyasında öğrencilerin kendi yerlerini bulmalarına ve daha geniş bir topluluğun bir parçası olmalarına olanak tanır.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu araştırma sonuçlarına göre bilişim teknolojileri öğretmenleri, kullanımı hızlı bir şekilde artan ve oldukça küçük yaşlara kadar inen sosyal medya araçlarını kodlama eğitiminde nasıl kullanabileceklerini ilişkin fikirleri gözlemleyebileceklerdir. Ayrıca sosyal medya araçlarını kodlama eğitiminde kullanmanın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin meslektaşlarının görüşlerinden istifade edebileceklerdir. Böylelikle çocukların sosyal medya araçlarıyla geçirdikleri zamanı kodlama eğitimine kanalize etme imkânı bulacaklardır.

Alan yazını incelemesi sonucunda bilişim teknoloji öğretmenlerinin kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamaması bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmıştır.

## YÖNTEM

Çalışmada istatistiki işlemler olmadan veya başka bir istatistiksel araç kullanmadan verilerin üretildiği araştırma yaklaşımı olan (Altunışık, 2005) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu görüşme formları öğretmenlere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda; demografik bilgiler, sosyal medya kullanım becerileri ve kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin on bir madde yer almaktadır.

### Araştırmanın Örnekleme

2022-2023 eğitim öğretim yılında Adıyaman Merkez ilçede görev yapan 95 Bilişim Teknolojileri öğretmeninden, Amaçlı Örnekleme Yöntemlerinden "Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme" yöntemiyle belirlenen 27 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı ve Analizi

Bu çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" örnekleme uygulanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, gazete başlıkları ve yazıları, kitap bölümü, kitap, tarihsel dokümanlar ve mektup gibi metinlerde yer alan bazı kelimelerin, belli başlı kurallardan oluşan kodlama-

larla daha küçük içerik kategorileri şeklinde özetlendiği ve sosyal bilimlerde yoğun bir şekilde kullanılan tekrarlanabilir, sistematik bir teknik olarak tanımlanabilir (Sert vd., 2012).

Görüşme formlarının toplanmasının ardından öğretmenler tarafından verilen yanıtlar incelenmiştir. İnceleme ve analiz süreci dört aşamadan oluşmaktadır:

- 1. Aşama:** Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin verdiği cevaplar tüm görüşme formları için ayrı ayrı ve derinliğine incelenerek benzer ve ortak yönler içeren cevaplar işaretlenmiş ve bunlara birer kod verilmiştir.
- 2. Aşama:** Kodlama işlemi sonrasında aynı sorulara verilen benzer cevaplar ve ortak yönler yeniden incelenerek elde edilen bulgular belli kategorilerde toplanmış ve böylelikle elde edilen kodlar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.
- 3. Aşama:** Kodlanan görüşlerinin analizi sonucu elde edilen veriler doğrudan ve dolaylı alıntılar şeklinde temaların altına yazılmıştır.
- 4. Aşama:** Bu aşamada "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizleri ile ortaya çıkan bulguların yorumu yapılmıştır.

## BULGU VE YORUMLAR

Araştırmada, kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla elde edilen verilerin uygun istatistiksel analizleri sonucunda değerlendirilmesiyle ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### Demografik Bilgiler

Araştırmaya 27 bilişim teknolojileri öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın örneklemine ilişkin öğretmenlerin demografik bilgilerinin dağılımı Tablo 1'de belirtilmektedir.



**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı*

CİNSİYET İLE İLGİLİ BİLGİLER		
Cinsiyet	Yüzde (%)	Frekans(f)
Erkek	77,8	21
Kadın	22,2	6
GÖREV YERİ İLE İLGİLİ BİLGİLER		
Görev Yeri	Yüzde (%)	Frekans(f)
İlköğretim	51,9	14
Ortaöğretim	48,1	13
HİZMET YILI İLE İLGİLİ BİLGİLER		
Hizmet Yılı	Yüzde (%)	Frekans(f)
1-5 Yıl	25,9	7
6-10 Yıl	37	10
11-15 Yıl	29,6	8
16-20 Yıl	3,7	1
21-25 Yıl	-	-
26 Yıl ve Üzeri	3,7	1

Tablo 1’de yer alan, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %22.2’si (6 kişi) kadınlardan, %77.8’i (21 kişi) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 1’de yer alan, öğretmenlerin görev yeri bilgileri incelendiğinde, %48.1’i (13 kişi) ortaöğretim kurumlarında, %51.9’u (14 kişi) ise ilköğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

Tablo 1’de yer alan, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların %37’si (10 kişi) 6-10 yıl, %29.6’sı (8 kişi) 11-15 yıl, %25.9’u (7 kişi) 1-5 yıl, %3.7’si (1 kişi) 16-20 yıl ve %3.7’si (1 kişi) ise 26 yıl ve üzeri hizmet yıllarından oluşmaktadır.

### Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Bulgular

#### “Sosyal Medya Denilince Aklınıza Ne Geliyor?” Maddesi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin “Sosyal Medya Denilince Aklınıza Ne Geliyor?” maddesine verdikleri cevaplardan oluşturduğumuz kategoriler ve frekansları Tablo 2’de listelenmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin “Sosyal Medya Denilince Aklınıza Ne Geliyor?” Maddesine Verdikleri Cevapların Dağılımı*

SORU	VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (f)
Sosyal Medya Denilince Aklınıza Ne Geliyor?	Facebook	9
	Sanal Paylaşım	5
	Sanal İletişim	5
	Twitter	4
	Instagram	3
	Gündemi Takip Etmek	2
	Bilgi Edinme	2
	Video İzlemek	2
	Sanal Yardımlaşma	1
	Eğlence	1
	Yaşam Tarzı	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla Facebook cevabını verdikleri gözlenmiştir. Facebook cevabı 9 defa belirtilirken Sanal Paylaşım ve Sanal İletişim 5’er kez belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö-19, “Sosyal Medya, insanların birbirleriyle iletişime geçtikleri araçlardır.” derken Ö-4 ise “Sosyal Medya, insanların çeşitli paylaşım, eleştiri, bilgi sahibi olma vb. gibi durumlar için kullandığı bir platformdur.” yorumunda bulundu.

#### Öğretmenlerin Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Sıklığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Günlük Hayatınızda Sosyal Medya Araçlarını Ne Sıklıkla Kullanıyorsunuz?” maddesine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanım Sıklıkları*

Sosyal Medya Araçlarını Kullanma Sıklığı	SAAT	FREKANS (f)
	1-3	20 (%74.1)
	4-6	5 (%18.5)
	7-10	0
	11 ve üzeri	2 (%7.4)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin %74.1’i (20 Kişi) sosyal medya araçlarını günlük hayatlarında yaklaşık 1-3 saat, %18.5’i (5 Kişi) 4-6 saat ve %7.4’ü (2 Kişi) ise 11 saat ve üzeri kullandıklarını belirtmişlerdir.

### Öğretmenlerin En Çok Kullandıkları Sosyal Medya Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “ En Çok Kullandığınız 3 Sosyal Medya Aracı Nedir?” maddesine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin En Çok Kullandığı Sosyal Medya Araçları*

SORU	VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (f)
Sosyal Medya Denilince Aklini-za Ne Geliyor?	Instagram	18
	Facebook	16
	WhatsApp	10
	Twitter	10
	YouTube	7
	Snapchat	3

### Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşler

#### “Sizce Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanılabilir mi?” Maddesi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin “Sizce Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanılabilir mi?” maddesine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanılabilir mi?*

	SAAT	FREKANS (f)
Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanılabilir mi?	EVET	18 (%66.7)
	HAYIR	9 (%33.3)

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin %66.7’si (18 Kişi) Kodlama Eğitimi’nde Sosyal Medya Araçlarının kullanılabilirliğini belirtirken %33.3’ü (9 Kişi) ise kullanılmayacağını belirtmiştir.

#### Kodlama Eğitiminde Hangi Sosyal Medya Araçları Nasıl Kullanılabilir?

Görüşmeye katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin “Cevabınız “Evet” ise hangi sosyal medya araçları nasıl kullanılabilir?” maddesine verdikleri cevaplardan oluşturduğumuz kategoriler ve frekansları Tablo 5’te listelenmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin En Çok Kullandığı Sosyal Medya Araçları*

SORU	SOSYAL MEDYA ARACI	KULLANIM TÜRÜ	FREKANS (f)
Hangi Sosyal Medya Araçları Nasıl Kullanılabilir?	Facebook	Gruplar Kurma	4
	Facebook	Paylaşımlar Yapma	4
	WhatsApp	Gruplar Kurma	4
	YouTube	Ders Videoları	4
	Twitter	Paylaşımlar Yapma	2
	WhatsApp	Anlık Yardım	1
	Google	Gruplar Kurma	1
	Scope	Canlı Yayın	1
	Instagram	Paylaşımlar Yapma	1

Tablo 5 incelendiğinde, Facebook, WhatsApp ve Youtube, kodlama eğitiminde en çok tercih edilen sosyal medya araçları olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca sosyal medya araçlarının kodlama eğitiminde kullanılacak yöntemleri olarak da “Gruplar Kurma, Paylaşımlar Yapma ve Ders Videoları Ekleme” daha çok tercih edildiği gözlenmektedir.

Katılımcılardan bazılarının belirttikleri düşünceler şu şekildedir:

Ö-9, “WhatsApp anlık yardım ve müdahale aracı olarak kullanılabilir. Twitter ve Facebook uzaktan eğitim ve paylaşım aracı olarak kullanılabilir.”

Ö-16, “Eğitim videoları Youtube üzerinden paylaşılabilir. Tecrübe paylaşımı kapsamında Facebook grupları kurulabilir.”

Ö-17, “Kodlama örnekleri verilir, sorular sorulur. Doğru cevabı bulan ise ödüllendirilebilir”

Ö-23, “Örnek çalışmalar sosyal medyada yayınlanarak erişime açılabilir.”

#### Kodlama Eğitiminde Hangi Sosyal Medya Araçları Nasıl Kullanılabilir?

Görüşmeye katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin “Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Avantajları Neler Olabilir?” maddesine verdikleri cevaplardan oluşturduğumuz kategoriler ve frekansları Tablo 5’te listelenmiştir.

**Tablo 6**

Öğretmenlerin "Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Avantajları Neler Olabilir?" Maddesine Verdikleri Cevapların Dağılımı

SORU	VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (f)
Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Avantajları Neler Olabilir?	Paylaşım ve Yaygınlaştırma	7
	Geniş Kitlelere Ulaşım	6
	Hızlı ve Anında Etkileşim	4
	Zaman Tasarrufu	4
	Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamı	2
	Bilgiye Hızlı Ulaşım	2
	Maliyeti Azaltma	1
	Yer-Zaman Sınırsızlığı	1
	Dikkat Çekme	1
	Bireysel Öğrenme Hızı	1
	Eğlenceli Öğretim	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar sosyal medya araçlarını kodlama eğitiminde kullanmanın avantajlarından bahsederken; Paylaşım ve Yaygınlaştırma (7 defa), Geniş Kitlelere Ulaşım (6 defa), Hızlı ve Anında Etkileşim (4 defa) ve Zaman Tasarrufu (4 defa) gibi başlıkları daha sık dile getirdikleri gözlenmektedir.

Katılımcılardan bazılarının avantajlardan bahsederken belirttikleri düşünceler şu şekildedir:

Ö-4, "Kodlama eğitimi sürecinde sosyal medya araçları kullanmak öğrencilerin dikkatini çekebilir. Aynı zamanda eğitimin maliyetinde düşüş sağlayabilir"

Ö-8, "Yer ve mekân sınırlaması olmaksızın her zaman ve her yerde kodlama eğitimi çalışmaları yapılabilir."

Ö-17, " Daha kısa zamanda daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşılabilir."

Ö-22, " Kodlama ile ilgili çeşitli problemler paylaşarak çözümler alınabilir."

#### **Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Dezavantajları Neler Olabilir?**

Görüşmeye katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin "Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Dezavantajları Neler Olabilir?" maddesine verdikleri cevaplardan oluşturduğumuz kategoriler ve frekansları Tablo 7'de listelenmiştir.

**Tablo 7**

Öğretmenlerin "Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Dezavantajları Neler Olabilir?" Maddesine Verdikleri Cevapların Dağılımı

SORU	VERİLEN CEVAPLAR	FREKANS (f)
Kodlama Eğitiminde Sosyal Medya Araçları Kullanmanın Dezavantajları Neler Olabilir?	Dikkat Dağınıklığı	5
	Amacından Sapma	4
	Yanlış Bilgilerin Yayılması	4
	Yüzeysellik	3
	İstenmeyen Yorum ve İfadeler	2
	Zaman Kaybı	2
	Sosyal Medya Bağımlılığı	1
	Teknik Aksaklıklar	1
	Sağlık Problemleri	1

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcılar sosyal medya araçlarını kodlama eğitiminde kullanmanın dezavantajlarından bahsederken; Dikkat Dağınıklığı (5 defa), Amacından Sapma (4 defa), Yanlış Bilgilerin Yayılması (4 defa) ve Yüzeysellik (3 defa) gibi başlıkları daha sık dile getirdiği gözlenmektedir.

Katılımcılardan bazılarının dezavantajlardan bahsederken belirttikleri düşünceler şu şekildedir:

Ö-5, "Öğrenciler eğitim esnasında internette farklı uğraşlarla zaman geçirebilir. Bu durum da eğitimin amacından sapmasına yol açabilir."

Ö-15, " Eğitim esnasında Bilgisayar veya İnternet ile ilgili yaşanabilecek teknik aksaklıklar eğitim sürecine zarar verebilir."

Ö-16, " Sosyal Medya yoruma açık bir platform olduğundan eğitim amacından sapabilir. Ayrıca, reklam ve farklı görseller öğrencinin dikkatini dağıtabilir. Bence Sosyal Medyada sadece bilgi paylaşımı olabilir."

#### **Kodlama Eğitimi veya Sosyal Medya Araçları ile İlgili Katılımcıların Diğer Görüş ve Önerileri**

Görüşmeye katılan öğretmenlere son olarak "Sosyal Medya Araçları veya Kodlama Eğitimi ile İlgili Yukarıda Belirtilen Maddeler Dışında Eklemek İstedikleriniz?" sorusunu yönelttik. Öğretmenlerin belirttikleri görüş ve öneriler şu şekildedir:

Ö-9, " Bakanlığın Millî Eğitim Kurumlarında sosyal medya araçlarını engellememesini istiyorum. İçerik engellemesi ile istenmedik sitelere ve sayfalara ulaşımının engellenmesi daha yerinde olacaktır."

Ö-17, " Sosyal medya araçları kodlama eğitimi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak öğrencilere sosyal medya araçlarını bilinçli ve gereğinden fazla kullanılmaması gerektiğini öğretmeliyiz."

Ö-26, "Kodlama eğitimine gereken önem verilmelidir. Kodlama, ilkokuldan itibaren her kademedede öğretilmelidir. Ayrıca

sosyal medya araçları kullanırken dikkat edilmesi gereken noktalar çocuklara vurgulanmalıdır.”

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, sosyal medya araçlarını kullanarak kodlama eğitimi verilebileceğine yönelik öğretmenlerin genel olarak olumlu algıları olduğu ortaya konulmuştur. Öztürk ve Akgün (2012), Menteşe (2013), Yaylak ve İnan (2018), Bold ve Yadamsuren, (2019) yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmenlerin eğitimde sosyal medya araçlarını kullanmaya genel olarak olumlu yaklaştıklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin sosyal medya kavramının yarattığı çağrışımların ne olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, sosyal medya denilince ilk akıllarına gelen şeylerden birinin Facebook olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Twitter ve Instagram'ın da öğretmenlerin zihinlerinde yarattığı sosyal medya çağrışımlarında ön sıralarda olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak sosyal medya araçları olan bu uygulamaların çok geniş bir kavram olan sosyal medya kavramıyla özdeşleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum Facebook başta olmak üzere sosyal medya uygulamalarının genel olarak bireylerin özel olarak da öğretmenlerin hayatında oldukça geniş bir yer kapladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin günlük hayatlarında en çok kullandıkları sosyal medya araçlarının da sırasıyla Instagram, Facebook ve WhatsApp olduğu görülmektedir. Instagram ve Facebook'un öğretmenler tarafından, yaptıkları çalışmalarını geniş kitlelere yaymak ve takip ettikleri kişilerin çalışmalarından haberdar olmak amacıyla sık kullanıldığı söylenebilir. WhatsApp uygulamasının ise okul grupları başta olmak üzere çeşitli yazışmaların takibini yapmak amacıyla öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı ifade edilebilir. Akkaya ve Kanadlı (2019)'un 35 öğretmen ile yapmış olduğu araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin en çok kullandığı uygulamaların başında sırasıyla Facebook, Instagram, YouTube ve WhatsApp geldiği görülmüştür. Araştırmadan elde ettiğimiz bulguların bu sonuçlarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir. Sosyal medya kullanım oranları da göz önünde bulundurulduğunda sosyal medya araçlarının kullanımı noktasında deneyimli olan öğretmenlerin bu araçları eğitim amacıyla da kullanılabileceği görüşünü önemli hale getirmektedir.

Öğretmenler Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, Twitter ve Scope gibi sosyal medya araçlarını kodlama eğitiminde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Facebook ve WhatsApp uygulamalarında kurulacak olan gruplarla çeşitli etkinlikler ve faaliyetler gerçekleştirilebilir. Bu gruplardaki karşılıklı interaktif etkileşim sayesinde öğretmenler öğrencilerine yönelik eğitsel etkinlikler yapabilir, çeşitli görevlendirmelerle iş birliği ve sorumluluk bilincini yükseltebilir, anlık geribildirimlerle öğrencilerin hızlı öğrenmelerini sağlayabilir. Nitekim Munoz ve Towner (2009)'a göre Facebook, çevrim içi sınıf topluluğu oluşturma ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi imkânı sunma sayesinde geleneksel ders formatına bir al-

ternatif sunarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere eğitsel süreçte fayda sağlayabilir. Ekici ve Kıyıcı, (2012) üniversite öğrencilerine yönelik deney ve kontrol grupları şeklinde ayırarak yapmış oldukları çalışmanın sonucunda Facebook uygulamasını kullanan deney grubundaki üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler Youtube uygulamasında yer alan milyonlarca video ile öğrencilerin somut eğitsel deneyimler yaşaması mümkün hale gelebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi içerikleriyle hazırlayacakları videoları paylaşarak geniş kitlelere ulaştırma imkânı elde edebilmektedir. Scope ve zoom gibi uygulamaların canlı yayın konusundaki üstün özellikleri sayesinde öğretmenlerin öğrencilerle senkronize bir şekilde ders anlatımları gerçekleştirilebilir.

Kodlama eğitiminde sosyal medya araçlarının kullanımı; paylaşım ve yaygınlaştırma, geniş kitlelere ulaşma, hızlı ve anında etkileşim, zaman tasarrufu, bireysel hızda ve içerikte öğrenme imkânı gibi hususlarda önemli avantajlar sunmakla birlikte öğrencilere eğlenceli ve zenginleştirilmiş eğitim ortamları da sunabilmektedir. Menteşe (2013), öğretmen ve yöneticilerle yapmış olduğu çalışmada sosyal medyanın eğitimde kullanımının, öğrenci motivasyonunu artırma, ders materyallerine erişimde kolaylık sağlama, daha hızlı ve detaylı dönütler sağlama gibi avantajları olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde sosyal medya araçlarını kullanmanın birçok önemli avantajı olmakla birlikte çeşitli dezavantajları da olabilmektedir. Öğrenci de meydana getireceği dikkat dağınıklığı, ders esnasında dersin amacından sapma, yanlış bilgilerin yayılması ve doğru ile yanlış bilginin ayırt edilmesindeki zorluklar, istenmeyen ve amaca hizmet etmeyen yorum ve ifadeler, eğitim esnasında yaşanabilecek teknik aksaklıklar ve öğrencilerde meydana gelebilecek sosyal medya bağımlılığı öğretmenler tarafından dile getirilen dezavantajlardan bazılarıdır. Bold ve Yadamsuren, (2019)'un yapmış olduğu araştırmada da öğretmenler, öğrencilerin dikkatini dağıtabilme, etik ve güven sorunları ortaya çıkarabilme gibi problemleri eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajları olarak ifade etmektedirler.

## KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Akkaya, B., Kanadlı, S., (2019). Öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak sosyal medyayı kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(2), 115-127.
- Arkün Kocadere, S., Aşkar, P. (2013). Sosyal medya araçlarının katkıları ve kullanım sıklıkları: öğretmenlik uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 12(4): 1120-1132.
- Bold, U., B, Yadamsuren. (2019). Use of social media as an educational tool: Perspectives of Mongolian university educators.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., Fatih, B. A. Z. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme

- çalışması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3).
- Ekici, M., ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167.
- Kasalak, İ. (2017). *Robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarına etkisi ve etkinliklere ilişkin öğrenci yaşantıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Menteşe, M.(2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Munoz, C. L. ve Towner T. L. (2009). *Opening Facebook: How to use Facebook in the college classroom*. Society for Information Technology and Teacher Education conference in Charleston.
- Onat, F. (2010). Bir halkla ilişkiler uUygulama alanı olarak sosyal medya kullanımı: Sivil toplum örgütleri üzerine bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Güz (31), 103-121.
- Öztürk, M.,Akgün, Ö., E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3): 49-67.
- Öztürk, M. F., Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Radmard, S., Sosyal, Y., Kutluca A. Y. ve Türk, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 171-198.
- Sarsar, F., Başbay, M., Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 418-431.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., Seferoğlu, S., S., (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*. Akademik XIV. Bilişim Konferansı Bildirileri, 432-439.
- Yaylak, E., İnan, S., (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1): 1-32.
- Yılmaz, T. (2017). *Sosyal medya ve eğitim*. <https://www.haber61.net/sosyal-medya-ve-egitim-makale,3487.html>
- Yılmazsoy, B. (2018). *Eğitsel amaçlı sosyal medya kullanımı: Facebook örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Zafarmand, N. (2010). *Halkla ilişkiler alanında yeni mecra ve uygulamaların yeri ve önemi: Sosyal medya ve PR. 2.0*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

## PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

**Naciye Selin TAŞTEKİN**

Şehit Gungör Dolunay İlkokulu  
[naciyeselintastekin@gmail.com](mailto:naciyeselintastekin@gmail.com)

### ÖZET

Dijital okuryazarlık, çevrim içi doğru bilgiyi bulmak, akıllıca değerlendirmek, amaca yönelik kullanabilmek ve iletmek için internet ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisini ifade eder. UNICEF'e göre dijital okuryazarlık, çocuklar arasında beceri gelişiminin kilit bir bileşenidir. Çocukların eğitimi, gelecekteki iş fırsatları ve genel refahı, dijital dünyayı ne kadar iyi anladıklarına bağlı olacaktır. Bununla birlikte çevrim içi dünyada gezinmek için güçlü bir dijital beceriye ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı, eTwinning projesi kapsamında dijital teknolojinin etkin kullanımı ve medya okuryazarlığı ve dezenformasyon konusunun derslere entegre olmasının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Çalışma örneklemini Türkiye, İsveç, Yunanistan, Romanya ve Litvanya'dan katılan toplamda on okuldan 124 öğrenci oluşturmaktadır. 4. sınıfa devam eden öğrencilerin yaşları 9-10 arasında değişmektedir. Uygulama, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci yarı yılında başlamış ve 16 hafta sürmüştür. Bu proje, İngilizce öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin çok disiplinli bir yaklaşım izlemesiyle derslere dâhil edilmiştir. Araştırmada, uzmanlar eşliğinde proje öğretmenleri tarafından oluşturulan, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçen bir test uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin proje boyunca dijital yeterlilikleriyle ilgili öğretmen notlarından da yararlanılmıştır. Nicel veriler, eşleştirilmiş örneklem t-testleri kullanılarak nitel veriler ise nitel içerik analizi yönetimiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ön test ve son test arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmen notlarından elde edilen veriler test sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin Yunanistan, Litvanya, Romanya, İsveç ve Türkiye'den akranlarıyla İngilizce dilinde iş birliği içinde



## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Dijital Okuryazarlık

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





çalışarak dijital araçları sorumlu ve etkili bir şekilde kullanabildikleri de gözlemlenmiştir. Bulgular, bu uygulamanın çocukların dijital okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu ve öğrencilerin birer dijital vatandaş olarak yetişmesinde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın, dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması ve öneminin vurgulanması açısından somut veriler sunarak benzer çalışmaların ülkemizde ve dünyada yaygınlaşması için öğretmenlere cesaret vereceğine ve küçük yaş grubuyla ilgili çok az çalışmanın bulunduğu ilgili alan yazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital okuryazarlık, dijital vatandaş, medya, proje tabanlı öğrenme, teknoloji.

## GİRİŞ

Bilgi çağında dijital teknolojiler ve dijital medya hem öğretmenlere hem de öğrencilere oldukça fazla avantajlar sunmaktadır, ancak bilinçli ve etkin kullanım olmadan dijital araçlar, özellikle küçük yaş grupları söz konusu olduğunda, tehlikeli hâle gelebilir. Teknolojinin gelişmesiyle tabletler, sosyal ağlar, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve diğer dijital araçlarla doğar doğmaz çevrelenen, bunları kullanan ve bu sebeple dijital yerli (Prensky, 2001) olarak tanımlanan günümüz çocukları için dijital okuryazarlık, okuma yazma becerilerini kazanmak kadar zorunlu hâle gelmiştir (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010).

Son zamanlarda yapılan araştırma, birçok çocuğun artık internette her zamankinden daha fazla zaman geçirdiğini, internete çok kolay ulaşılabildiğini ve bu sebeple dijital teknolojilerin güvenli ve uygun bir şekilde kullanmaları ve çevrim içi ortamda tehlikede olabilecekleri durumları fark etmeleri için dijital okuryazarlık düzeylerinin artması gerektiğine işaret etmektedir (Pala ve Başbüyük, 2020; Pembecioğlu, 2020). Dijital okuryazarlık teknolojiyi anlamak ve kullanmak, avantajlarının ve sınırlamalarının farkında olmak, çevrim içi kaynakları etik ve güvenli bir şekilde kullanmak hususunda gerekli yetiye sahip olmak gibi unsurları içerir (Bawden, 2008; Jones ve Mitchell, 2016; Erdoğan, 2021).

Dijitalleşen eğitim ortamlarında öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde öğretmenlerin aktif bir şekilde rehber olmasının önemi vurgulanmaktadır (Ribble, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). İngilizce öğretmeni olan araştırmacı, öğrencilerinin çevrim içi dünyada kişisel verilerini korumada, bilgiyi doğru kaynaktan bulmada, dijital dünyadaki haklarını tanımada, e-güvenliğini sağlamada, dijital içerikler tasarlamada ve dezenformasyonla mücadele etme konusunda eksiklerini gördüğü için bu çalışmayı yürütmeye karar vermiştir. Araştırmada, teknoloji kullanımına, eleştirel düşünmeye, iş birliğine, iletişime ve üretmeye oldukça uygun bir zemin hazırlayan etkili öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen, proje tabanlı öğrenme yöntemi (Uysal, 2021) kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle dijital teknoloji kullanımı, dijital vatandaşlık, dezenformasyon konusunun derslere entegre olmasının, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırıp artırmadığını incelemektir.

Proje, Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının ana hareketi olarak başlatılan eTwinning platformu üzerinde yürütülmüştür. Türkiye'den Ankara, Trabzon, Isparta, Kayseri illerinin yanı sıra İsveç, Yunanistan, Litvanya ve Romanya'dan

katılan on öğretmen, öğrencilerini iyi birer dijital vatandaş olarak yetiştirmek, dijital okuryazarlık konusunda öğrencilerinin eksiklerini gidermek hedefiyle bu çalışmaya katılmıştır. On farklı okuldan, yaşları 9-10 olarak değişen 124 öğrenci projede yer almıştır.

İngilizce öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplinli yaklaşım izlemesiyle derslere dâhil edilen, "Digi-Wise Kids (Dijital-Bilge Çocuklar)" adlı bu uluslararası proje 2021 yılında Şubat ayında başlayıp Haziran 2021'de son bulmuştur.

Bu araştırmanın, öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini artırarak dijital dünyada yetkin bireyler olmasını hedefleyen ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki öğretmenlere, proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğini ve etkililiğini gösterip benzer uygulamaların yürütülmesi için örnek olacağına inanılıyor. Ayrıca küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok az çalışma bulunması nedeniyle, çalışmanın ilgili alan yazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırma için daha kapsayıcı veriler elde etmek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Tek gruplu ön test ve son test araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'den 6 okul; (Ankara (2), Isparta (1), Trabzon (1), Kayseri (2)), İsveç'ten 1 okul, Yunanistan'dan 1 okul, Romanya'dan 1 okul ve Litvanya'dan 1 okul olmak üzere toplamda 10 farklı okulda öğrenim gören 124 öğrenci oluşturmaktadır. 4. sınıfa devam eden bu öğrencilerin yaşları 9-10 arasında değişmektedir. Uygulama, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci yarı yılında başlamış ve 16 hafta boyunca devam etmiştir.

Proje öğretmenlerinin ve uzmanların yardımıyla uygulama sayesinde öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artıp artmadığını ölçmek için, 20 maddelik çoktan seçmeli dijital okuryazarlık beceri testi oluşturulmuştur. Puanlama 100 üzerinden yapılmıştır.

Yapılan uygulamada, testin Cronbach's Alpha değeri 0,82 düzeyinde bulunmuştur ve bu sonuç testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin uygulama boyunca dijital yeterlilik düzeyleriyle ilgili nitel veri toplamak için sınıf gözlem formuna kaydedilen öğretmen gözlem notlarından da faydalanılmıştır. Test maddeleri ve gözlem formları, dijital okuryazarlık bileşenlerinden olan "kişisel verileri koruma", "bilgiyi doğru kaynaktan bulma ve kaynağı doğrulama yöntemleri", "güçlü şifre oluşturma", "siber güvenlik", "dijital haklar", "temel düzeyde bilginin kaynağına atıfta bulunma", "web 2.0 araçları", "dijital ayak izi", "siber zorbalık", "medya dengesi" gibi konuları temel almıştır. Dijital okuryazarlık beceri testinden elde edilen nicel veriler, eşleştirilmiş örneklem t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son testler arasındaki sonuçları karşılaştırmak için bir istatistik yazılım programı kullanılmıştır. Öğretmen gözlem notları ise nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.



Uygulama boyunca öğrencilerine daha iyi bir teknolojik lider olmak amacıyla (Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017), projenin kurucusu olan ve bu çalışmayı yürüten araştırmacı, projedeki meslektaşlarıyla birlikte, medya okuryazarlığı ve dezenformasyon, dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık ile ilgili kurs ve seminerleri tamamlayıp literatürdeki çalışmaları incelemiştir. Gerekli hazırlıkların tamamlanmasından sonra, proje öğretmenleri öğrencilerini, ailelerin ve okulların izinleriyle eTwinning portalına kaydedip projeyi başlatmıştır. Uygulamada kazandırılması amaçlanan becerilerinden biri olan “kişisel verileri koruma” becerisi kapsamında öğrencilerin isim ve soy isim bilgileri yerine mahlas kullanması ve gerçek fotoğrafları yerine web 2.0 araçlarıyla oluşturdukları avaturları kullanarak profillerini düzenlemeleri teşvik edilmiştir.

Öğrencilerin çevrim içi dünyada sorumlu ve bilinçli olmasını sağlamak amacıyla öğretmen ve öğrencilerle projede ulaşılabilecek hedefler aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Teknolojik araçları ve web 2.0 araçlarını kullanarak medya içeriği üretebilmesi,
- Bir medya içeriği/kaynağı kullanmadan önce eleştirel düşünmesi,
- Sahte içeriği ve gerçek içeriği (haber, video, fotoğraf) ayırt edebilmesi,
- Bilgiyi bulup doğrulaması,
- Kişisel verilerini korumak için önlem alması,
- Pozitif dijital ayak izi oluşturması/Ayak izini koruması,
- Medya dengesini bulması,
- Siber zorbalığa karşı durması,
- İş birliği ve takım çalışması yapması,
- İngilizceyi etkili bir şekilde kullanması hedeflenmiştir.

Hedefler temel alınarak öğretmenler arasında görev dağılımları yapılmış, projede kullanılacak materyaller ve web 2.0 araçları belirlenmiş, projenin derslerle entegrasyon çizelgesi, proje planları ve görev takvimi oluşturulmuştur. Ardından, öğrencilere ön test uygulanmıştır. Öğretmenlerin rehberliğinde hem yerinde hem de çevrim içi aktiviteler ve proje görevleri öğrenciler tarafından uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin performanslarıyla ilgili öğretmenler öğrencileri hakkında notlar almıştır.

Çevrim içi toplantıda, öğrenciler ve öğretmenler, öğrencilerin, yaşları ihtiyaçları ve ilgi alanlarını da düşünerek proje etkinliklerinin, ortak ve final ürünlerinin neler olacağına karar vermişlerdir. Çalışmalar iş birliği içinde ortak dil olan İngilizce dilinde yürütülmüştür. Çevrim içi toplantılarda e-güvenlik kapsamında öğrenciler ve veliler bilgilendirilmiştir. Veliler için kurulan WhatsApp grupları, e-güvenlik konularını ve web 2.0 araçlarının güvenli bir şekilde kullanımı konusunu hatırlatmak için sık sık kullanılmıştır. Öğrencilere, eTwinning portalında “DIGI-WISE KIDS” projesine ait sadece proje öğren-

cilerinin ve öğretmenlerinin kullanabildiği sohbet odalarının, özel mesaj bölümünün, en son güncellemeler kısmının, sayfalardaki etkinlik oylamasının ve tartışma bölümlerinin olduğu forum sekmesinin kullanımı öğretmiştir. Öğrenciler ön tanışma olması açısından bir e-pano olan Padlet uygulamasına kendilerini İngilizce tanıttıkları videoları eklemiştir. Avaturlarını konuşturdıkları bu videoları Chatterpix ve Voki uygulaması üzerinde yapmışlardır.

İlk etkinlik olan “Proje Logosu Tasarlama” çalışması kapsamında her okul kendi grubu içinde web 2.0 araçlarından biri olan Canva uygulamasında akıllı tahta, tablet veya bilgisayar gibi araçlar aracılığıyla proje için logo tasarlamıştır. Ardından oylamaya sunulan bu on farklı logolardan projeye uygun en iyi logo (Şekil 1) seçilmiştir.

Projedeki okulların takım olarak çalıştıkları ortak ürünlerden biri olan “Child-friendly Dictionary of Internet Terms” yani “Çocuk Dostu İnternet terimleri Sözlüğü oluşturmak” için, okullar karışık ülkeler takımı adı altında kurayla beş farklı takımlara ayrılmıştır. Her takım, Twinspace forum, çevrim içi toplantı bölümü ve Twinspace chat kısmından bir araya gelerek takımlarına tahsis edilen harfler için internet terimlerini, takım öğretmenlerinin rehberliğinde bulup kaynak göstererek basit tanımlamalarla yazmıştır (Şekil 2). Ardından tüm terimler toplanıp Storyjumper uygulamasında bir e-sözlük (Şekil 3) hâline getirilmiştir. Bu şekilde öğrenciler hem temel terimlere aşina olmuş hem de ortak bir ürün ortaya çıkarmışlardır.

Bir sonraki proje etkinliği “Distinguishing what’s real and what’s fake”- “Neyin gerçek neyin sahte olduğunu ayırt etme” çalışmasında, öğretmenlerin hazırladığı sunular, videolar ve diğer araç gereçlerle öğrenciler fotoğraf ve videoların dijital olarak değiştirilebileceğini/montajlanabileceğini fark etmiş ve neyin gerçek neyin sahte olduğunu ayırt etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler bir fotoğrafın veya videonun değiştirilmesinin altında yatan nedenleri analiz etmiş, haberlerin güvenilirliğinin ve bir şeyi iki kez kontrol ettikten sonra yayınlamanın önemini fark etmişlerdir. Edpuzzle uygulamasında konuyla ilgili hazırlanan oyunu oynamışlardır. Konun daha iyi anlaşılması için kendilerine ait olan bir fotoğrafı Spark, Adobe ve Makaron gibi uygulamaları kullanarak değiştirmeleri istenmiştir. Kimi öğrenci kendisini Paris’te gezerken, kimisi de bir ejderhanın üstünde uçarken poz vermiş şekilde fotomontajlar yapmıştır (Şekil 4, 5, 6). Bu şekilde çocuklar hem eğlenmiş hem de bir görselin değiştirilebileceği ve bu yüzden medya içeriğinde değişikliğin mümkün olduğunu deneyimlemiştir. Öğrencilerin bireysel hazırladıkları fotoğraf montajlama görevinden sonra öğrencilerin gönderdiği her bir montajlı fotoğraf final ürün olarak Genially uygulamasında “Değiştirilmiş Fotoğraf Albümü” adı altında toplanmıştır (Şekil 7).

“Creating and Protecting Positive Digital Footprints”-“Olumlu Dijital Ayak İzlerinin Oluşturulması ve Korunması” etkinliği kapsamında öğrenciler dijital ayak izlerinin ne olduğunu tanımlayabilmiştir. Örneğin “Çevrim içi yaptıklarınızın ve yayınladıklarınızın kaydının tutulduğu veya çevrim içi olduklarında kişisel bilgilerinizi paylaşmamak” vb. önemli noktalarda fikir sahibi olmuşlardır. Ayrıca dijital ayak izlerini koruyarak olumlu bir dijital ayak izi oluşturulduğunu ve insanların bazen ayak izleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını bazen de olmadıklarını öğrenmişlerdir. Nearpod uygulaması üzerinde çevrim içi yarışma şeklindeki konuyla ilgili kazanımları içeren bir oyun oynamışlardır (Şekil 8). Konuyu daha iyi özümsemeleri için öğrenciler, grup çalışmasıyla Canva üstünden kendilerine ayrılan bölümlerde en sık kullandıkları dijital araç gereçler,

sosyal ağlar vb. başlıkları kapsayan yapboz şeklinde bölünmüş on parçaya katkıda bulunup (Şekil 9) bu parçaları tek tek pdf şeklinde indirerek birleştirmişlerdir. Sonunda birleştirdikleri parçalarla ortak bir ürün olan “Dijital Ayak İzi Yapboz Posterini”ni üretmişlerdir (Şekil 10).

“Finding Media Balance”-“Medya Dengesini Bulma” etkinliğiyle öğrencilere medya diyetinin önemi kavratılmıştır. Daha sonra, mentor öğretmenlerin rehberliğinde, öğrenciler Spark Adobe üzerinde bir infografik hazırlamışlar, kendi takımlarına ayrılan bölümlerde çalışarak teknoloji içermeyen on etkinlik yazmışlardır (Şekil 11). Öğrencilerin ekranlardan uzak kalması ve proje görevleri için rehberlik etmesi açısından veli ve öğretmen toplantıları yapıp veliler bilgilendirilmiştir. Öğrenciler, sosyal medya, internet ve ekranlara ara vererek hazırladıkları infografikte bulunan aktiviteleri (kurabiye pişirmek, evi temizlemek, kitap okumak, aileyle kır gezisi, arkadaşlarla piknik, zekâ oyunları oynamak, fotoğraf albümlerine bakmak vb.) yaparak medya diyetini deneyimlemişlerdir. İki haftalık medya diyetinin ardından öğrenciler çevrim içi buluşarak deneyimlerini ve yaptıkları aktivitelerin fotoğraflarını paylaşmışlardır (Şekil 12).

Son aktivitelerden biri olan “Standing Up To Cyberbullying”-“Siber Zorbalığa Karşı Koymak” etkinliğinde siber zorbalık ve onunla mücadele ele alınmıştır. Isınma aktivitesi olarak konuyla ilgili proje öğretmenleri tarafından Educandy aracında hazırlanan, bir oyun oynamışlardır. Bu kapsamda öğrenciler siber zorbalıkla karşılaştıklarında buna nasıl karşı duracaklarını ve başkalarına karşı internette nazik olmaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Daha iyi kavranması ve olayın somutlaştırılması için her öğrenciden dürüst ve iyi bir dijital vatandaş olarak benzersiz bir süper dijital okuryazar kahraman çizip boyamaları istenmiştir (Şekil 13). Öğrenciler süper kahramanlarını dijital dünyaya ait özellikleriyle tanıtmışlardır. Örneğin, “Benim kahramanım süper kötü şaka yok edicisi; Benim kahramanım kibarlık tozu serpiştiriyor” vb. Etkinliğin sonunda çevrim içi toplantıda bir araya gelerek, her biri akranlarına dijital süper kahramanlarını gösterip fikir alışverişinde bulunmuş ve ardından Quiziz uygulaması üzerinde çevrim içi yarışma şeklindeki kazanımlarla ilgili oyunu oynamışlardır (Şekil 14). Böylece konu hakkındaki farkındalıkları artmıştır.

Proje boyunca öğrenciler için sık sık çevrim içi toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda öğrenciler bitirdikleri görevler hakkında dönüt verip yeni görevleri tartışmışlardır. Tüm toplantıların sonunda etkinliklerin takibini yapmak adına kazanımlarla ilgili ölçme ve değerlendirme araçları olan Nearpod ve Quizizz uygulamalarından çevrim içi olarak öğrencilerin yarışma şeklindeki kazanım sınavlarına katılımları sağlanmıştır. Uygulama sürecinin etkililiğini uzman gözüyle görmek için İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon, Sinema Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nilüfer Pembecioğlu'nun projeye konuk olmasıyla, velilerin, öğrencilerin ve tüm eğitim paydaşlarının davetli olduğu “Dijital Çağda Çocuk ve Medya Okuryazarlığı” adlı webinar düzenlenmiştir. Proje hedefleri ve etkinlikleri ilgili olumlu yöndeki uzman görüşleri proje sürecinin başarılı devam etmiş olduğuna işaret etmiştir.

Projenin sonunda öğrencilere son testler uygulanmış, tutulan öğretmen notlarıyla birlikte tüm verilerin analizleri yapılmıştır. Daha sonra yaygınlaştırma hedefiyle Artsteps uygulaması üstünden öğrencilerle tüm etkinliklerin sergilendiği VR sergisi hazırlanmıştır (Şekil 15). Proje yerel basında, okulların resmî web sitelerinde hem Türkiye’de hem de Avrupa’da

eğitim paydaşlarıyla paylaşılmıştır. Son olarak öğrenciler ve öğretmenler projenin gereken kriterleri başarıyla sağlama-sıyla Avrupa kalite etiketiyle ödüllendirilmiştir. Ayrıca proje İsveç’te dijital okuryazarlık konusunda örnek proje olarak gösterilmiş ve ilk üçe girmiştir.

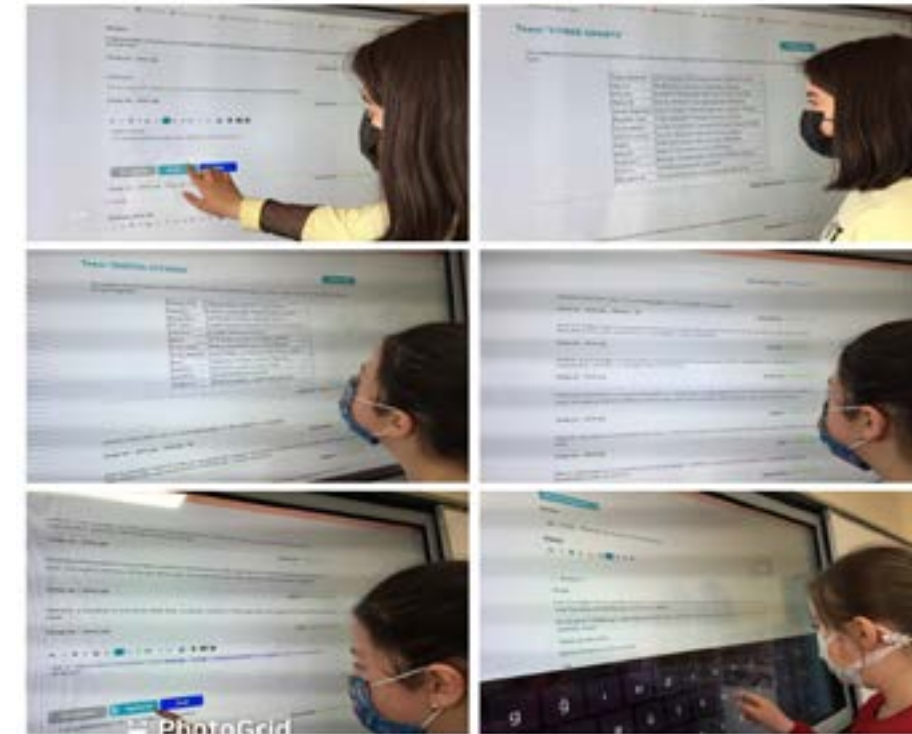
### Şekil 1

Proje Logosu



### Şekil 2

Öğrencilerin Karışık Ülke Takımlarında Sözlük Oluşturma Çalışması



## Şekil 3

Child-friendly Dictionary of Internet Terms (Çocuk Dostu İnternet Terimleri Sözlüğü)



<https://www.storyjumper.com/book/read/103121766/DIGI-WISE-KIDS>

## Şekil 4

Öğrencilerin Bireysel Hazırladıkları Fotoğraf Montajlama Görevi



## Şekil 5

Öğrencilerin Bireysel Hazırladıkları Fotoğraf Montajlama Görevi



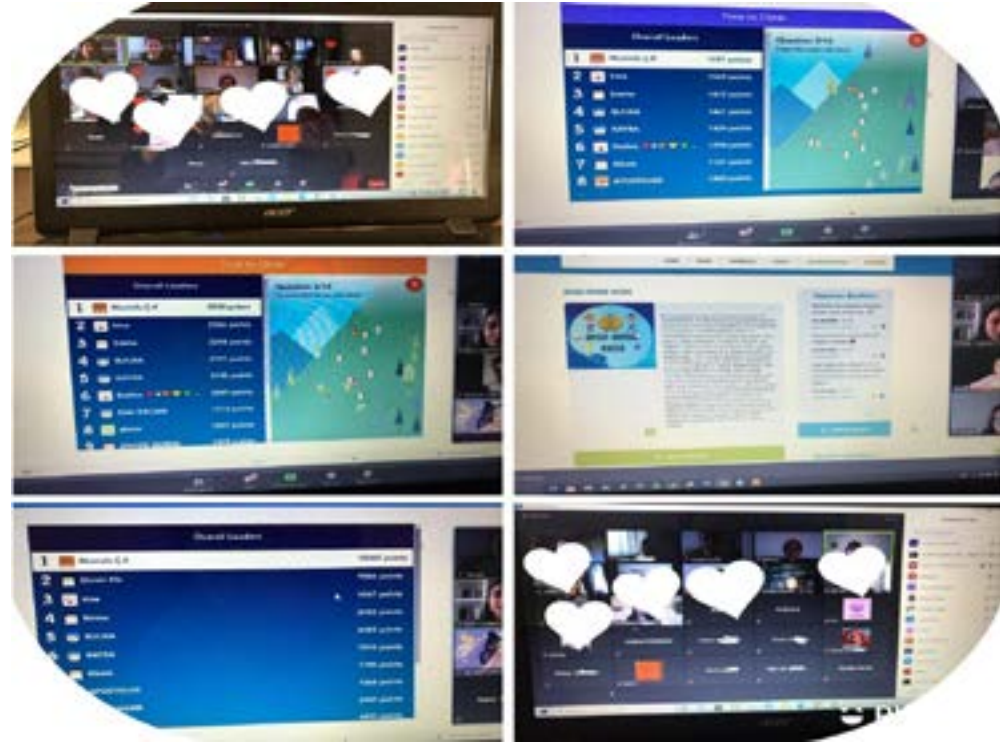
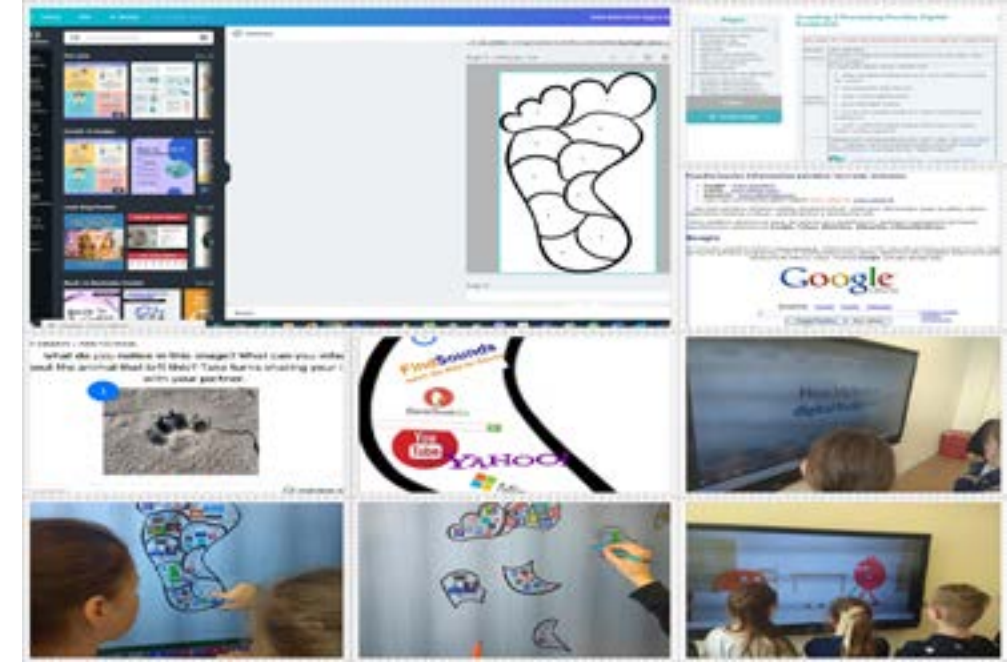
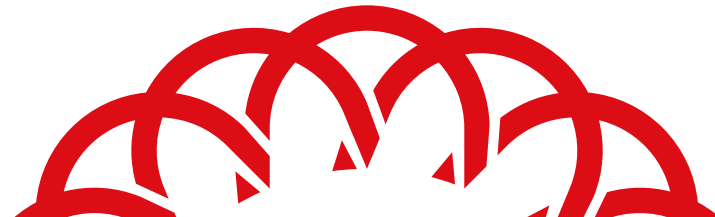
## Şekil 6

Öğrencilerin Bireysel Hazırladıkları Fotoğraf Montajlama Görevi



**Şekil 7***Değiştirilmiş Fotoğraf Albümü*

<https://view.genial.ly/6074679d066c630daf988f5b/presentation-digi-wise-kids>

**Şekil 8***Nearpod Uygulaması Üzerinde Çevrim İçi Oyun***Şekil 9***Dijital Ayak İzi Yapboz Poster Çalışmaları***Şekil 10***Dijital Ayak İzi Yapboz Posteri*

## Şekil 11

Medya Diyeti Görevleri



## Şekil 12

Medya Dengesini Bulma infografiği



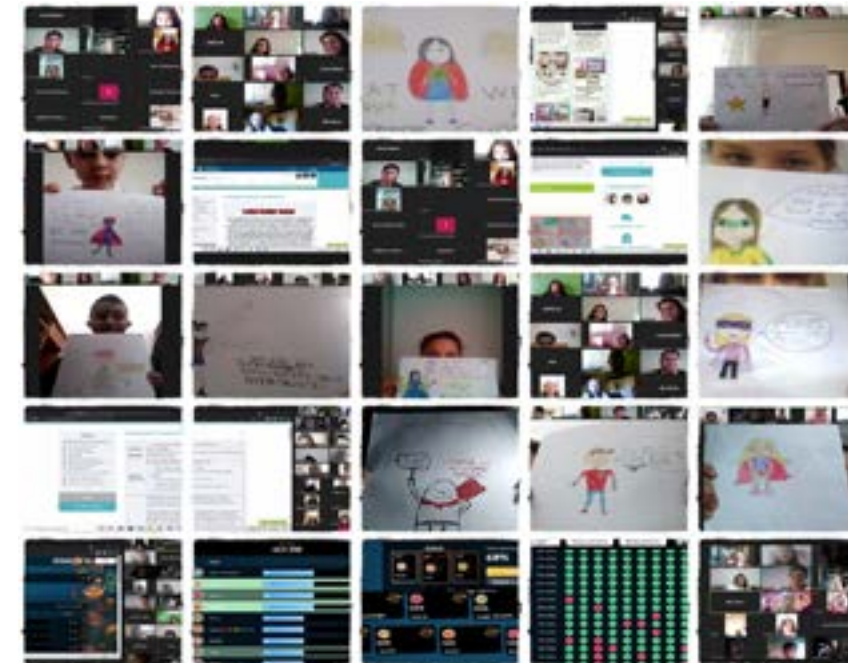
## Şekil 13

Süper Dijital Okuryazar Kahraman



## Şekil 14

Dijital Süper Kahramanların Tanıtımı



**Şekil 15***Etkinliklerin Sergilendiği VR Sergisi*

[https://www.artsteps.com/view/6069fc9d0194d2b40d85b8a3?currentUser%20Teaser:https://www.youtube.com/watch?v=N7evF\\_VVlgU](https://www.artsteps.com/view/6069fc9d0194d2b40d85b8a3?currentUser%20Teaser:https://www.youtube.com/watch?v=N7evF_VVlgU)

**BULGU VE YORUMLAR**

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek için uygulanan ön test ve son testlerin bulguları eşleştirilmiş örneklem t-test sonuçları üzerinden analiz edilmiştir.

**Tablo 1***Eşleştirilmiş Örneklem T-Test Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd	Df	T	P
Ön-test	124	51.45	22.59	123	15.12	.000
Son-test	124	88.47	11.27			

Tablo 1'de görüldüğü gibi projeden önce ve sonra yapılan dijital okuryazarlık testi puanlarının aritmetik ortalamaları sırasıyla;  $\bar{X} = 51.45$  ve  $\bar{X} = 88.47$ . Hem ön test hem de son test puanlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir ve her iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, projenin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini ( $t = -15, 12; p < 0,05$ ) önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin proje boyunca dijital yeterlilik düzeyleri ile ilgili öğretmen notları nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin özellikle siber zorbalık ve dezenformasyon konusunda bilinçlendikleri, web 2.0 araçlarını etkin kullanabildikleri ve medya içeriği üretebildikleri, pozitif dijital ayak izi bırakmanın önemini kavradıkları, kişisel verileri koruma ve güçlü şifre oluşturmada yeterli oldukları ve medya dengesini sağlamada daha bilinçli davrandıkları, dijital araçları kullanarak bilgiyi doğru kaynaktan seçmeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, örneklem t-testi sonucunun ve öğretmen notlarından elde edilen verilerin örtüştüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin Yunanistan, Litvanya, Romanya, İsveç ve Türkiye'nin farklı şehirlerinden akranlarıyla İngilizce dilinde eTwinning portalı üzerinden çevrim içi olarak iş birliği içinde çalıştıkları, dijital araçları sorumlu ve etkili bir şekilde kullanabildikleri de gözlemlenmiştir.

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

Çocukların geleceğe hazır olabilmeleri için dijital okuryazar olmaları son derece önemlidir. Araştırmanın amacı proje tabanlı öğrenme yöntemiyle eTwinning projesi kapsamında dijital teknolojinin etkin kullanımı, dijital vatandaşlık ve dezenformasyon konusunun derslere entegre edilmesinin, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırıp artırmadığını tespit etmektir.

Araştırmacı, meslektaşlarıyla bir araya gelerek proje tabanlı bir öğrenme ortamı sunan süreç içerisinde öğrencilerinin çeşitli Web 2.0 araçlarını, dijital teknolojiyi güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanması için Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının ana hareketi olarak oluşturulan eTwinning platformunda başlatmıştır. Türkiye, İsveç, Yunanistan, Litvanya ve Romanya'dan on farklı okulda öğrenim gören yaşları 9-10 olarak değişen 124 öğrenci projede yer almıştır. "Digi-Wise Kids (Dijital-Bilge Çocuklar)" adlı bu uluslararası proje İngilizce öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından çoklu disiplinli yaklaşımı benimseyerek derslere entegre edilmesiyle 2021 yılında Şubat ayında başlayıp Haziran 2021'de son bulmuştur.

Araştırmada örneklem t-testinden edinilen bulgular ve öğretmen notlarından elde edilen verilerin örtüştüğüne ulaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin özellikle siber zorbalık ve dezenformasyon konusunda bilinçlendikleri, Web 2.0 araçlarını etkin kullanabildikleri ve medya içeriği üretebildikleri, pozitif dijital ayak izi bırakmanın önemini kavradıkları, kişisel verileri koruma ve güçlü şifre oluşturmada yeterli oldukları ve medya dengesini sağlamada daha bilinçli davran-

dıkları, dijital araçları kullanarak bilgiyi doğru kaynaktan seçmeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin farklı ülkelerden akranlarıyla iş birliği içinde çalışarak dijital araçları sorumlu ve etkili bir şekilde kullanabildikleri de gözlemlenmiştir. Bulgular, bu uygulamanın çocukların dijital okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu ve öğrencilerin birer dijital vatandaşlar olarak yetişmesinde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Son olarak, öğretmenler ve öğrenciler bu projedeki bireysel çalışmalarını için Avrupa Kalite etiketini kazanmıştır. Proje çıktılarının dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması ve öneminin vurgulanması açısından somut veriler sunması, benzer çalışmaların ülkemizde ve dünyada yaygınlaşması için öğretmenlere cesaret vereceğine ve küçük yaş grubuyla ilgili çok az çalışmanın bulunduğu ilgili alan yazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin dijital dünyadaki yeniliklere ayak uydurabilmesi, olası risklerden kendini koruyabilmesi ve iyi bir dijital vatandaş olmasında önemli bir rolü olan öğretmenlerin, öğrencilerinin yaşlarını, ilgilerini ihtiyaçlarını ve ders müfredatını göz önünde bulundurarak uygun öğrenme ortamlarıyla dijital okuryazarlığı derslerine entegre olması önerilir.

### KAYNAKÇA

- Bawden, D. (2008). *Origins and concepts of digital literacy*. In: C. Lankshear and M. Knobel (eds.), *Digital literacy: Concepts, policies and Practices*. Peter Lang.
- Erdoğan, E. (2021). Dijital okuryazarlık ve siber zorbalık: Ortaokul öğrencilerine yönelik bir ilişkisel tarama araştırması. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61-76.
- Jones, L. M., ve Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079.
- Kimbell-Lopez, K., Cummins, C., ve Manning, E. (2016). Developing digital literacy in the middle school classroom. *Computers in the Schools*, 33(4), 211-226.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Pala, Ş. M., Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Pembecioğlu, N. (2020). Covid-19-Medya okuryazarlığı ve çocuklar üzerine etkileri. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(9), 73-112.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Rideout, V., Foehr, U., Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8 to 18-year-olds*. Kaiser Family Foundation Study.
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4 (2), 85-110.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK VE EVRENSEL FEN OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Sevgi ATALAY**

Şehit Recep Kılıç Ortaokulu

[ssevgiaatalay@gmail.com](mailto:ssevgiaatalay@gmail.com)

### ÖZET

Günümüzde gelişen teknolojik çalışmalar eğitimin de kalitesini artırma konusunda önemli faydalar sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık, öğrencilerin bilgiye ulaşmada ve bilgiyi üretmede teknolojiyi kullanabilmesi olarak ifade edilebilir. Evrensel fen okuryazarlığı ise doğaya bilimsel bir pencereden bakabilmenin ve karşılaşılan sorunları bilimsel süreç becerileri kullanarak çözebilmenin evrensel bir anahtardır. Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ve Evrensel Fen Okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, sınıf ve internete erişim araçları bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri; Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği ve İnternete Erişim Araçları Formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 27 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin, dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Evrensel fen okuryazarlık düzeylerinde ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca iki ölçekten de elde edilen puanlar incelendiğinde sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İki ölçekten alınan ortalama puanlara bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının, 7. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. İnternete erişim araçlarının dijital okuryazarlık ve evrensel fen okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar, dijital okuryazarlık, evrensel fen okuryazarlığı, tablet, telefon.



## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Dijital Okuryazarlık

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.





## GİRİŞ

Okuryazarlık kavramı çağın gereksinimlerine göre değişmiş ve kapsamı genişlemiştir (Gümüş, 2023). Dijital okuryazarlık, teknolojik aletleri kullanabilme becerisi ile birlikte dinamik düşünme becerisi ve bilgiyi üretebilme becerisidir (Gilster ve Watson, 1999). Fen okuryazarlığı ise bilim ve gündelik hayat arasında bağlantı kurmamızı sağlayan, çevremizi daha iyi anlamamıza yardımcı olan ve toplumların gelişmişlik düzeyinin artmasında rol alan önemli bir kavramdır (Can ve Çelik, 2020).

Alan yazını taramasında, YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılmış tezler, "dijital okuryazarlık" ve "fen okuryazar" başlığıyla incelenmiştir. 'Dijital Okuryazarlık' başlığıyla yapılmış tezler incelendiğinde; 99 yüksek lisans, 9 doktora ve 1 Tıpta Uzmanlık olmak üzere toplam 109 adet tez çalışmasının olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların 2017-2023 yıllarında yapıldığı görülmüştür. "Fen Okuryazar" başlığıyla ise 53 yüksek lisans tezi ve 10 doktora tezinden oluşan toplam 63 tane yapılmış tez çalışması bulunmaktadır. Bu tezlerin 2002-2023 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir.

İlgili alan yazını incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine belirlemeye ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akıncan, 2022; Arslan, 2019; Aydoğdu, 2022; Çelik, 2021; Demir, 2023; Gümüş, 2023; Metin, 2022; Pehlivanlı, 2022). Araştırılan alanda ortaokul öğrencilerinin Fen okuryazarlığı konusunda yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır (Aşık, 2023; Cansız, 2014; Halimoğlu, 2019). Yapılan çalışma; dijital okuryazarlık ve evrensel fen okuryazarlığı konularını birlikte ele alması ve ortaokul sınıf düzeyi, cinsiyet ve internete erişim araçları değişkenlerinin incelenmesi bakımından diğer çalışmalardan farklıdır. Ve bu çalışmanın önemini belirtmektedir.

Araştırma soruları:

1. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının güvenilirliği nedir?
2. Dijital okuryazarlık ölçeği puanları normal dağılım gösteriyor mu?
3. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
4. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? (7 ve 8. sınıf)
5. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin bilgisayar ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?
6. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin tablet ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?
7. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin telefon ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?

8. Evrensel fen okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirliği nedir?
9. Evrensel fen okuryazarlık ölçeği puanları normal dağılım gösteriyor mu?
10. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlığı ölçek puanları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
11. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? (7 ve 8. sınıf)
12. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin bilgisayar ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?
13. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin tablet ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?
14. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin telefon ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu? şeklindedir.

## YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Pala ve Başbüyük (2020) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Mun ve ark. (2015) tarafından hazırlanan ve Çelik (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan İnternete Erişim Araçları Formu kullanılmıştır. 21 soru ve 5'li Likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105 olarak belirtilmiştir. 48 sorudan oluşan evrensel fen okuryazarlığı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 48, en yüksek puan ise 240 olarak belirlenmiştir. İnternete erişim araçları formunda ise öğrencilere hangi internete erişim araçlarını kullandıkları sorulmuştur. SPSS 27 paket programı ile veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 20 erkek, 35 kız öğrenci olmak üzere toplam 55 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

## BULGU VE YORUMLAR

Dijital okuryazarlık ölçeğinden alınan puanların ortalaması 78,64 olarak bulunmuştur. Evrensel fen okuryazarlığı ölçeğinden alınan puanların ortalaması ise 179,65 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sorularına yönelik bulgular sırasıyla bu bölümde ele alınacaktır.

1. Dijital Okuryazarlık ölçeği puanlarının güvenilirliği nedir?

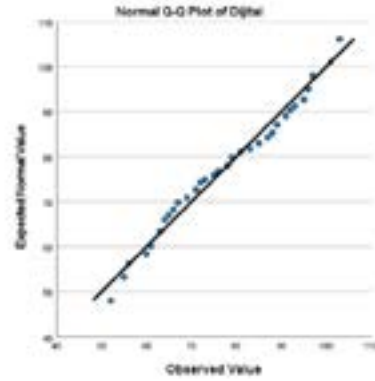
Dijital Okuryazarlık ölçeği puanlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ,85 bulunmuştur.

2. Dijital Okuryazarlık ölçeği puanları normal dağılım gösteriyor mu?

Dijital Okuryazarlık ölçeği puanlarının normal dağılım durumu Q-Q Plot Grafiği ile belirlenmiştir.

### Şekil 1

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Normal Dağılımı



3. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

### Tablo 1

Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Erkek	20	81,00	13,592	53	,99	,33
Kız	35	77,29	13,354			

Çalışmada yer alan tablolarda gösterilen N öğrenci sayısını,  $\bar{X}$  aritmetik ortalamayı, s.s standart sapmayı ve p de istatistiksel olarak anlamlılık sembolünü temsil etmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırması Bağımsız t testi ile yapılmıştır. Kız öğrencilerin ortalaması 81, erkek öğrencilerin ortalaması ise 77,29 bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılık sembolü p ise ,33 olarak hesaplanmıştır.

4. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

### Tablo 2

Dijital Okuryazarlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Sınıf	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
7	29	77,97	13,254	53	,39	,70
8	26	79,38	13,860			

Çalışmaya 29 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ve 26 ortaokul 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğinden alınan puanların ortalaması incelendiğinde 7. sınıf için 77,97 ve 8. sınıf için 79,38 olduğu görülmüştür. Anlamlılık sembolü p değeri ise ,70 olarak bulunmuştur.

5. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin bilgisayar ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?

### Tablo 3

Dijital Okuryazarlık Puanlarının Bilgisayar Kullanımı Bakımından İncelenmesi

Bilgisayar	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Kullanan	18	80,00	14,167	53	,52	,60
Kullanmayan	37	77,97	13,215			

İnternete erişim aracı olarak bilgisayarı kullanan öğrenci sayısı 18 iken bilgisayarı kullanmayan öğrenci sayısının 37 olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar kullanan öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldığı puanların ortalaması 80 iken bilgisayar kullanmayan öğrencilerin puan ortalaması 77,97 olarak bulunmuştur. Anlamlılık sembolü p değeri ise ,60 olarak hesaplanmıştır.

6. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin tablet ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?

### Tablo 4

Dijital Okuryazarlık Puanlarının Tablet Kullanımı Bakımından İncelenmesi

Tablet	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Kullanan	31	80,23	13,584	53	,99	,32
Kullanmayan	24	76,58	13,243			

İnternete erişim aracı olarak tablet kullanan öğrenci sayısının 31, tablet kullanmayan öğrenci sayısının ise 24 olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık puanlarının ortalamalarına bakıldığında, tablet kullanan öğrencilerin puan ortalamasının 80,23, tablet kullanmayan öğrencilerin puan ortalamasının ise 76,58 olduğu görülmektedir. Anlamlılık sembolü p değerinin ise ,32 olduğu belirlenmiştir.

7. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin telefon ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?



**Tablo 5***Dijital Okuryazarlık Puanlarının Telefon Kullanımı Bakımından İncelenmesi*

Telefon	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Kullanan	49	78,18	13,667	53	,71	,48
Kullanmayan	6	82,33	11,759			

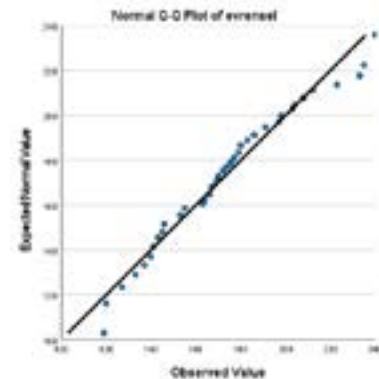
İnternete erişim aracı olarak telefon kullanan 49 öğrenci, telefon kullanmayan 6 öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık puan ortalamaları ise telefon kullanan öğrencilerin 78,18, telefon kullanmayan öğrencilerin ise 82,33'tür. Hesaplanan p sembolü ise ,48 değerindedir.

8. Evrensel Fen Okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirliği nedir?

Evrensel Fen Okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ,90 olarak belirlenmiştir.

9. Evrensel Fen Okuryazarlık ölçeği puanları normal dağılım gösteriyor mu?

Evrensel Fen Okuryazarlık ölçeği puanlarının normal dağılım durumu Q-Q Plot Grafiği ile incelenmiştir.

**Şekil 2***Evrensel Fen Okuryazarlığı Puanlarının Normal Dağılımı*

10. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlığı ölçek puanları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

**Tablo 6***Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Erkek	20	195,65	36,995	31,73	2,63	,01
Kız	35	170,51	28,168			

Erkek öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık ölçeğinden aldığı puanların ortalamasının 195,65 olduğu, kız öğrencilerin ise fen okuryazarlık ölçeğinden aldığı puanların ortalamasının 170,51 olduğu görülmektedir. Hesaplanan p sembolü ise ,01 değerindedir.

11. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

**Tablo 7***Evrensel Fen Okuryazarlığı Puanlarının Sınıf Düzeyi Bakımından İncelenmesi*

Sınıf	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
7	29	172,21	29,830	53	1,77	,083
8	26	187,96	36,169			

7. sınıf öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık ölçeğinden aldığı puanların ortalamasının 172,21 olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ise 187,96 olduğu görülmektedir. Anlamlılık sembolü p değeri ise ,083 bulunmuştur.

12. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin bilgisayar ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?

**Tablo 8***Evrensel Fen Okuryazarlığı Puanlarının Bilgisayar Kullanımı Bakımından İncelenmesi*

Bilgisayar	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Kullanan	18	181,39	28,677	53	,27	,79
Kullanmayan	37	178,81	36,118			

Bilgisayar kullanan öğrencilerin ortalama puanları 181,39 iken bilgisayar kullanmayan öğrencilerin puan ortalaması 178,81 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan p sembolü ise ,79 değerindedir.

13. Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin tablet ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?

**Tablo 9***Evrensel Fen Okuryazarlığı Puanlarının Tablet Kullanımı Bakımından İncelenmesi*

Tablet	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Kullanan	31	179,48	29,258	41,24	,04	,97
Kullanmayan	24	179,88	39,198			

Tablet kullanan öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık ölçeği puan ortalamaları 179,48 iken tablet kullanmayan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları 179,88 olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık sembolü p değeri ise ,97 olarak bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri, öğrencilerin telefon ile internete erişimi açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturuyor mu?

**Tablo 10**

*Evrensel Fen Okuryazarlığı Puanlarının Telefon Kullanımı Bakımından İncelenmesi*

Telefon	N	$\bar{X}$	s.s.	Df	t	p
Kullanan	49	179,82	34,447	53	,10	,92
Kullanmayan	6	178,33	28,479			

Telefon kullanan öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık puanlarının ortalamasının 179,82 olduğu, telefon kullanmayan öğrencilerin ölçek puanlarının ortalamasının ise 178,33 olduğu görülmektedir. Hesaplanan p sembolü ise ,92 değerindedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital okuryazarlık ölçeğinden ve evrensel fen okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların Cronbach's Alpha katsayısı sırasıyla ,85 ve ,90 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlere göre iki ölçeğin de güvenilir olduğu söylenilebilir. Ölçeklerden alınan puanların normal dağılım durumlarına Q-Q Plot Grafiği ile bakılmıştır. Grafiklere göre iki ölçekten de alınan puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesi için Bağımsız t-testi yapılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin cinsiyet değişkeni bakımından araştırılması için elde edilen p değeri ,05 değerinden büyük olduğu için erkek ve kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilebilir. Evrensel fen okuryazarlığı ölçeğinin ise cinsiyet değişkeni bakımından araştırılması için elde edilen p değeri ,05 değerinden küçük olduğu ve erkek öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirlendiği için erkek ve kız öğrencilerin evrensel fen okuryazarlığı puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. İki ölçekten de elde edilen puanlara bakıldığında sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ortalama puanların, 7. sınıf öğrencilerinin aldığı ortalama puanlardan fazla olduğu da görülmüştür. Bunun sebebi öğrencilerin yaşları ilerledikçe dijital okuryazarlık ve fen okuryazarlığı konusunda daha çok bilinçlenmeleri olabilir. Ayrıca İnternete erişim araçlarının dijital okuryazarlık ve evrensel fen okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma ortaokul 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Başka sınıf düzeyleri ve daha fazla öğrenci sayısı ile yeni araştırmalar yapılabilir. Araştırma sonuçlarının yeni yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul-

larda, öğrencilerin dijital okuryazarlık ve fen okuryazarlık düzeylerini artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Güvenli internet konusunda öğrencileri bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı problemlere bilimsel bir gözle bakabilmeleri ve teknolojik araçlar kullanarak bilgiyi üretebilmeleri için dijital okuryazarlığın ve fen okuryazarlığının önemini belirten çalışmalar hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akıncan, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık dijital bağımlılık ve bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aşık, F. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin fen tutumları ve fen okuryazarlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aydoğdu, Ö.U. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Can, Ş. ve Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistikî bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 112-133.
- Cansız, M. (2014). *The effect of history of science instruction on elementary students' scientific literacy*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çelik, C. (2016). *Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Çelik, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, S. (2023). *Pandemi sürecinde ortaokul matematik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz yeterlikleri, e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları, teknoloji kabul düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Gilster, P., ve Watson, T. (1999, July 27). *Digital literacy. Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 2(2).
- Gümüş, Z. (2023). *Dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Halimoğlu, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine karşı merak, motivasyon ve fen okuryazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Metin, T. N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Mun, K., Shin, N., Lee, H., Kim, S. W., Choi, K., Choi, S. Y. ve Krajcik, J. S. (2015). Korean secondary students' perception of scientific literacy as Küresel citizens: Using Küresel scientific literacy questionnaire. *International Journal of Science Education*, 37 (11), 1739-1766.

Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.

Pehlivanlı, B. (2022). *Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

## AFET RİSK HARİTALARINDA ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DENEYİMİ SUNAN HOLOGRAFİK EKРАН TASARIMI

**Sevgi BAYRAM**

Batman Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

[sevgibayram84@gmail.com](mailto:sevgibayram84@gmail.com)

### ÖZET

Yaşadığımız dünyanın bir gerçeği olan afetler, toplumları ve çevreyi her türlü açıdan etkilemektedir. Dünyanın farklı yerlerinde farklı zaman ve türlerde yaşanan bu afetler; psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden insanların yaşamını etkilemektedir. Herkesin bildiği üzere küresel ölçekte bakıldığında doğal afetler açısından son derece riskli bölgeler ve kayıplar dikkat çekmektedir. Eğitim hayatında ilkökul döneminde kazanılan toplumsal algı, lise döneminde toplumsal bilinçlilik kazandırılması açısından devam etmektedir. Bu projede günümüz artırılmış gerçeklik (augmented reality) teknolojisinin bir ön adımı olarak kullanılan adlandırılan hologram teknolojisini, lise eğitimi coğrafya dersi doğal afetler dersi kazanımlarında görsel materyal olarak kullanılan, doğal afet risk haritalarında kullanmayı amaçlanmaktadır. Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda; çevre ve toplum ünitesi afetlerin dağılışı ve etkileri Kazanımına ilişkin öğrenme alanlarının, etkinliklerin, becerilerin, değerlerin (kişisel niteliklerin) kavramsal düzeyde daha çok anlamlandırılmasını sağlamak, coğrafya dersi eğitiminde en çok tercih edilen iki boyutlu dünya haritaları ya da üç boyutlu dünya küresi yerine günümüz genç kuşağının dikkatini çekecek artırılmış gerçeklik uygulaması olan hologram teknolojisi bilişsel düzeyde kalıcılığını yardımıyla artırmak, mevcut hologram teknolojisini, ışık yansıma kurallarını kullanarak, daha başka teknolojik yazılıma gerek kalmadan kullanılabilir hale getirmektir. Gerçek dünyanın teknolojik cihazlar, platformlar ve uygulamalar sayesinde çeşitli materyaller ve içeriklerin eklenerek zenginleştirildiği ortamlar olarak açıklanabilen artırılmış gerçeklik teknolojileri her geçen gün farklı teknik ve yöntemlerle yaşamımızda yer edinebilmektedir. Eğitim süreci sonunda, öğrencilerin, küresel afet risk haritaların zihinde kalıcılığını artırarak dünyanın her yerinde afetlere sebep olan



## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



risk faktörlerini bilerek yaklaşması ve önlem alacak düzeye sahip olabilecektir. Bu süreç tamamlandıktan sonra bu temel niteliklerin kazandırılmasını hedefleyen coğrafya dersinin önemini anlayarak, doğal afet konusunda yaşadığı uzaksak ve yakınsak çevreyi tanıyan, sorumluluklarının ve sınırlarının farkında olan, doğal afet bilincine sahip bireyler olarak topluma fayda sağlayabilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Afet risk, hologram, görsel materyal.

## GİRİŞ

Yaşadığımız dünyanın bir gerçeği olan afetler, toplumları ve çevreyi her türlü açıdan etkilemektedir. Dünyanın farklı yerlerinde farklı zaman ve türlerde yaşanan bu afetler; psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden insanların yaşamını etkilemektedir. Herkesin bildiği üzere küresel ölçekte bakıldığında doğal afetler açısından son derece riskli bölgeler ve kayıplar dikkat çekmektedir. Eğitim hayatında ilkökul döneminde kazanılan toplumsal algı, lise döneminde toplumsal bilinçlilik kazandırılması açısından devam etmektedir. Geleneksel eğitim anlayışının sınırlarının aşıldığı, MEB 2023 Yeni Eğitim Vizyonu'muzun amacı da çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık yararına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Bu görüşe uygun olarak öğrencilere, günümüzün en önemli gerçekliği olan afet bilincinin kazandırılması, anlama ve yorumlama, aynı zaman da tüm bilgileri sentezleyerek değerlendirmesi, önlem alması gerekmektedir. Bu kazanımı gerçekleştirmek için de elbette en alt basamaklarda bu bilginin dikkat çekici bir şekilde, görsel materyallerle de gereklidir.

Bu çalışmada,

- Program dâhilinde coğrafya eğitiminde ve program dışı afet farkındalık eğitiminde doğal afet ve beşeri kaynaklı afetler ilgili kazanımların yer aldığı konularda ülkesel ve küresel ölçekli afet risk haritaları ortaya çıkarmak.
- Öğrencinin dikkatini daha çok çekecek, hologram ekran tasarımı ile bu teknolojinin kullanımın yaygınlaşmasını sağlayarak, afet bilincinin kazandırılması, anlama ve yorumlama, aynı zaman da tüm bilgileri sentezleyerek değerlendirmesi, afetlere karşı önlem alınmasını sağlamak.
- Bu anlamda derslerde iki boyutlu dünya haritaları somut görsel materyal olan dünya küresi gibi işlevini kaybetmiş görsel materyaller yerine artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanmak.
- Hologram ekran tasarımı ile bu teknolojinin kullanımın yaygınlaşmasını sağlamak. Bunlarla birlikte sıkıcı dersleri eğlenceli hâle getirir. Bu çalışma hem geçmiş hem de gelecek kuşakları birleştiren, kullanımı oldukça kolay olan, basit optik kurallarının uygulandığı işlevsel bir tasarım ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Proje için seçilen afet eğitim konusu, öncelikle afet kavramının bilişsel düzeyde en alt basamakta kavranması sürecinde, doğal afetlerin oluşma kaynağının aktarılmasında ve özellikle meydana gelen coğrafi alanların yer aldığı haritaları des-

tekleyici görsel materyal olarak kullanılmaktadır. Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında yer alan, Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek bunlardan korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmesi ifadesini desteklemektedir (CDÖP, 2005).

Burada dikkat çekilmek istenen en önemli nokta, en temel öğrenme basamağından başlayarak, kavramsal düzeyde coğrafi bilgilerin öğrencilere kazandırılması, kavramların görselleştirildiği en önemli analiz çalışma verisi olan harita okuma becerisinin kazandırılması gelmektedir. Ancak günümüz eğitim sisteminde bu alanda kullanılan görsel materyaller, genç uşağın ilgisini çekmede sınırlı kalmaktadır. Bu sorunun kazanımlara ilişkin kullanılan görsel materyallerin günümüz teknolojisiyle bir arada kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç kazanımların Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda doğal afetlerle ilgili kazanımların ve bu kazanımları kullanıma becerisi analiz çalışmalarında açıkça görülebilmektedir.

Doğal afetler açısından harita becerisi, gözlem, arazi çalışması, sorgulama yorumlama, değişim ve sürekliliği algılama becerileri oldukça önemlidir. Coğrafi sorgulama becerisinin kazandırılması ile öğrencilerden konu ve problemin farkına varmaları, analiz etmeleri ve kişisel sorumluluk hissederek sorunun çözümüne ilişkin karar vermeleri beklenmektedir (Lambert and Banderstone, 2000, Akt. Değirmenci, İlter, 2013).

Günümüz görsel medya teknolojileri arasında en dikkat çeken yere sahip teknolojiler eğitimde çalışmalara konu olmuştur. Yapılan çalışmada coğrafya dersinde dünya ile güneş arasındaki ilişkiyi öğretmek için bir artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirmişlerdir. Araştırmada, dönme/devir, gündönümü/ekinoks, ışık ve sıcaklığın mevsimsel değişimi kavramlarının öğretimini desteklemek için artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulamanın öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini artırdığını ve kavram yanlışlarını azalttığını göstermiştir. Araştırmacılar bu sonucun elde edilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin anlaşılması karmaşık olan bu kavramların görselleştirilmesine imkân vermesinin etkili olduğunu söylemişlerdir (Shelton ve Hedley, 2002, Akt. Somyürek, 2014).

Bu konuda yapılan çalışmalarda, teknolojinin afetlerle ilgili farkındalığı artırmak için ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin eğitiminde kullanılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Afet haritalarının, öğrencilerin afetlerle ilgili kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olmak ve bilgi düzeylerini artırmak amacıyla başlangıç seviyesinden itibaren kullanılması önerilmektedir. Böylece öğrenciler bilgi düzeylerini artırarak ilerleyen aşamalarda bu bilgiyi daha etkili bir şekilde kullanabilecekleri düşünülmektedir. Afet haritaları, ülkelerce hazırlanan, ülkemizde de Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı tarafından yapılan afet analizi çalışmalarının bir parçasıdır (Şekil 1). CBS ve Uzaktan Algılama günümüzde, afet yönetimi ve planlama çalışmalarında, verilerin analizinde yaygın olarak kullanılmaktadır. CBS'nin, konumsal veri yönetimi, konumsal analiz ve grafik görüntüleme gibi olağanüstü kapasitesi ile, Uzaktan Algılama'nın geniş alanlardan sağlanan bilgilerin entegrasyonu sonucu planlama çalışmalarına altlık olacak haritalar daha hızlı ve verimli bir şekilde hazırlanabilmektedir (Deniz, 2012).

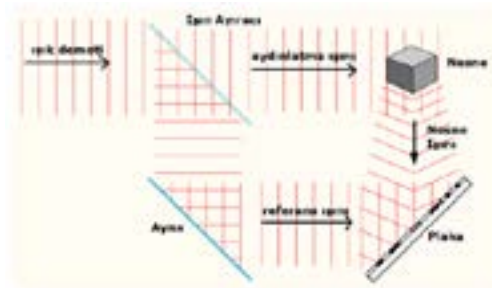
**Şekil 1****Afet Analizi**

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ile bilgisayar tarafından üretilen ses, video, grafik, GPS konum bilgisi gibi verilerin birleşimini kapsayan bir çalışma alanıdır. Artırılmış gerçeklik, normal koşullarda insanların duyuları ve bilişsel süreçleri tarafından saptanabilir olmayan bilgileri sağlayarak, gerçekliğin güçlendirilmesini ve desteklenmesini kapsamaktadır (Azuma, 1999, Akt. Somyürek, 2014).

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, bu süreklilik boyunca gerçek ile sanal ortamı bütünleştirerek harmanlanmış bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir (Şekil 2).

**Şekil 2****Milgram ve Kishino'nun (1994) Gerçeklik--Sanallık Sürekliliği**

Çalışma prensibi olarak hologram teknolojisi üç boyutlu nesnelerin lazerler etkileşerek farklı ortamlara iletilmesidir. Gelen ışık yarı saydam bir aynada ikiye ayrılır. Birincisi mercekle nesneyi aydınlatır. İkincisi de aynadan iletilerek panele gider. Her iki ışığın panelde yansımasıyla istenilen model yaratılır. İlaveten diğer bir lazer ise direk panele gönderilir (Şekil 3). Bu iki lazerin birleşerek kesişmesiyle panel üzerinde nesnenin 3D görüntüsü oluşur (Kayıkçı, Yürekli, 2020).

**Şekil 3****Hologram Çalışma Prensibi**

Hologram teknolojileri, artırılmış gerçeklik teknolojisinde, holografik artırılmış gerçeklik teknolojisi olarak, sanal görüntülerin gerçek ortama yansıtılması için kullanılmaktadır. Günümüzde görsel medya araçlarında da daha basit düzeyde kullanılan çeşitli hologram teknikleri mevcuttur. Özellikle tıp ve mühendislik alanlarında çokça kullanılmaya başlansa da kısa bir sürede eğitimin tüm alanlarında da kendine yer bulabilecektir (URL-3).

Gerçek dünyanın teknolojik cihazlar, platformlar ve uygulamalar sayesinde çeşitli materyaller ve içeriklerin eklenerek zenginleştirildiği ortamlar olarak açıklanabilen artırılmış gerçeklik teknolojileri her geçen gün farklı teknik ve yöntemlerle yaşamımızda yer edinebilmektedir. Özellikle afet eğitiminde, afet bilincinin kazandırılması ve gerekli önlemlerin alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitim süreci sonunda, öğrencilerin, küresel afet risk haritalarının zihinde kalıcılığını artırarak dünyanın her yerinde afetlere sebep olan risk faktörlerini bilerek yaklaşması ve önlem alacak düzeye sahip olabilecektir. Bu süreç tamamlandıktan sonra bu temel niteliklerin kazandırılmasını hedefleyen coğrafya dersinin önemini anlayarak, doğal afet konusunda yaşadığı uzaksak ve yakınsak çevreyi tanıyan, sorumluluklarının ve sınırlarının farkında olan, doğal afet bilincine sahip bireyler olarak topluma fayda sağlayabilecektir.

**YÖNTEM**

Bu projeye mühendislik tasarım süreci basamakları izlenerek başlanmıştır. İlk olarak afet bilincini kazandıran eğitim programında yer alan dersler ve program dâhilinde olmayan eğitim programları olan afet eğitiminde kullanılan eğitim materyalleri ile ilgili iyi bir ön araştırma yapıp, özellikle toplumsal bilinçliliğin kazandırılmasında afet kavramının risk haritaları ile anlatılması konusu ile ilgili araştırma daraltılmıştır. Bu anlamda kullanılan afet risk haritalarının üzerinde sorun tanımlanmış, bu haritalarının kullanıldığı görsel materyallerin kullanıcı talebi ve teknolojik tasarımlar üzerinde beyin fırtınası tekniği kullanılarak tartışma yapılmıştır. Afet risk haritalarının afet öncesi eğitimde farkındalığını sağlamak amacıyla tercih ettiğimiz, hologram ekran tasarımının kullanımına ilişkin teknolojiler ve tasarımda geleneksel eğitim yöntemleri ile modern eğitim yöntemleri birleştiren tasarımlar hakkında araştırma yapılarak, yapacağımız tasarımın genel özellikleri belirlenmiştir. Taslak tasarımlar hazırlanarak holografik risk haritalarının yansıtıldığı yüzeylerin oluşturulması ve holografik ekran üzerinde yansıtılması çözüm önerisine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu tasarım önerisi geliştirilerek oluşturduğumuz prototip test edilerek deneysel yöntem kullanılmıştır.

**Tablo 1***Proje İş-Zaman Çizelgesi*

AYLAR					
İşin Tanımı	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
Literatür Taraması	X	X	X	X	
Holografik Ekran Tasarımı Sisteminin Tasarlanması	X	X	X	X	
Verilerin Toplanması ve Analizi	X	X	X	X	
Proje Raporu Yazımı				X	X

Yapılan planlama doğrultusunda çalışmalar tasarım odaklı yürütülmüş olup kullanılan malzeme seçiminde holografik görüntüleme tekniğine uygun olması ve eğitimde kullanılabilirliğine dikkat edilmiştir.

Proje Kullanılan Malzemeler:

1. PVC Ekran Yansıtıcı Plaka (80x80x15 cm)
2. PVC Ekran Yansıtıcı Koruyucu (5mm)
3. Yansıtıcı Ayna (21x30 cm)
4. Projektör Led (220V)
5. Led Trafosu (12V)
6. Adaptör (12V)
7. PVC Görüntü Yansıtıcı (70x70x60 cm)

Bu öğretim materyali, eğitim materyalleri arasında, daha çok eski neslin daha çok kullandığı tercih edilen tepegöz cihazının çalışma sistemini, yeni nesil hologram teknolojisiyle birleştirerek herhangi bir teknolojik yazılıma ihtiyaç duymamaktadır. İki boyutlu, afetlerin yeryüzüne dağılımını ve risk potansiyellerinin aktarıldığı güncel ders kitaplarında bulunan afet haritalarının, hologram saydamı adını verdiğimiz, asetat kâğıtlarına, siyah fonla baskı yapılarak, yansıtıcı yüzey plaka üzerinden, hologram ekranına yansıtılması sistemine dayanır. Hologram ekranı, günümüzde de internetten de kolay bulunabilecek gösterimlerin olduğu hologram piramidi denilen bir tasarımdır. Bu tasarımın diğer tasarımlardan farkı, görüntülerin aktarıldığı, tepegöz cihazının zemin çalışma mantığının dört taraflı hâlidir. Bilindiği üzere, hologram görüntü oluşturmak için tek boyutlu görüntüleri özel teknolojik yazılımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ekonomi, işlevsellik ve zaman kaybı gibi nedenlerle kullanıcıya zorluklar getirmektedir.

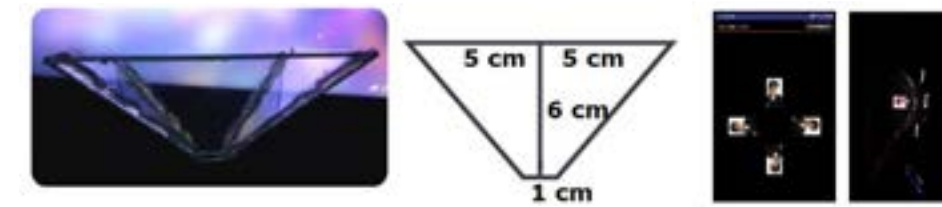
Kullanılan hologram tekniğinin bulunduğu alanda, gerçek bir yaşanmışlık etkisi olarak bütün odayı veya sınıfı o an anlatılan konu ile ilgili mekana götüren ışıklandırma ve görselleştirme önerisi bu teknolojinin artırılmış gerçeklik deneyimi

için öneri olarak sunulmaktadır (Özeke, Bardakçı, Kılıçer, 2016). Böylece bu çalışmada bir görüntü yansıtma tekniklerinden biri olan, Pepper'ın Hayaleti Etkisi olan tekniği, hologram ekran kullanılmıştır.

Pepper'ın Hayaleti Etkisi, uzun yıllardır denenmiş ve test edilmiş sağlam bir tekniktir. Büyük ölçekli projeksiyonlardan küçük sunumlara kadar değişik ölçeklerde kullanılabilir. Oluşturulan bu hologram piramidi yansımaya "Pepper'ın Hayaleti" etkisine benzer şekilde kullanılır ve kendi içinde yüzen bir 3D hologram görünümü oluşturur. Bu tür görüntüler, camın üzerindeki piramit üzerindeki kenarların 45° konumlandırılması ile çalışır. Kullanılan yansıtıcı materyal cam, plastik veya mika malzemeden olması görüntüleri yansıtma başarı sağlamıştır. Standart bir ebatla üretime uygundur ve maliyeti düşüktür. Materyal, cihaz ekranında yansıtılan imgeyi hologram olarak gösterir (Kayıkçı, Yürekli, 2020). Bu uygulamalarda kullanılan hologram piramidi, yüzey sayısı kadar zeminde ayna görüntüleriyle oluşturulan, çeşitli teknolojik yazılımlarla oluşturulan iki boyutlu görsellerin yansıtılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak bu teknoloji ve ortaya çıkan görüntü çok küçük boyutlarda olup, algılanması zor üç boyut görseller ortaya çıkmaktadır (Şekil 4).

**Şekil 4**

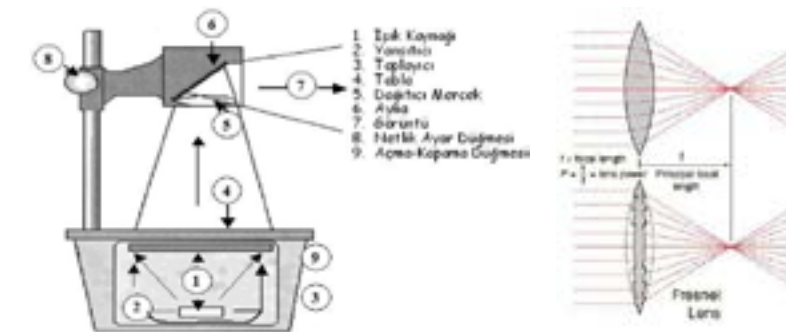
*Çeşitli Uygulamalarda Kullanılan Yansıtıcı Cam Piramit ve Görüntü*



Bu projede, holografik ekran görüntüleme tekniklerinin bir diğer sınırlılığı olan, görüntü ve videonun yansıtılması sorunudur. Bu sorun, daha önce de eğitimde oldukça yaygın olan, kullanımı oldukça basit olan tepegöz cihazının kullandığı ekran sistemiyle çözülmüştür (Şekil 5).

**Şekil 5**

*Tepegöz Cihazı Çalışma Sistemi ve Fresnel Lens Ekran*





Bu sistemde yansıtıcı ekranda, hologramın merkezinde dört adet yansıtıcı ışlandırılmış fresnel lens bulunmaktadır. Fresnel Lens Ekran, hologram saydamı dediğimiz, görsellerimizi yerleştireceğimiz boyutta olup alt kısmı ayna ve led ışık kaynağıyla desteklenmiştir. Ekranlarda kullanılacak olan, coğrafya dersinde, doğal afetlerin bölgesel ve ülkesel dağılımını ve risk altında olan haritalarının bulunduğu görseller kullanacağız. Bu haritalar, özellikle bulunduğu bölgelerde afet riski ile ilişkisi bulunan ve yeryüzünde dağılımları gösteren görseller olacaktır (URL-4).

Bu haritalar, deprem, rüzgâr, sel gibi doğal afetler olduğu kadar, beşeri kaynaklı afetlerin yaşandığı bölgelerin gösterildiği haritalar da bulunmaktadır (Şekil 6).

### Şekil 6

*Dünya Üzerinde Volkanların Dağılımı ve Tektonik Aktivitelerin Bulunduğu Bölgeler*

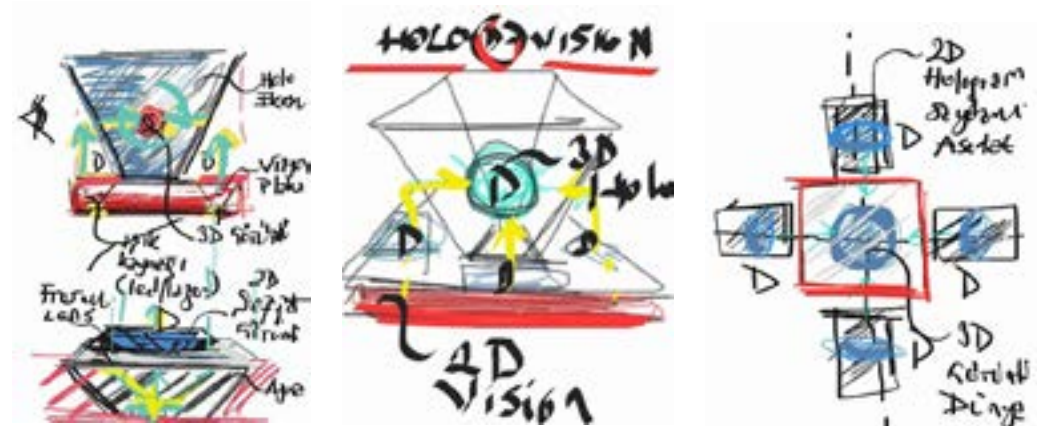


### BULGU VE YORUMLAR

Bu görüntüleri yansıtmak için kullanılacak zemin çalışma prensibi, kullanılacak hologram piramidinin yansıtılacağı zemin yüzeyinin bu piramitle kullanılması için ortaya çıkan tasarım, çizimler ve eskizler belirlenmiştir (Çizim 1).

### Çizim 1

*Holografik Ekran Tasarımı Ön ve Üst Görünüş Eskizi*



Bu hologram ekranında kullanılacak, dünya küresi, coğrafya ders kitaplarında yer alan afet risk bölgelerinin bulunduğu yerleri gösteren iki boyutlu haritaların yansıtılmasıyla ortaya çıkacaktır. Ancak bu ekrana yansıtılması için görüntülerin merkezde ayna görüntülerinin oluşturulması gereklidir. Bu projede, siyah fonda hologram saydamı adını vereceğimiz şeffaf asetat kâğıtlarına basılmış, amaca uygun olarak tek bir harita görseli kullanacağız. Bu görselleri istenen şekilde yansıtılacak yüzeyde el ile döndürerek ayna görüntüler elde etmek mümkündür.

Bu projede, hologram ekran olarak kullanılan piramit, 70x70x60 cm ölçülerinde olacaktır (Şekil 7). Görüntünün yansıtılacağı yüzey ışığı geçiren saydam PVC Malzemeden olması istenen görüntünün net olmasını sağlamıştır. Ekranın altında kullanılacak görüntüleri yansıtan zemin 80x80x15 cm belirtilenerek uygun boyutlardaki haritalarla kullanılmıştır (Şekil 8). Bu zemin içerisinde, led ışıkların ve görsellerin kullanıldığı dört adet yansıtıcı ekrandan oluşmaktadır.

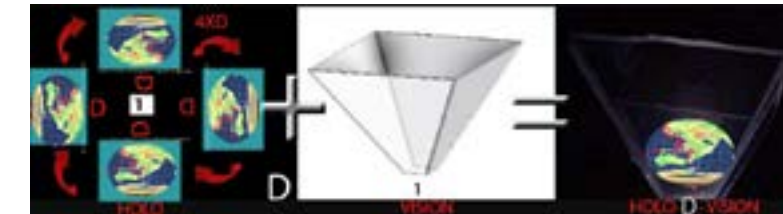
### Şekil 7

*Holografik Görüntü Yansıtıcı Ön Görünüşü ve Detayı*



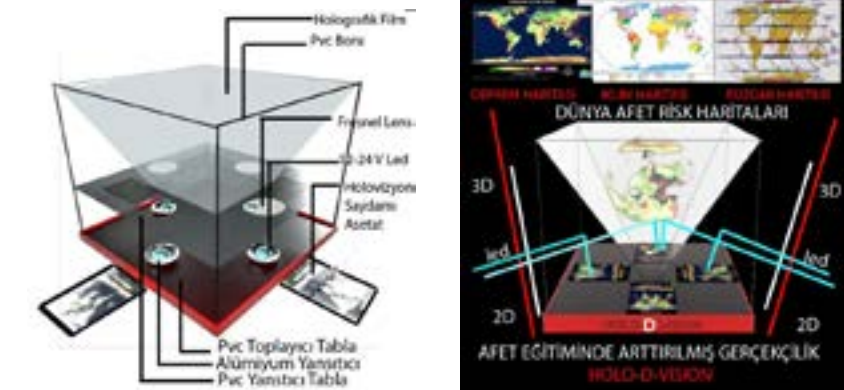
### Şekil 8

*Holografik Ekran Tasarımı Detayı*



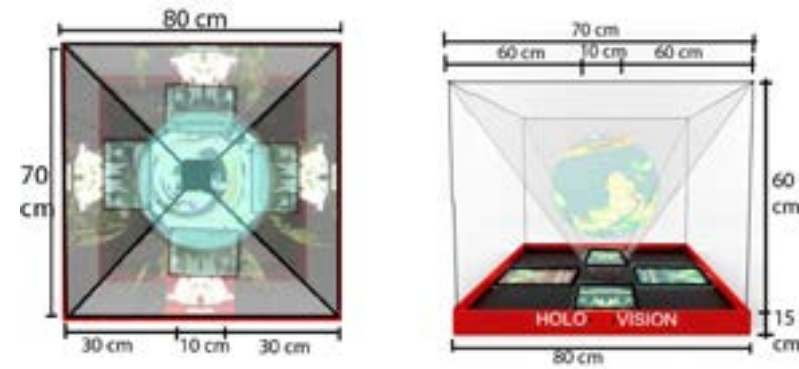
### Şekil 9

*Holografik Ekran Tasarımı Üst Görünüşü*



## Şekil 10

Holografik Ekran Tasarımı Malzeme ve Çalışma Detayı



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu proje coğrafya eğitiminde, doğal afet ve beşeri kaynaklı afetler ilgili kazanımların yer aldığı konularda ülkesel ve küresel ölçekli afet risk haritalarının, öğrencinin dikkatini daha çok çekecek, günümüzün teknolojisinde her alanda kullanımını artırmakta ve derslerde, iki boyutlu dünya haritaları somut görsel materyal olan dünya küresi gibi işlevini kaybetmiş görsel materyaller yerine artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı, hologram ekran tasarımı ile bu teknolojinin kullanımının yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bunlarla birlikte sıkıcı dersleri eğlenceli hâle getirir. Bu tasarım, hem geçmiş hem de gelecek kuşakları birleştiren, kullanımı oldukça kolay olan basit optik kurallarının uygulandığı işlevsel bir tasarımdır. Özellikle afet eğitiminde ilgili derslerde verilen afet risklerinin bulunduğu haritaların kullanılması ve risklerin bilinerek önlem alma çalışmalarında kullanılacaktır. Böylece afet eğitiminde kullanılan haritaların dikkat çekici ve kalıcı olarak aktarılması sorununa destek olacaktır.

Geleneksel eğitim anlayışının sınırlarının aşıldığı, yeni eğitim vizyonumuzun amacı da çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Bu görüşe uygun olarak öğrencilere, günümüzün en önemli gerçekliği olan afet bilincinin kazandırılması, anlama ve yorumlama, aynı zaman da tüm bilgileri sentezleyerek değerlendirmesi, önlem alması gerekmektedir. Bu kazanımı gerçekleştirmek için de elbette en alt basamaklarda bu bilginin dikkat çekici bir şekilde, görsel materyallerle desteklenmesi de gereklidir. Yaptığımız bu çalışmada ders öncesinde uygun ortam sağlamış ve öğrencilerin bu sürece daha aktif katıldığı görülmüştür. Bu anlamda afet öncesi eğitimde afet riski olan bölgelerin bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınması ileride yaşanan afetlerde karşılaşılan sorunları önlemede ve afet risk bilincinin farkında olan bireylerin yetişmesinde yardımcı olacaktır.

## KAYNAKÇA

A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.). (2016). *Eğitim teknolojileri okumaları*. 439-462.

Bardakçı, S., Kılıçer, K., Özeke, V. (2017). Türkiye’de BÖTE bölümleri: 2015-2016 yıllarına ilişkin bir durum tespit çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 123-148.

Değirmenci, Y., İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303 .

Deniz, A. R. C. A. (2012). Afet yönetiminde coğrafi bilgi sistemi ve uzaktan algılama. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 53-61.

Kayıkçı, Ş., Yürekli, A. (2021). Görüntülü mobil iletişimde hologram teknolojisinin kullanımı. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (Ejosat Ek Özel Sayı (Hora), 50-54.

MEB (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.



## ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YETERLİKLERİ VE TEKNOLOJİNİN EĞİTİME ETKİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN META SENTEZİ

**Dr. Murat AĞBABA**

Erzincan Mustafa Doğan Anadolu Lisesi

[muratagbaba@gmail.com](mailto:muratagbaba@gmail.com)

### ÖZET

Hızla değişen yaşam şartlarının nedeni bilim ve teknolojiye hızlı değişimdir. Bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim sistemini yenilemek ve sistemden gelen dönütler ışığında yeni değerlendirmeler yapmak gerekir. Öğretmenler, etkili öğretim için teknolojik gelişmelere duyarlı ve uyum sağlayabilen niteliklere sahip olmalıdır. Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterlilikleri belirlenip bunların yaşa, cinsiyete, branşa, öğretmenlerin eğitim düzeylerine ve okul türüne göre değişiminin incelenmesi ve teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkisini araştırmaktır. Bu çalışma Türkiye'deki araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ve eğitime etkisi konusunda çalışılmış tez ve makaleler üzerinde meta sentez yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma bulgularını sentezlemek için nitel araştırma deseni olan meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmamızın amacını yerine getirebilecek nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak 2001-2022 yılları arasında hazırlanmış 32 tez ve 33 makale olmak üzere toplam 65 çalışma sentez edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenerek tablolar oluşturulmuş ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırmaya alınan çalışmalar YÖK Tez ve Google Akademik veri tabanlarından taranarak elde edilmiştir. Çalışmaların analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin eğitim teknolojileri yeterliliklerinin yaşa, cinsiyete, branşa, öğretmenlerin eğitim düzeyine ve okul türüne göre değiştiği görülmüştür. Bütün branşlarda genç öğretmenlerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin bayan öğretmenlerin öz yeterliliklerinden daha yüksek değere sahip olduğu görül-

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



müştür. Sayısal ve meslek alan öğretmenlerinin sözel alan öğretmenlerine göre eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin lisans düzeyinden mezun olmuş olan öğretmenlere göre eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim türüne göre eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin temel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde teknoloji kullanımının bütün branşlarda olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Teknoloji kullanımı doğru ve etkin bir şekilde kullanıldığında tüm sınıf kademelerinde öğrencilerin kalıcı etki ettiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim teknolojisi, öz yeterlilik, meta sentez.

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğu, problem durumu, araştırmanın konusu, amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıkları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Günümüzde, teknolojik ilerlemelerin hızı ve kapsamı, insan hayatının pek çok yönünü kökten değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Bu değişim, somut yaşamın birçok alanında derin etkiler yaratmaktadır. Teknolojinin hızla evrim geçirmesi, eğitim alanında da önemli değişikliklere yol açmış ve bu değişim sürecinde “eğitim teknolojisi” kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi, modern teknolojik araçların ve yöntemlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesini ifade eder. Bu kapsamda, bilgisayarlar, internet, yazılım uygulamaları, sanal gerçeklik, yapay zekâ gibi teknolojik araçlar eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Teknoloji alanındaki hızlı değişimler, eğitim sistemlerinin temel sorunlarına çözüm sunma potansiyeli taşımaktadır. Bu çözüm olanakları, eğitim teknolojisinin entegrasyonu ile ortaya çıkmaktadır. Eğitim teknolojisinin eğitim kurumlarında etkili bir şekilde kullanımını belirleyen önemli faktörler arasında, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma konusundaki tutumları öne çıkmaktadır. Bir araştırmaya göre, öğretmenlerin teknolojik bilgi düzeyleri, teknolojiye yönelik tutumlarını etkilemekte ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanma eğilimlerini belirlemektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin teknolojilere olan aşinalıkları, bu teknolojileri etkili bir şekilde entegre etmelerini sağlamaktadır (Akkoyunlu, 1996). Bu sebeple öğretmenlerin eğitim teknolojisi konusundaki bilgi düzeyleri ve mesleki gelişimleri, eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğini artırmak adına kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, modern eğitim ortamlarında etkili bir şekilde hizmet verebilmeleri ve öğrencilerine en iyi öğrenme deneyimini sunabilmeleri için eğitim teknolojisi konusundaki bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerden eğitim teknolojisi konusunda öz yeterlilik sahibi olmalarını beklemektedir. Bu beklenti, öğretmenlerin çağdaş eğitim ortamlarını etkili bir şekilde yönetmelerini, öğrencilere teknoloji kullanımını öğretebilmelerini ve öğrenme süreçlerini destekleyebilmelerini hedeflemektedir.

### Araştırmanın Konusu

Bu çalışmanın konusu farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin Eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin belirlenip bunların yaşa, cinsiyete, branşa, öğretmenlerin eğitim seviyesine ve okul türüne göre değişiminin incelenmesi ve teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkisini konu alan ülkemizde yapılan güncel çalışmaların istatistiki verilerini, meta sentez yöntemi ile derleyip kolay anlaşılır bir şekilde sunulmasıdır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi ile ilgili öz yeterlilik algılarının incelenmesi ve teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin yaşa, cinsiyete, branşa, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkileri nelerdir?

### Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim etkinliklerinde kilit bir role sahip olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin belirlenmesi, dünya genelindeki gelişmelere paralel olarak sürekli evrim göstermektedir. Günümüzde, öğretmenlerin başarıyla yerine getirmeleri beklenen özellikler arasında, teknolojiyi eğitim öğretim sürecinde etkili ve verimli bir biçimde kullanma kabiliyeti önemli bir yer tutmaktadır. Ancak teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, eğitimde teknolojinin kullanımına yönelik standartların belirlenmesini zorunlu hâle getirmiştir.

Eğitim teknolojisi alanındaki bilgi birikiminin uygulama aşamasına geçildiğinde, öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklardan birincisi, uygulama sürecinde temel bir eksiklik olarak öne çıkan program zorluğudur. Öğretmenler, eğitim teknolojisiyle ilgili etkili programlara ulaşmak, bunları doğru bir şekilde entegre etmek ve öğrencilere etkili şekilde sunmak konusunda güçlük yaşayabilmektedir.

Eğitim teknolojisinin derslere başarılı bir şekilde entegre edilmesi, öğretmenlerin uygun ve etkili yaklaşımları seçme konusunda karşılaştıkları zorlukları içermektedir. Öğretmenler, bu teknolojik araçları pedagojik hedeflere uygun bir şekilde kullanma ve öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sunma becerisi kazanma noktasında desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda gelişmelerini sağlamalarına yönelik stratejilerin belirlenmesi, eğitimde teknolojik gelişmelerin etkisini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Bu araştırma veri tabanlarında elde edilen çalışmalar ile meta sentez yönteminin genel sınırlılıkları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2001-2022 yıllarında Türkiye’de yapılan eğitim teknolojileri konusunda ilgili çalışmalar ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, verilerin analizi hakkında açıklamalar verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, içerik analizi araştırmalarından biri olan meta sentez yöntemini benimsemektedir. Meta sentez yöntemi, belirli bir konu üzerinde gerçekleştirilen birden fazla bağımsız çalışmanın sonuçlarını bir araya getirir ve ardından elde edilen verileri istatistiksel olarak analiz eder. İçerik analizi araştırmalarına odaklanan bu meta sentez çalışması, aynı konu çerçevesinde yapılan araştırmaların sonuçlarını eleştirel bir bakış açısıyla birleştirir, temaları ve ana şablonları belirler, ardından elde edilen verileri yorumlar (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Bu çalışmada, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeye odaklanan örneklerin verilerinden yararlanarak, bu çalışmalardan yeni bir sentez oluşturmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, nicel ve nitel bulguları birleştirip bütünleştirmeyi hedefleyen nitel özellikte bir araştırma modeli olan meta sentez araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, elde edilen verileri bir araya getirerek genel bir bakış açısı sunmayı amaçlar, aynı zamanda farklı çalışmaların sunduğu katkıları birleştirir ve genel bir senteze ulaşmayı hedefler.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışma, Türkiye’deki araştırmacılar tarafından yürütülen eğitim teknolojileri yeterlikleri ve teknolojinin eğitime etkisi üzerine yapılan tez ve makaleleri meta sentez yöntemi kullanarak incelemektedir. 2001-2022 yılları arasında Türkiye’deki araştırmacılar tarafından yapılmış 32 tez ve 33 makale olmak üzere toplamda 65 çalışma sentez edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, tablolar oluşturulmuş ve bulgular akademik bir yaklaşımla yorumlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen tez ve makaleler YÖK Tez ve Google Akademik veri tabanlarından taranarak toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada kullanılan meta sentez araştırma yöntemleri, toplanan verilerin analizini gerektirmektedir. Analiz, bir konuyu parçalara ayırma ve sonuçlara ulaşmak için bu parçaları tek tek yeniden tanımlama sürecini içerir. Meta sentez, hem nicel hem de nitel araştırmayı birleştiren ve veri veya birim analizi gerçekleştiren nitel bir yöntemdir (Gündoğdu, 2021).

Bu araştırma için eğitim teknolojisi üzerine yapılan çalışmalar veri tabanlarında aranmış ve belirli kriterler kullanarak ça-

lışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bu çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler tablolar hâlinde analiz edilmiştir.

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki verilerin analizi sonucunda elde edilen bilgiler, belirlenen kriterlere uygun olarak 2001-2022 yıllarında Türkiye’de gerçekleştirilen öğretmenlerin eğitim teknolojileri yeterlikleri ve teknolojinin eğitime etkisi üzerine yapılmış 65 çalışmanın araştırma problemleri doğrultusunda incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

### Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Yeterlilikleri ve Teknolojinin Eğitime Etkisi ile İlgili Bulgular

Tablo 1’de öğretmenlerin eğitim teknolojisi yeterlilikleri ve teknolojinin eğitime etkisi üzerine yapılan çalışmaların sayıları verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Yeterlilikleri ve Teknolojinin Eğitime Etkisi ile İlgili Çalışmalarının Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Amaçlar	Çalışmalar	f
Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterlilikleri	32 Tez 33 Makale	65
Millî Eğitim bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin yaşa, cinsiyete, branşa, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine ve okul türüne göre değişimi	32 Tez 33 Makale	65
Teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkisi	32 Tez 33 Makale	65

Tablo 1’de görüldüğü üzere eğitim teknolojileri ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmının Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirildiği görülmüştür. Bunları sırasıyla teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkisi ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin yaşa, cinsiyete branşa öğretmenlerin öğrenim düzeylerine ve okul türüne göre değişimi belirlemek amacıyla yapıldığı tespit edilmiştir.

### Yayın Türüne Göre Bulgular

Bu araştırma için 33 makale 4 doktora tezi ve 28 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırma için analiz edilen çalışmaların yayın türüne ait bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2***Araştırma İçin Analiz Edilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı*

Araştırma Yayın Türü	Araştırma Sayısı	Araştırmadaki Yüzdeliği
Makale	33	%50,77
Yüksek Lisans Tezi	28	%43,08
Doktora Tezi	4	%6,15

Tablo 2'de görüldüğü üzere bu araştırmaya dâhil edilen 65 çalışmanın %50,77'sini makaleler, %43,08'ini yüksek lisans tezleri ve %6,15'ini de doktora çalışmaları oluşturmaktadır.

**Araştırma Yöntemlerine Göre Bulgular**

Araştırmaya alınan çalışmaların 5 tanesi nitel 60 tanesi nicel yöntem ile hazırlandığı görülmüştür. Tablo 3'te verilen verilere göre nitel yöntemin nicel yöntemle göre daha sıklıkla kullandığı görülmüştür.

**Tablo 3***Araştırmaya Alınan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları*

Araştırma Yöntemi	Araştırma Tür Sayısı	Araştırmadaki Yüzdeliği
Nitel	5	%0,07
Nicel	60	%0,93
Toplam	65	%100

**Araştırmaya Alınan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya dâhil edilen 65 adet çalışmanın yılları ve sayıları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde makale ve tez sayılarının orantılı bir şekilde dağıldığını söyleyebiliriz. En çok çalışma yapılan yılın 2018 yılı olduğu 2001-2005 ve 2002 yıllarında en az çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

**Tablo 4***Araştırmaya Alınan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı*

Araştırma Yılı	Araştırma Tür Sayısı	Araştırmaların Yüzdesi
2001	1 Makale	%0,01
2002	1 Makale	%0,01
2003	1 Makale	%0,01
2004	1 Makale	%0,01
2005	1 Makale	%0,01
2006	1 Makale 2 Tez	%0,04
2008	1 Makale 3 Tez	%0,06
2009	2 Makele 1 Tez	%0,04
2010	4 Makale	%0,06
2011	1 Makale 1 Tez	%0,03
2012	1 Makale 2 Tez	%0,04
2013	1 Tez	%0,01
2014	3 Makale 2 Tez	%0,07
2015	1 Makale 1 Tez	%0,03
2016	4 Makale 2 Tez	%0,09
2017	4 Makale	%0,06
2018	3 Makale 6 Tez	%0,13
2019	2 Makale 4 Tez	%0,09
2020	2 Tez	%0,03
2021	1 Makale 4 Tez	%0,07
2022	1 Tez	%0,01

## Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Yeterlilikleri ve Teknolojinin Eğitime Etkisi ile İlgili Amaçlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen 65 çalışmanın sonuçlarına ilişkin dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Araştırmaya Alınan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı*

Sonuç	Araştırma Türü	f
Öğretmenler eğitim teknolojileri öz yeterliliklerine sahiptir.	32 Tez 32 Makale	64
Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir.	27 Tez 26 Makale	53
Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.	27 Tez 28 Makale	55
Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir.	29 Tez 28 makale	57
Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	29 Tez 29 Makale	58
Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.	30 Tez 29 Makale	59
Teknolojik gelişmeler eğitime olumlu etki etmektedir.	32 Tez 33 Makale	65

Araştırmaya dâhil edilen 32 tez 32 makalede öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliğe sahip olduklarını söylemektedir. 27 tez ve 26 makalede öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. 27 tez ve 28 makalede öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. 29 tez ve 28 makalede Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. 29 tez ve 29 makalede öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. 32 tez ve 32 makalede öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Analiz edilen çalışmaların tamamında teknolojik gelişmelerin eğitime olumlu etkisi olduğunu söylemektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkiye'de farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin Eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin belirlenip bunların yaşa cinsiyete ve okul türüne göre değişiminin incelenmesi ve teknolojik gelişmelerin eğitime olan etkisini

üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Bu çalışmada 2001-2022 yılları arasında yayınlanmış makaleler ve tezler; yayın türü, araştırma yöntemi, yayınlanma yılı ve ulaşılmak istenilen amaçlar gibi belirlenmiş kriterlere göre incelenerek bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılar yeni bakış açıları sunulmaya çalışılmıştır. Eğitim teknolojilerini konu alan yayın türlerine göre yapılan 65 çalışmanın 33 adet ile %50,77'nü makaleler, 28 adet ile %43,08'ini yüksek lisans tezleri ve 4 adet ile %6,15 doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırma yöntemlerine göre yapılan incelemeler neticesinde akademik çalışmaların 5 adet ile %0,07 nitel çalışma ve 60 adet ile %0,93 tanesi nicel çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan incelemelere göre çoğunlukla nicel çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde 2018 yılında en yüksek düzeye ulaşmış olan çalışmalar çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok kullanılan veri araçlarının başarı testleri ve görüşme formları olduğu görülmektedir. 2022 yılında enerji teknolojileri konusunda çok az çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak pandemi dönemine denk gelmesi ve okulların kapalı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilik değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bize öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojiyi kullanma konusunda istekli ve yeterli olduklarını gösteriyor. Aynı zamanda öğretmenlerin teknoloji konusundaki güçlü bilgi ve becerilerine işaret etmektedir. Yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin gelişen teknolojik trendleri yakından takip ederek, bu alandaki gelişim ve değişimlere uyum sağlamış olduklarını ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknoloji kullanım eğilimleri daha fazladır. Bunun sebebi erkeklerin teknolojiyi kadınlara göre daha yakından takip etmesi olabilir. Öte yandan birkaç çalışmada cinsiyet ile eğitim teknolojisi öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık olmadığını söylemektedir (Bodur, 2019; Çobanoğlu,2018; Hatipoğlu, 2018; Arpa, 2020; Kaya, 2017).

Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin yaşları ile eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 32 yaşında küçük olan öğretmenlerin 38 yaşından büyük olan öğretmenlere göre eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe teknoloji kullanımı ve öz yeterliliklerinin de azaldığı görülmektedir. Bu da bize genç öğretmenlerin teknolojiyi kendi öğrencilik dönemlerinde de gördüklerini mesleğe başlamadan teknoloji konusunda bilgi sahibi olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Yaşı büyük olan öğretmenler klasik yöntemlerin daha çok etkili olduğunu düşünmeleri ve teknolojiyi yakından takip etmemeleri de eğitim teknolojisi öz yeterlilik değerlerinin düşük çıkmasında etkili olmaktadır. Öte yandan birkaç çalışmada yaş ile eğitimde teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemektedirler (Ozan 2010, Ülkü 2018, Anagün vd. 2016, Günüş vd. 2013).

Yapılan çalışmaların incelenmesi neticesinde öğretmenlerin branşları ile eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Meslek derslerine ve sayısal derslere giren öğretmenlerin sözel derslere giren öğ-

retmenlere göre eğitim teknolojisi kullanımı ve öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise meslek dersi öğretmenleri ile sayısal derslere giren öğretmenlerin derslerde teknik bilgi ve becerileri daha çok kullanıyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra yabancı dil dersi öğretmenlerinin de sözel derse giren öğretmenlere göre eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bazı çalışmalarda öğretmenlerin branşları ile eğitim teknolojileri öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır (Bodur 2019).

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile eğitim teknolojisi öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapmış olan öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin lisans düzeyinden mezun olmuş öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmemelerin eğitim seviyesi arttıkça teknolojiye daha eğilimli oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin okul türü ile eğitim teknolojisi öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu yapılan analizler sonucunda anlaşılmaktadır. Lise düzeyinde eğitim öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde eğitim veren öğretmenlere göre eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi lise öğrencilerinin teknolojiye daha eğilimli olması nedeniyle lisedeki öğretmenlerinde bunun sonucu olarak teknolojiyi daha fazla kullanmaları olarak açıklanabilir. Ortaokul kademesinde eğitim veren öğretmenlerinde ilköğretim kademesindeki öğretmenlere göre eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmaların analizleri neticesinde teknolojinin eğitime oldukça olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Teknolojinin eğitime en önemli katkılarından biri zaman ve mekân kavramını geliştirmiş olmasıdır. Diğer önemli katkıları ise hızlı ve derin öğrenme, daha az maliyet ve farklı öğrenme stillerini geliştirmesidir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterlilikleri oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerini alt boyutlara ayırarak eksik konular belirlenip bu konularda öğretmenlere seminer ve kurslar verilebilir.
2. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler neticesinde erkek öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olması neticesine göre; bayan öğretmenlere eğitimde teknolojiyi daha çok kullanmaları için kurslar verilebilir.
3. Sözel alanlarda ders veren öğretmenlerin eğitim teknolojisi öz yeterliliklerinin diğer alanlara nispeten daha düşük olmasından dolayı bu alandaki öğretmenlere teknolojiyi eğitimde daha aktif kullanmaları için kurslar verilebilir.
4. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan dijital içerikler (EBA, OGM Materyal, HEMBA, vb.) öğretmenlerin aktif olarak kullanmaları konusunda çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20 (100), 15-29.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 160-175.
- Atabek, O. ve Burak, S. (2019). Muzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik ozyeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 444-464
- Arpa, M. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ve özerklik algıları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bahar, H. H., Uludağ, E. ve Kaplan, K. (2009). İlköğretim öğretmenlerin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bodur, E. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlilikleri ile etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bulut, İ. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38
- Cin, A. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çelik, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi*. [Yayımlanma-



mış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çoklar, M., (2012). *Genel öğretmen yeterlikleri içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Afyonkarahisar ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çoklar, A., N., Odabaşı, H., F., (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16, 2009.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2011). *Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim*. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım, 1-25. Pegem Akademi.

Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). *Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme*. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017, 317-329. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET.

Emrahoğlu, Y. ve Bülbül, O. (2010). 9. sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 409-422.

Erümit Fiş, S., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2016). *Türkiye'de öğretim teknolojilerinin gelişimi:1984-2015 dönemi*. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), Öğretim Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler, 58-79. Pegem Akademi.

Gündoğdu, C. (2021). Dijital oyun kavramına yönelik bir metasentez betimleme. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.

Gündüz, Ş., Odabaşı, F., (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal Education Tehcnology*, 3 (1).

Gündüz, A. ve Akkoyunlu, B. (2016). *Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye*. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016, 237-253. TOJET- The Turkish Online Journal of Educational Technology.

Günüş, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.

Hacıfazlıoğlu, Ö. Karadeniz, Ş., Dalgıç, G.. (2009). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2010, 16, 4, ss: 537-57

Hacısalihoğlu, H. (2008). *Ticaret meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Hatipoğlu, S. (2018). *Öğretmenlerin bilgi teknolojileri kullanımında demografik farklılıklar: Konya meslek liseleri araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

İçli, G. (2014). Eğitim, istihdam ve teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 65-71.

İpek, C., Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1(1), 72-91.

Kabataş, S. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 588- 608.

Kaplan, C. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.

Karakeçili, V. (2019). *Y ve Z kuşaklarının online eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. .Bahçeşehir Üniversitesi.

Karamustafaoğlu, O., Aydın, M. ve Özmen, H. (2005). Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: Basit harmonik hareket örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 67-81.

Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri; Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.

Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Kılıç, Z., Anagün, Ş. S., Atalay, N. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.

Kiper, A. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgi teknolojilerini derslerde kullanım durumları ve bilgi teknolojileri ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri (Sakarya ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Küçükali, R., Görgülü, D. (2017). Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin öz yeterlik durumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Kasım 2017, 6,4.

Mısırlı, Z. A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 311- 337.

Mısırlı, Z. A., (2013). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. and Türkan, F.(2014). Ulusal eğitim teknolojileri standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 2 (2014), 65-79.

Ozan, C. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri (Erzurum ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Ozan, C. ve Taşgın, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.

Özçiftçi, M., Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5, 1.

Özbişirici, Ş. (2006). *Öğretmenlerin internet kullanımları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Özçiftçi, M., (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Saklan, H. ve Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526.

Safa, B. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Sezer, B., (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Şen, A. İ. (2001). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli yeni yaklaşımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 61-71.

Şimşek, Ömer., (2016). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-yeterliklerinin uluslararası eğitim teknolojisi standartları (ISTE-T 2008) bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.

Şimşek, Ö. ve Yazar, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji entegrasyon öz-yeterliklerinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 744-765.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

Tınmaz, H. (2016). *Sosyal ağ web siteleri ve sosyal ağların eğitimde kullanımı*. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (ss. 789-805). Pegem Akademi.

Toptaş, H. T. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Turgut, M. (2021). *Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile mobil telefon yoksunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Türker, M. S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 574-596

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010) Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.

Ulaş, A. H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63- 84.

Ulucan, H. ve Karabulut, E. O. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 243-248.

Uyduran, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yassıbaş, E. C. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Yayla, H. G. (2018). *Fatih projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yılmaz, H. H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda tutumlarının değerlendirilmesi: Şişli Endüstri Meslek Lisesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Yılmaz, İ. (2006). *Eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumların belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Yaşamalı, M. C. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinin uzaktan eğitimine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Yumbul, E. (2021) *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.





## ORTAOKUL MATEMATİK DERSİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

**İlkay KARAMANLIOĞLU**

Didim Selçuk Özsoy Ortaokulu

[ilkaykaramanlioglu@hotmail.com](mailto:ilkaykaramanlioglu@hotmail.com)

### ÖZET

Çalışmada Türkiye’de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımı konusunda yapılan çalışmaların sonuçları kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. 2019-2023 yılları arasında DergiPark veritabanında ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımına ilişkin yayınlanmış makalelerin sonuçlarına bağlı olarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak DergiPark veritabanında tarama yapılmış ve 33 adet makaleye ulaşılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan makaleler ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir. İncelenen makalelere göre ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının tekrarlanabilirlik, bireysel farklılıklara uygunluk öğrenme etkinliklerinin sayıca ve çeşit açısından fazla olması, öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırması, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarını artırması, tam sayılar, kesirler, dönüşüm geometrisi, eşitlik ve denklem gibi konularda geleneksel öğretim göre daha etkili olması, derslerin ilgi çekici ve eğlenceli hâle gelmesi ve derslerin içerik olarak zenginleşmesi gibi avantajlar sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra incelenen makalelere göre ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması, not tutma alışkanlığı edinmemeleri, çizim becerilerini geliştirememeleri, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında bir etkisinin olmaması gibi dezavantajları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada incelenen makalelerin sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen web tabanlı eğitimlerin, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramamaları ve her öğrencinin internet ve teknolojik araçlara sahip olmamaları gibi nedenlerle ortaokul matematik öğretimi açısından etkili ve verimli bir yöntem olmadığı tespit

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının dezavantajlarının ve uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Alan yazını taraması, matematik, ortaokul, teknoloji kullanımı.

## GİRİŞ

Günümüzde hayatın her alanında bilgisayar kullanımının artmasıyla teknoloji kullanımı eğitim alanının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Dünya çapında eğitim sistemlerinde teknoloji arttıkça ve birçok ülke süreci hızlandırmak için mevzuat ve eylem planları yayınladıkça (Davies, 2011; Lindberg ve Olofsson, 2018), teknolojinin öğretme ve öğrenme uygulamalarında etkili bir şekilde nasıl entegre olması konusu kritik hâle gelmiştir. Artık geleneksel sınıf ortamından uzaklaşan eğitim sistemi, teknoloji sayesinde öğrencilere farklı olanaklar sunmaktadır.

Matematik, hayatın neredeyse her alanında bireylerin karşısına çıkan ve varlığıyla günlük hayatı kolaylaştıran bir bilim dalıdır. Matematik eğitimi, bireylere matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda mantıksal ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirmektedir. Matematik eğitiminin amacı, öğrencilere matematiksel kavramları anlamaları ve kullanmaları için gerekli olan becerileri kazandırmaktır (Altun, 2002). Matematik, soyut düşünme, problem çözme ve analitik düşünce gibi önemli becerilerin gelişmesine katkıda bulunabilmektedir. Bu nedenle, matematik eğitimi yalnızca bilgi katmanından ibaret değildir, aynı zamanda zekâ ve zekâyı kullanma becerilerini geliştirmek için vazgeçilmez bir araçtır (Cullen, vd., 2020).

Matematik öğretiminde ve öğreniminde dijital teknolojilerin ve özellikle mobil teknolojilerin kullanımı, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında giderek artan bir ilgi kazanmaktadır (Borba vd., 2017). Son incelemeler, teknolojinin matematik eğitimine entegrasyonu ile ilgili fırsatları, zorlukları ve engelleri vurgulamaktadır. Bray ve Tangney (2017) matematik eğitiminde dijital teknolojinin kullanımına ilişkin ampirik araştırma incelemesinde, müdahalelerin çoğunluğunu güçlendirme olarak sınıflandırmış ve teknolojinin geleneksel yaklaşımları geliştirmek, bazı işlevsel veya kavramsal geliştirme ve/veya içeriğin sağlanması için dış kaynaklardan yararlanıldığını öne sürmüştür. Teknoloji kullanımı aynı zamanda matematiğin öğretilmesini ve öğrenilmesini geliştirme potansiyeline sahip olup öğrenci başarısı ve öz yeterliliğinin (Wenglinsky, 1998) yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinde kazanımlara yol açmıştır (Mistretta, 2005). Matematik eğitiminde teknoloji kullanımının bazı zorlukları da bulunmaktadır. Öğrencilerin teknolojiye olan erişimi ve kullanım becerilerinin eşit olmaması, teknolojik kaynaklardan yeterince faydalanamamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca teknoloji kullanımının matematik öğretmenlerinin yetkinliklerini de etkileyebilmektedir. Öğretmenler, teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanabilmek için sürekli olarak kendilerini güncel tutmalı ve bu konuda eğitim almaya devam etmelidir.

Alan yazını incelendiğinde matematik eğitiminde teknoloji konusunda 2000-2011 ve 2017-2021 yılları arasında yapılan çalışmaların dağılımlarını gösteren iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu iki çalışma genel olarak Türkiye’de matematik eğitimi-

ne odaklanmışlardır. Yapılan bu çalışma 2019-2023 yıllarında Türkiye’deki ortaokullarda matematik dersinde teknoloji kullanımını inceleyen araştırmaların yıllara ve araştırma yöntemlerine göre dağılımını ve bu çalışmaların sonuçlarının değerlendirilmesini ortaya koyan bir çalışmadır.

## Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmada problem cümlesi “Araştırmaların sonuçlarına göre Türkiye’de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının etkileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine ilişkin alt problemler ise şu şekildedir:

1. Araştırmaların sonuçlarına göre Türkiye’de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının olumlu etkileri nasıldır?
2. Araştırmaların sonuçlarına göre Türkiye’de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının olumsuz etkileri nasıldır?

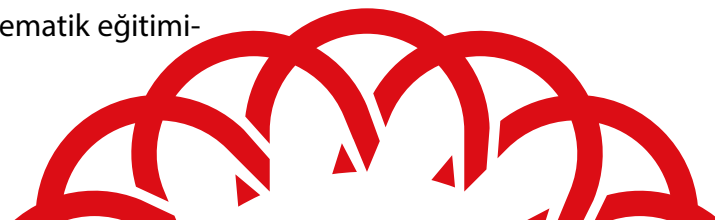
## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu çerçevede ortaokul düzeyinde matematik öğretiminde teknoloji kullanımının incelendiği bu çalışmada araştırmanın deseni sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Sistematik derleme; belirlenen konuyla ilgili hazırlanmış araştırmaların belirlenmiş kriterlere uygun bir şekilde sistemli ve yan tutmadan değerlendirilmesi ve sentezlenmesidir (Karaçam, 2013).

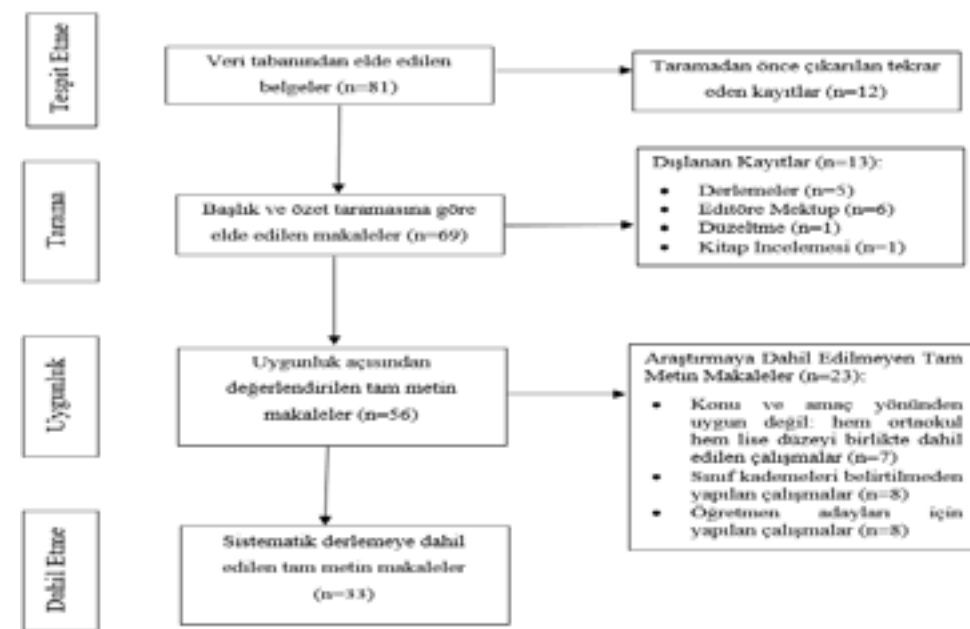
### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, 2019-2023 yıllarında Türkiye’de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış makalelerden elde edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada öncelikle Türkiye’de 2019 yılından Ekim-2023’e kadar olan ve hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalarla sınırladılmıştır. Makalelere ulaşabilmek için “ortaokul” AND “matematik” AND “teknoloji” OR “dijital” OR “EBA” OR “uzaktan eğitim” OR “bilişim” OR “BİT” OR “gerçekçi matematik”, “artırılmış gerçeklik” gibi anahtar kelimeler kullanılarak Dergipark üzerinden tarama yapılmıştır. Verilerin toplanmasına ilişkin PRISMA 2020’ye göre akış şeması Şekil 1’de verilmiştir.



## Şekil 1

## Çalışmaların Seçilmesi ve Dışlanmasına İlişkin Akış Şeması



Şekil 1 incelendiğinde DergiPark veritabanında yapılan tarama sonucunda PRISMA 2020 kontrol listesi dikkate alınarak 33 makale araştırmaya dâhil edilmiştir.

## Çalışmada İncelenen Makaleler

Araştırmada incelenen makalelerin künyesi ve araştırmanın devamında kullanılan makale kodları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

## Araştırmada İncelenen Makalelerin Künyesi

Yazar, Yıl	Makale Adı	Makale Kodu
Arslan ve Bilgin, 2020	“Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Video ile Öğretimin Teknoloji Tutumuna Etkisi”	M1
Atasoy ve Yiğtcan-Nayir, 2019	“Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Video Modüllerinin Matematik Dersinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri”	M2
Bozkurt, 2022	“Matematik Eğitiminde Teknoloji Odaklı Gerçekleştirilen bir Proje Kapsamında Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi”	M3

Çetintav, Altın-Tot, Yılmaz, 2022	“Derste Teknoloji Kullanımının TIMSS 2019 Matematik ve Fen Başarısına Etkisinin Veri Madenciliği ile Analizi”	M4
Demir ve Bilgin, 2021	“Ortaokul 8. Sınıf Matematik Dersinde Oyun Tabanlı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi”	M5
Dikkartın-Övez ve Demir, 2023	“Examination of Secondary School Mathematics Teachers’ Digital Literacy Self-Efficacy, E-learning Readiness, Technology Acceptance Levels, and Attitudes Towards Distance Education”	M6
Dinler-Esim ve Dinç-Artut, 2022	“Eğitim Bilişim Ağı’ndaki (EBA) Ortaokul Matematik İçeriklerine Yönelik Hazırlanan Videoların Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre İncelenmesi”	M7
Ertem-akbaş, 2019	“Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Destekli Matematik Öğretiminin 5. Sınıf Kesir Konusunda Öğrenci Başarılarına Etkisi”	M8
Gümüş, 2022	“Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaokullardaki Matematik Dersleri”	M9
Kaya, Korkmaz ve Çakır, 2020	“Oyunlaştırılmış Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi”	M10
Kilit ve Güner, 2021	“Matematik Derslerinde Web Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri”	M11
Memiş, 2020	“Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Lego Ev3 Robotlarla Tamsayılarda İşlemlere Yönelik Bir Etkinlik Geliştirme Çalışması”	M12
Özata ve Coşkuntuncel, 2019	“Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Eğitsel Matematik Oyunlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri”	M13
Özbey ve Koparan, 2020	“Eşitlik ve Denklem Konusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Destekli Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi”	M14
Özdemir-Baki ve Çelik, 2021	“Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri”	M15
Pişkin-Tunç ve Sultan-Gündoğdu, 2022	“Ortaokul Öğrencilerinin Oran ve Orantı Konusunun Öğretiminde Kullanılan STEM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri”	M16
Poçan, Altay ve Yaşaroğlu, 2021	“Matematik Öğretiminde Mobil Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Görüşleri”	M17
Şen, 2021	“Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Yoluyla TV’de Yayınlanan Ortaokul Matematik Derslerini Değerlendirme Çalışması”	M18
Tican ve Toksoy-Gökoğlu, 2021	“Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine İlişkin Görüşleri”	M19

Tuncer ve Şimşek, 2019	"Ortaokul Beşinci Sınıf Matematik Dersi Bölme İşlemi Konusunda Plickers Uygulamasının Matematik Kaygısına ve Matematik Başarısına Etkisi"	M20
Türk ve Korkmaz, 2023	"Eğitsel Robot Setleri ile Gerçekleştirilen STEM Etkinliklerinin Etkililiği: Deneysel Bir Çalışma"	M21
Türkmen ve Soybaş, 2019	"Oyunlaştırma Yöntemiyle Öğrenmenin Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi"	M22
Uslu ve Güner, 2022	"Matematik Öğretmen Adaylarının TPACK Yeterlilik Düzeyleri Algıları ve Eğitimde Teknoloji kullanımına Yönelik Görüşleri"	M23
Uysal ve Sönmez, 2021	"Gerçekçi Matematik Eğitime Göre İşlenen "Tam Sayılar" Temasının Öğrencilerin Erişi ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi"	M24
Ünlü, 2023	"Matematik Eğitiminde Etkinlik Geliştirmede QR Kod Uygulamaları"	M25
Yahsi-Sarı, 2021	"Dinamik Geometri Yazılımları Kullanımının Öğrencilerin Başarısına Ve Öğrenmelerin Kalıcılığına Etkileri"	M26
Yazlık, 2019	"Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri"	M27
Yıldız ve Güleş, 2022	"Dörtgenlerin Hiyerarşik İlişkilerinin Öğretiminde Geogebra Yazılımı Kullanımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Erişi Düzeylerine Etkisi"	M28
Korkmaz ve Biber, 2022	"Matematik Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Argümantasyon Tabanlı Öğretim Uygulamasıyla İlgili Görüşleri"	M29
Özçakır ve Aydın, 2019	"Artırılmış Gerçeklik Deneyimlerinin Matematik Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlilik Algılarına Etkisi"	M30
Özdemir ve Özçakır, 2019	"Kesirlerin Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Etkinliklerinin 5.sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi"	M31
Çavuş ve Keskin-Yorgancı, 2020	"Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesinden Yararlanma Düzeyleri Ve Proje Hakkındaki Görüşleri"	M32
Kepceoğlu ve Ercan, 2019	"Ortaokul Matematik Dersi EBA İçeriğinde Yer Alan Uzamsal Becerilerle İlgili Etkinlikler Hakkındaki Öğretmen Görüşleri"	M33

Tablo 1'de araştırmada incelenen 33 makalenin yazar, yıl ve makale adı bilgileri sunulmuştur. Araştırmanın devamında bu makalelere ilişkin değerlendirmeler belirlenen makale koduyla verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın inandırıcılığı için geçerlik ve güvenirlilik önemlidir. Bu iki özellik araştırmanın güvenirliliğini ve doğruluğunu belirlemektedir. Sistemik derleme çalışmalarında, inandırıcılık için araştırmanın sınırının belirlenmesi ve çalışma

sürecinde uzman görüşlerinin alınması ve akran değerlendirmesinin yapılması önemlidir (Uslu, 2023).

Bu araştırmada araştırmanın sınırlılıkları belirlenmiş, her aşamada uzman görüşü alınmış ve gerekli durumlarda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada incelenen makalelerin seçildiği veritabanı başka bir akran tarafından taranmış ve araştırmacı ile aynı çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada incelenen makalelerin bulguları MAXQDA 2020 programında kodlanmış ve oluşturulan kod sistemi daha sonra iki uzman tarafından incelenerek kodlamaların doğruluğu konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Bu durumda kodlayıcı güvenirliliği sağlanmıştır.

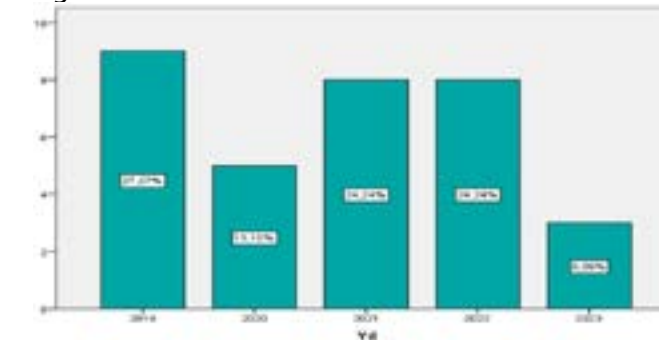
## BULGU VE YORUMLAR

### İncelenen Makalelerin Yıllara ve Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen makalelerin 2019-2023 yıllarındaki dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.

#### Şekil 1

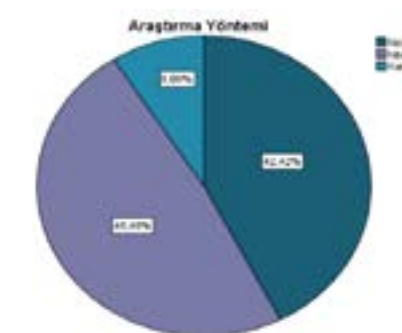
İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1'de görüldüğü üzere incelenen makalelerin %27,27'si 2019 yılında, %15,15'i 2020 yılında, %24,24'ü 2021 yılında, %24,24'ü 2022 yılında ve %9,09'u 2023 yılında yayımlandığı belirlenmiştir. Araştırmada incelenen makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.

#### Şekil 2

İncelenen Makalelerde Kullanılan Araştırma Yöntemi



Şekil 2 incelendiğinde araştırmada incelenen makalelerin %42,42'sinin nicel araştırma, %48,48'inin nitel araştırma ve %9,09'unun ise hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerini içeren karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada birinci alt problem "Araştırmaların sonuçlarına göre Türkiye'de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının olumlu etkileri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında Türkiye'de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının olumlu etkileri öğretmen ve öğrenciler için ayrı olarak incelenmiştir. İncelenen 33 makale için uygulanan içerik analizine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tema	Kod	F	Makaleler
Teknoloji kullanımının olumlu etkileri	Matematik dersine karşı algı, tutum ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olması	6	M1, M13, M14, M17, M25, M27
	Derslerde kullanılan teknolojik araç gereçlerin içerik olarak müfredatla uyumlu ve pratik olması	5	M7, M18, M23, M32, M33
	Tekrarlanabilirlik ve eğitimin sürekliliği açısından faydalı	6	M16, M18, M26, M27, M32, M33
	Derslere aktif katılım sağlanması	2	M16
	Öğrenme etkinliklerinin sayıca ve çeşit açısından fazla olması	4	M18, M23, M25, M33
	Öğrenci başarısını artırması	11	M4, M5, M14, M20, M21, M22, M24, M26, M27, M28, M31
	Teknoloji odaklı ortaokul matematik öğretmeni ve aday öğretmenlere verilen eğitimler özyeterlik, teknoloji kabul düzeyleri, teknopedagojik eğitim yeterlik algılarını artırması	5	M3, M6, M23, M28, M30
	Tam sayılar, kesirler, bölme, dönüşüm geometrisi, problem çözme eşitlik ve denklem, oran-orantı gibi konularda geleneksel öğretime göre daha etkili olması	15	M8, M10, M12, M13, M16, M20, M21, M24, M26, M27, M28, M29, M30, M32, M33
	Derslerin ilgi çekici ve eğlenceli hale gelmesi	9	M13, M16, M17, M18, M23, M25, M27, M32, M33

Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışmada incelenen 33 makalenin bulgularına göre ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının öğrencilerin matematik dersine karşı algı, tutum ve motivasyonlarını artırması, tekrarlanabilirlik ve eğitimin sürekliliği açısından faydalı olması, derslerde kullanılan teknolojik araç gereçlerin içerik olarak müfredatla uyumlu ve pratik olması, derslere aktif katılım sağlanması, öğrenme etkinliklerinin sayıca ve çeşit açısından fazla olması, öğrenci

başarısını artırması, tam sayılar, kesirler, bölme, dönüşüm geometrisi, problem çözme eşitlik ve denklem, oran-orantı gibi konularda geleneksel öğretime göre daha etkili olması ve derslerin ilgi çekici ve eğlenceli hale gelmesi gibi olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul matematik öğretmeni ve aday öğretmenlere verilen teknoloji odaklı eğitimler özyeterlik, teknoloji kabul düzeyleri, teknopedagojik eğitim yeterlik algılarının artırmasını sağladığı belirlenmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem "Araştırmaların sonuçlarına göre Türkiye'de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının olumsuz etkileri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında Türkiye'de ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının olumsuz etkileri temasına ilişkin incelenen 33 makale için uygulanan içerik analizine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tema	Kod	F	Makaleler
Teknoloji kullanımının olumsuz etkileri	Başarı seviyelerinde düşme	2	M4, M19
	EBA'nın yetersiz olması	2	M2, M32
	Dikkat dağınıklığının olması	3	M2, M25, M27
	Not tutma alışkanlığı edinmemeleri	3	M2, M25, M27
	Çizim becerilerini geliştirememeleri	2	M25, M27
	Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında etkisinin olmaması	3	M11, M20, M22, M31
	Uzaktan eğitimde sorunlar yaşanması	5	M9, M11, M15, M18, M19
	Teknolojiyi derse entegre etmede zorluk yaşanması	6	M3, M9, M13, M15, M25, M27
	İletişim ve geri bildirim sınırlı olması	6	M9, M15, M18, M19, M27
	Her öğrencinin internet ve teknolojik araçlara sahip olmamaları	4	M15, M19, M25, M27
	Öğrencinin derse aktif katılımının zorlaşması	2	M15, M19

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışmada incelenen 33 makalenin bulgularına göre ortaokul matematik dersinde teknoloji kullanımının öğrencilerin başarı seviyesinde düşme yaşanması, EBA'nın yetersiz olması, öğrencilerin dikkat dağınıklığının olması ve not tutma alışkanlığı edinmemeleri, çizim becerilerini geliştirememeleri, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları üzerinde etkili olmaması, uzaktan eğitimde sorunlar yaşanması, öğretmenlerin teknolojiyi derse entegre olmasında zorluk yaşanması, iletişim ve geri bildirim sınırlı olması, her öğrencinin internet ve teknolojik araçlara sahip olmamaları ve öğrencinin derse aktif katılımının zorlaşması gibi olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının incelenen yıllara göre belirgin bir eğilim göstermediği ve incelenen makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin ise ağırlıklı olarak nitel araştırma ve nicel araştırma yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Alan yazını incelendiğinde Tatar vd. (2013) ve Yazıcı ve Korkmaz (2023) tarafından yapılan araştırmalarda ilgili konuda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımının belirgin bir artış göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yazıcı ve Korkmaz (2023) tarafından yapılan araştırmada ilgili konu kapsamında incelenen çalışmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, karma yöntemlerin daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Araştırmada ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri tespit edilmiştir. İncelenen makalelere göre ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının tekrar edilebilir olması, etkinliklerin sayı ve çeşit bakımından fazla olması, ders içeriklerinin geleneksel öğretime göre daha zengin olması gibi olumlu yönde etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte teknoloji destekli matematik derslerinin öğrenci başarısı ve motivasyonunu artırması ve ortaokul matematik öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarını artırması gibi olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. İncelenen makalelerde ortaokul matematik dersi konularından olan tam sayılar, kesirler, dönüşüm geometrisi, eşitlik ve denklem gibi konularda geleneksel öğretime göre teknoloji destekli öğretimin daha etkili olduğu ve teknoloji ile birlikte ortaokul matematik derslerinin ilgi çekici ve eğlenceli hâle geldiği belirlenmiştir. Alan yazını incelendiğinde matematik dersinde teknoloji kullanımının olumlu etkileri pek çok araştırma tarafından ortaya konduğu görülmüştür. Alakoç (2003) tarafından yapılan çalışmada teknolojinin doğru ve yerinde kullanıldığı zaman öğrenci motivasyonunu artıracığı, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği, öğrenme ortamını zenginleştirebileceği belirlenmiştir. Cai vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada matematikte olasılık konusunun teknoloji destekli anlatımının öğrencilerin konuyu anlama hususunda olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Küslü (2015) ve Yavuzkan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin başarılarını artırdığını ve matematik dersine karşı tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Köysüren ve Üzel (2018) tarafından yapılan araştırmada matematik dersinde teknoloji kullanımının öğrencilerin öz yeterliliklerini artırdığını ve dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada incelenen makalelerin bazılarında matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı (Pişkin-Tunç ve Sultan-Gündoğdu, 2022; Uslu ve Güner, 2022) bazılarında ise öğrencilerin derslere aktif katılımını zorlaştırdığı (Özdemir-Baki ve Çelik, 2021; Tican ve Toksoy-Gökoğlu, 2021) belirlenmiştir. Ulaşılan bu farklı sonuçların incelenen araştırmaların örneklem grupları, araştırmaların yapıldığı bölge ve ilin sosyoekonomik durumu gibi faktörlerden kaynaklanabileceği söylenebilmektedir. Alan yazını incelendiğinde de Huda ve Qohar (2021) tarafından yapılan çalışmada teknoloji destekli matematik öğreniminin öğrencilerin derslere aktif katılımını sağladığı tespit edilirken, Gerez-Cantimer (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin derslere katılımını zorlaştırdığı tespit edildiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen makalelere göre ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması, not tutma alışkanlığı edinmemeleri, çizim becerilerini geliştirememeleri, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında bir etkisinin olmaması gibi dezavantajları olduğu tespit edilmiştir. Turğut ve Yenilmez (2011) tarafından yapılan araştırmada web tabanlı matematik eğitiminin ölçülü kullanılması gerektiği aksi takdirde öğrencileri hazırcılığa alıştırabileceği vurgulanmıştır. Higgins vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada teknoloji destekli matematik öğretiminin öğrencilerin başarı seviyeleri ve matematik dersine yönelik tutumlarında herhangi bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Şataf (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrencilerin başarısı açısından yüksek olduğu ancak derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca çalışmada incelenen makalelerin sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen web tabanlı eğitimlerin, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramamaları ve her öğrencinin internet ve teknolojik araçlara sahip olamamaları gibi nedenlerle ortaokul matematik öğretimi açısından etkili ve verimli bir yöntem olmadığı tespit edilmiştir. İnce-Muslu ve Erduran (2020) tarafında yapılan araştırmada matematik eğitiminde teknolojik araç-gereç eksikliğinin süreci olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurduğu ortaya konmuştur. Araştırmada ortaya konan ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımının olumsuz etkileri dikkate alınarak bu etkilerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak ortaokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmalarda 21. yüzyıl becerilerinin etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Altun, M. (2002). *İlköğretim II. kademedeki matematik öğretimi*. Alfa Yayınları.
- Borba, M. C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., Aguilar, M. S. (2017). Digital technology in mathematics education: research over the last decade. *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education* (s. 221-233). Springer.
- Bray, A., Tangney, B. (2017). technology usage in mathematics education research: a systematic review of recent trends. *Computers & Education*, 114, 255-273.
- Cai, S., Liu, E., Shen, Y., Liu, C., Li, S., Shen, Y. (2020). Probability learning in mathematics using augmented reality: Impact on student's learning gains and attitudes. *Interactive Learning Environments*, 28(5), 560-573.



- Cullen, C. J., Hertel, J. T., Nickels, M. (2020). The roles of technology in mathematics education. *The Educational Forum*, 84(2), 166-178.
- Davies, R. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *TechTrends*, 55(5), 45-52.
- Gerez-Cantimer, G. (2022). 8. sınıf öğrencilerinin uzaktan ve yüz yüze matematik derslerine yönelik algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 448-466.
- Higgins, K., Huscroft-D'Angelo, J., Crawford, L. (2017). Effects of technology in mathematics on achievement, motivation, and attitude: a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 283-319.
- Huda, R., Qohar, A. (2021). Student activeness and understanding in mathematics learning using GeoGebra application on the trigonometry ratio topic. *AIP Conference Proceedings*.
- İnce-Muslu, B. ve Erduran, A. (2020). Matematik eğitimine teknoloji entegrasyon sürecinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 258-273.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Köysüren, M. ve Üzel, D. (2018). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi*, 12(2), 81-101.
- Küslü, F. (2015). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin "Prizmalar" konusundaki başarısında etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Lindberg, J., Olofsson, A. (2018). Editorial: Recent trends in the digitalization of the Nordic K-12 schools. *Seminar.Net*, 14(2), 103-108.
- Mistretta, R. M. (2005). Integrating technology into the mathematics classroom: The role of teacher preparation programs. *The Mathematics Educator*, 15(1), 18-24.
- Özdemir-Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Pişkin-Tunç, M. ve Sultan-Gündoğdu, N. (2022). Middle school students' views about STEM activities used in teaching ratio and proportion. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 647-662.
- Şataf, H. A. (2011). İlköğretim 8. sınıflarda, bilgisayar destekli matematik öğretiminin, öğrencinin başarısı ve tutumuna etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B. ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik

analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-50.

Tican, C. ve Toksoy-Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786.

Turğut, M. ve Yenilmez, K. (2011). İlköğretimde web tabanlı matematik eğitimine ilişkin lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 121-139.

Uslu, B., Güner, P. (2022). 1TPACK competency perceptions of preservice mathematics teachers and their views on use of technology in education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 457-468.

Uslu, H. N. (2023). *Matematik eğitiminde görselleştirme ve görsel algı üzerine bir sistematik derleme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Wenglinsky, H. (1998). *Does it compute? The relationship between educational technology and student*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Yavuzkan, H. (2019). *Eğitsel dijital oyunların 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Yazıcı, E. ve Korkmaz, Ö. (2023). 2017-2021 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitiminde öğretim teknolojileri kullanımı eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 94-122.



## MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE PUZZLEMAKER: ÇOKGENLER KONUSU ÖRNEĞİ

**İslim ATÇI**

19 Mayıs Ortaokulu

[islimatc@gmail.com](mailto:islimatc@gmail.com)

### ÖZET

Sayıların insanoğlunun yaşantısında yerini alması, bilime yön vermesi ve şu anda günümüz modern çağa ulaşılması elbette kolay olmamıştır. Değişen dünyada teknoloji her geçen gün insanoğlunun hayatını kolaylaştırmaktadır. Teknolojinin etkileri eğitim öğretim alanında da kendini göstermektedir. Matematik diğer disiplinlere kıyasla öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği soyut bir bilim dalıdır. Bu bağlamda tasarım ve geliştirme araştırması ile teknolojinin eğitime entegrasyonu sayesinde yeni öğrenme materyalleri geliştirilebilir. Geliştirilen materyaller sayesinde matematik eğitimi alanındaki güçlükler en aza indirilebilir. Puzzlemaker; öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bir bulmaca oluşturma aracıdır. Kişiyi kendi kelime listelerini kullanarak özelleştirilmiş kelime arama, çaprazlama, matematik bulmacaları ve daha fazlasını oluşturup yazdırabilme olanağı sunar (Puzzlemaker, 2023). Son dönemlerde adını sıkça duyduğumuz Puzzlemaker programı sayesinde eğitimciler her ders ve konuda bulmaca tasarlama olanağına sahip olmaktadır. Bu çalışmada Puzzlemaker'ın bulmaca türlerinden olan Criss-Cross Puzzle'in hazırlanışı detaylıca anlatılmaya çalışılmıştır. Criss-Cross Puzzle anlatılırken matematik dersinin çokgenler konusu üzerinden ilerlenmiştir. Criss-Cross Puzzle'da cevapları kelimelerden oluşan kavramsal soruların yanı sıra işlemsel sorularda sorulabilir ve elde edilecek sayısal verilerde bulmacalara yansıtılabilir. Tasarlanan bulmacalar sayesinde derslerin daha eğlenceli ve kalıcı işlenmesi hedeflenmektedir. Matematikte kavramların zihinde doğru bir şekilde imgelenmesi olası kavram yanlışlarının önüne geçmek için son derece önemlidir. Matematik dersi söz konusu olduğunda tasarlanan bulmacalar kavramsal öğrenmeyi destekleyici rol üstlenebilmekte olası kavram yanlışlarını en aza indirebilmektedir. Bu sayede kavram yanlışları en aza indirilmeye çalışılacaktır. Elbette Puzzlemaker sadece matematik dersine yönelik bir araç değildir, tüm disiplinlerde rahatlıkla tasarlanıp kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** PUZZLEMAKER, çokgenler, matematik eğitimi.

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Matematiğin doğuşunun en önemli nedeni insanların ihtiyaçlarına ve sorunlarına aradıkları çözümlerdir. Mısırlılar suların çekilmesiyle Nil nehrinin kıyılarında tarım yapmaları hemen her yıl tarlalarını ölçme ihtiyacından geometri yapmaya zorlamıştır (Baki, 2020). Tarih boyunca matematik ve geometride yaşanan yeni gelişmeler, geometriye karşı farklı bakış açılarının geliştirmesini sağlamıştır. Kendine özgü birçok alt dalı bulunan ve modern bir bilim dalı hâlini almıştır. Son zamanlarda gelişen bilgisayar biliminin de geometride yaşanan gelişime büyük etkisi olmuştur (Ertekin ve Ünlü 2020). Gelişen teknolojiyle beraber değişen ve çok boyutlu hâle gelen modern dünyada, sorgulayan, problemlere çözüm önerileri sunan, kendini yinelemekten çok yenileyen bireylere ihtiyaç artmıştır. Mevcut öğretimle gerçekleştirilen matematik eğitiminde bilgi doğrudan verilmeye veya ezberletilmeye çalışılır. Böylelikle de soyut olan bir dersin önüne çitler gerekerek bilginin anlamlandırılmasının önüne geçilir (Canve Aydın, 2023). Gelişen teknoloji ile beraber öğretmenin de kendini geliştirme ve ders işleyiş tarzını yenileme ihtiyacı doğmuştur.

Baki ve Kartal'a (2018) göre kavramlar soyutlaştıkça kavramlar arası ilişkileri birleştirme gücü artar. Örneğin ilkökul öğrencisine yandaki şekil sunulup "Bu nedir" diye sorulduğunda öğrenci bunu daha önce bildiği kare ve dikdörtgene benzetip onlardan birinin ismini söyleyebilir. Fakat daha sonra ona bunun bir "deltoit" olduğu söylendiğinde öğrenci ilk başta bunu tereddütle karşılayıp şaşırabilir. Deltoitin özelliklerini öğrendikten sonra öğrenci artık deltoit ile kare ve dikdörtgen arasındaki farkı görecektir, deltoit hakkında soru sorulduğunda onu özellikleri ile beraber zihninde canlandırmayı başaracaktır. Zihinde ilişkilendirme gerçekleştiği an söz konusu kavramla ilgili anlamlı öğrenme de gerçekleşmiş olacaktır. Bu durumda öğrenci geometri konusunda şekilsiz soru tipleri ile karşılaştığında da soruları rahatlıkla çözebilecektir.

Gelişmiş birçok ülkede öğrencilerin matematiksel öğrenme güçlükleri göz önüne alınarak kavramsal anlamayı önceleyen öğretim programlarının geliştirilmesi ve reformların yapılması söz konusu olmuştur. Geliştirilen ve uygulamaya konulan bu yeni programlar öğrenciyi merkeze alan, onların kendi öğrenme sürecinde aktif olmalarını önceleyen ve öğretmenlere de bilgiyi aktaran değil bilgi oluşturmada rehberlik eden bir rol biçmiştir (Özmantar, Bingölbali ve Akkoç, 2015). Matematik diğer disiplinlere kıyasla anlaşılması zor soyut bir bilim dalıdır (Baki ve Kutluca, 2009). Ayrıca matematik yığılmalı bir disiplin olduğundan ön öğrenmeler sonraki öğrenmeler için temel teşkil etmektedir. Ön öğrenmeler anlamlı olmazsa sonraki tüm öğrenmelerde öğrenci yanılgıya düşebilir. Öksüz ve Başışık (2019)'da "5. Sınıf Öğrencilerinin Çokgenler ve Dörtgenler Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi" adlı çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin "Çokgenler" ve "Dörtgenler" konularında sahip oldukları kavram yanılgıları ve bu yanılgılara temel olan düşünme biçimleri belirlenmeye çalışılmışlardır. Araştırma bulgularında beşinci sınıf öğrencilerinin çokgen, üçgen, kare, dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen, beşgen, altıgen, yamuk, köşegen, yükseklik kavramları ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Genel olarak klasik formda olmayan üçgen, dikdörtgen, kare, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuk gibi çokgenler konusunda ciddi kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca şekilleri sadece klasik formuyla tanımlama eğiliminde olup bu şeklin girdiği üst sınıflama bilgisine sahip olmadıkları, örneğin

karenin bir dikdörtgen, dikdörtgenin bir paralelkenar, paralelkenarın bir yamuk olmadığını düşündükleri görülmüştür. Benzer bir şekilde karenin bir eşkenar dörtgen, eşkenar dörtgenin bir paralelkenar ya da yamuk olmadığını düşünmekte oldukları görülmüştür.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır. Her üç yılda bir uygulanan PISA'nın temel amacı 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini değerlendirmektir. Türkiye, PISA uygulamalarına 2003 yılından bu yana katılmaktadır. Bu sayede eğitimde uluslararası izleme araştırmaları ülkelerin durumlarını görmeleri ve diğer ülkelerinki ile karşılaştırabilmelerine imkân tanımaktadır (PISA 2018 Ulusal Ön Raporu, 2019). Aşçı ve Dede (2022), PISA ve ulusal sınavlar üzerine yaptıkları karşılaştırmalı analizlerde 2003-2019 yılları arasında yapılmış olan ulusal sınavlarda ve PISA uygulamalarında çıkmış ve açıklanmış 116 problem içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda geometri ve ölçme öğrenme alanı problemlerinin ulusal sınavlarda çoğunlukla standart, PISA'da ise yaklaşık dengeli bir şekilde olmak üzere çoğunlukla standart olmayan problemler olduğunu belirtmişlerdir.

PISA dışında ülkemizin katıldığı bir diğer uluslararası sınav ise TIMSS'tir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört yıllık periyotlarda gerçekleştirilen bir başarı izleme araştırmasıdır. TIMSS, dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarını değerlendirmektedir. Türkiye, TIMSS araştırmasına uzun süredir katılan ülkeler arasında yer almaktadır. TIMSS 1999 ve TIMSS 2007'nin sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin matematik başarısının en düşük olduğu alanın geometri olduğu görülmektedir. TIMSS 2019 matematik değerlendirmesinin 8. sınıfta öğrenme alanlarına göre yüzdelik dağılımlarına baktığımızda geometri %20'lik kısmı oluşturmaktadır. Geometri (43 Madde) alanında 490 puan ile ortalama matematik başarısından anlamlı ölçüde düşüktür. Türkiye'deki öğrencilerin geometri alanlarında daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (TIMSS 2019 Ulusal Ön Raporu, 2020).

Geometri konuları öğrencilerin nesnel ve eleştirel düşünme, problem çözme, neden-sonuç ilişkilerini kurabilme ve sayısal düşünme becerilerini geliştirmede önemli rol oynar (İlhan 2011). Bu anlamda öğrenme ortamının çeşitlendirilerek birçok duyu organına hitap etmek ve öğrenciyi öğrenme etkinliklerinde merkeze almak etkili şekilde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi adına önemlidir (Kutluca ve Tum 2021). Öğrenme ortamları bulmacalarla çeşitlendirilebilir. Bulmacalar öğrencilerin yeteneklerine ve kendilerine olan güvenlerini de artırmaktadır (Çoban ve Polatcan, 2020). Bulmaca temelli öğrenme yaklaşımı Avustralya, ABD ve Katar gibi ülkelerde sayıları 15 ile 380 arasında değişen öğrencilere kurs olarak tatbik edilmiş ve olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Bu ülkelerde, farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerine uygulanan kursların sonuçları olumludur. Bu kurslarda bulmacalar ders içeriğinin içerisinde ya da bağımsız bulmacalar şeklinde tatbik edilmiştir (Ergün, Gök, ve Takımcıgil, 2013). Bu nedenle bu amaca hizmet edebilecek araçlardan biri Puzzlemaker'dır. Puzzlemaker'da tasarlanan bulmaca etkinliklerinin derste kullanılması sayesinde matematiksel kavramların daha etkili öğrenileceği düşünülmektedir. Bu sayede daha anlamlı öğrenmeler gerçekleşebilecek ve olası

kavram yanılgıları en aza indirilebilecektir.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Puzzlemaker programının hazırlanışı detaylıca anlatarak kullanma oranını arttırmaktır. Puzzlemaker'ın bulmaca türlerinden olan Criss-Cross Puzzle'in hazırlanışı detaylıca anlatılmaya çalışılmıştır. Criss-Cross Puzzle anlatılırken matematik dersinin çokgenler konusu üzerinden ilerlenmiştir. Puzzlemaker programı sayesinde matematik konularına uygun bulmacalar tasarlanabilir. Dersin başında, ortasında veya sonunda kullanılacak bu bulmacaların öğrenmelerin kalıcılığını destekleyeceği ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışmanın başta matematik öğretmenleri olmak üzere tüm eğitimcilere katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışma var olan bir sorunu en aza indirmek ve kavramsal öğrenmeyi sağlamak için bulmaca tasarlamayı öğretmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın hedef kitleleri öğretmenlerdir. Eğitim ve öğretimi daha eğlenceli ve somut hâle getirebilmek için teknolojik gelişmeleri yakından takip edip öğrenilen bilgilerin eğitime entegre olmasını sağlamak çağın gerekliliklerinden biridir. Bu çalışmada Criss-Cross Puzzle'da çokgenler konusunun belirlenmesinde iki uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanlardan biri on bir yıl diğeri on dört yıl görev yapmakta olan ilköğretim matematik öğretmenleridir. Uzmanlara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Bulmaca matematiğin hangi konusunda tasarlanmalıdır?
- Belirlenen konuda öğrencilerin en çok yanılgıya düştüğü kelimeler nelerdir?

Uzmanlar, mesleki tecrübelerine dayanarak çokgenler konusunun ders kitaplarında son ünitelerinde yer almasının ve kazanımları yetiştirirken son konularda zorlanmaları sebebi ile çokgenler konusunda bulmaca tasarlanmasının uygun olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Ayrıca geometride çokgenler konusu son ünitelerde yer aldığı için öğrenciler okulun son dönemlerinde derslerden sıkıldığını ve bunun önüne geçmek için son konulardan bulmaca tasarlanmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Tüm bunlar göz önünde bulularak çokgenler konusu belirlenmiştir. Bulmacada aranacak kelimeler ve özellikler belirlenirken öğrencilerin çok karıştırdıkları ve kavram yanılgılarına sebep olan kelimeler olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Kelimelerin kavramsal yönünü de dikkate alacakları şekilde kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin birçok öğrenci üçgenin bir çokgen olmadığını düşünür. Ya da bir karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu belirtirken çok kararsız davranabilir. Tüm bunlara dikkate alınarak kelimeler ve anlamları belirtmeye çalışılmıştır.

### 2.1. Puzzlemaker:

Puzzlemaker; kendi kelime listesini kullanarak özelleştirilmiş kelime arama, çaprazlama, matematik bulmacaları ve daha

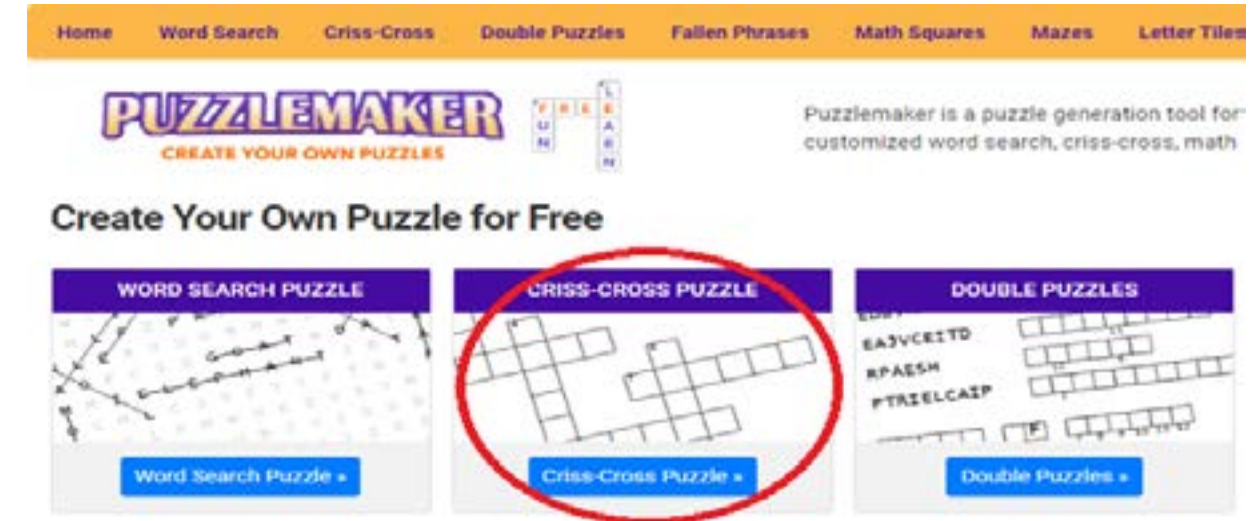
fazlasını oluşturup yazdırabilme olanağı sunan bir programdır. Bu programa <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com> adresinden ulaşılabilir. Puzzlemaker ile kelime arama (Word search puzzle), çapraz bulmaca (criss-cross puzzle), çift bulmaca (double puzzles), düşmüş cümle bulmaca (fallen phrase puzzle), matematik kareleri (math squares), labirent bulmaca (maze puzzle), mektup-fayans bulmaca (letter tiles puzzle), kriptogram (cryptogram), sayı blokları yapbozu (number blocks puzzle) ve gizli mesaj bulmacası (hidden message puzzle) hazırlanabilir (Puzzlemaker 2023).

### CRISS-CROSS PUZZLE (Çapraz Bulmaca)

Yukarıda belirtilen adresten giriş yapıldıktan sonra kaşımıza Şekil 1'deki ekran görüntüsünde Criss-Cross Puzzle seçilir. Criss-Cross Puzzle seçildikten sonra karşımıza çıkan ekranda istediğimiz konu ile ilgili bilgiler girilir.

### Şekil 1

Puzzlemaker Giriş Ekranı (Criss-Cross Puzzle)



Şekil 2'de gösterilen ekranda üç adımlı (Step-1, Step-2 ve Step-3) bir süreç izlenir. Step 1'de: Bulmaca başlığı belirtilir. Step 2'de bulmacada aranmak istenen kavram belirtilir, boşluk bırakıp açıklaması yazılır. Step 3'üde seçtikten sonra Create My Puzzle seçilir.

**Şekil 2**

Oluşturulacak Olan Bulmacanın Bilgilerinin Girildiği Ekran

**Criss-Cross Puzzle**

To create your criss-cross puzzle, follow the steps below and click the "Create My Puzzle" button when you are done.

**STEP 1.****Enter a title for your puzzle**

The title will appear at the top of your page. (49 characters or fewer.)

**STEP 2.****Enter your words and clues**

On each line enter a word followed by a space and then the clue for that word.

EŞKENARDÖRTGEN Baklava dilimi  
 ÜÇGEN Köşegeni yoktur  
 KARE Dikdörtgenin özel hali  
 YAMUK En az iki kenarı paralel  
 ALTIGEN Bir dış açısı 60 derecedir.  
 DİKDÖRTGEN İki köşegeni çizilebilir  
 BEŞGEN Bir iç açısı 108 derece olan düzgün çokgen  
 KÖŞEĞEN İki köşeyi birleştiren doğru parçası  
 AÇIORTAY İki eşit açığa böler  
 KENARORTAY Kenarı ikiye böler  
 KÖŞE İki doğrunun kesiştiği nokta

[Fill with Sample Data](#)

2629 of 3000 words remaining

**STEP 3.****Show instructions**

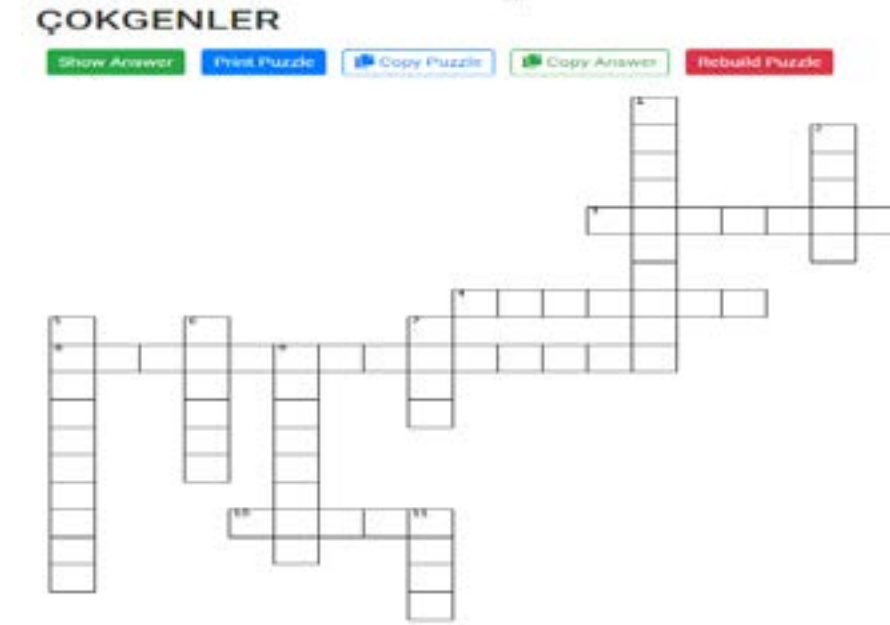
Check this box if you want instructions to appear below the puzzle.

[Create My Puzzle](#)

Karşımıza Şekil 3'teki gibi bir ekran çıkacaktır. Yazdırmak için Print Puzzle seçeneği tıklanır. Bulmaca yeniden inşa edilmek isteniyorsa Rebuild Puzzle seçeneği kullanılabilir. Cevap anahtarını görmek için ise Show Answer tıklanabilir.

**Şekil 3**

Tasarlanan Bulmacanın Son Hâli (Criss-Cross Puzzle)

**(SOLDAN SAĞA) ACROSS**

3. İki köşeyi birleştiren doğru parçası
4. Bir dış açısı 60 derecedir.
8. Baklava dilimi
10. En az iki kenarı paralel

**(YUKARIDAN AŞAĞIYA) DOWN**

1. İki köşegeni çizilebilir.
2. Köşegeni yoktur.
5. Kenarı ikiye böler.
6. Bir iç açısı 108 derece olan düzgün çokgen
7. İki doğrunun kesiştiği nokta
9. İki eşit açığa böler.
11. Dikdörtgenin özel hâli

Criss-Cross Puzzle'da bulmaca hazırlandıktan sonra Hide Answer'ı tıklayarak cevaplara ulaşabiliriz. Rebuild Puzzle'ye tıklayarak yeniden inşa edebiliriz. Eğer istenirse oluşturulan çapraz bulmaca bir word sayfasına kopyalanabilir. Bu sayede bulmacada istenen biçimsel değişiklikler de yapılabilir.

Criss- Cross Puzzle de oluşturulan bulmacanın cevap anahtarı aşağıda şekil 4'te verilmişti



Kutluca, T., Tum, A., (2021). Farklı öğrenme yollarının kullanıldığı zengin öğrenme ortamlarının matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 344-370.

Öksüz, C., Başışık, H., (2019). 5. sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konularında sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (Özel Sayı),413-430.

Özmantar, M.F., Bingölbali, E., Akkoç, H. (2015). *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB, (2023). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>

MEB, (2020) *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu*. \*10175514 TIMSS 2019 Türkiye On Raporu .pdf (meb.gov.tr)

PUZZLE MAKER, (2023). *Puzzle maker nedir?* <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>

## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKILLI TELEFONA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

**Asım ERVASA**

Erbaa Merkez Anadolu Lisesi

[aervasa@gmail.com](mailto:aervasa@gmail.com)

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefonu hakkında sahip oldukları düşünce ve algıları incelemektir. Ortaöğrenim öğrencilerinin akıllı telefona yönelik imge ve algıları nitel veri yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak metafor analiziyle incelemiştir. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla çevrim içi oluşturulan anket üzerinden toplanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 öğretim yılında öğrenimine ilçede farklı liselere devam eden 274 lise öğrencisini oluşturmaktadır. Anket verileri eleme, kodlama ve gruplama aşamalarını uygulanarak içerik analizi yapılmıştır. 274 katılımcının akıllı telefona ilişkin oluşturduğu 171 farklı metafor 9 temada toplanmıştır. Bu 9 tema 5 olumlu ve 4 olumsuz olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Olumlu kategoride bilgi kaynağı, eğlence, işlevsellik, sosyalleşme ve iletişim, temel ihtiyaç gibi temalar yer alırken olumsuz kategoride bağımlılık risk, sanal dünya ve zararlı gibi temalar yer almaktadır. Katılımcıların akıllı telefon olmadığında neler hissettiklerine ilişkin 105 farklı duyguyu 8 temada toplanmıştır. Bu 8 tema toplanan duygu ifadeleri 3 olumlu, 5 olumsuz olmak üzere 8 farklı kategoriye ayrılmıştır. Olumlu kategoride alışabilir durum, etkisiz, pozitif duygu gibi temalar yer alırken olumsuz kategoride ise eğlenmeden mahrumiyet, teknolojiden geri kalma, negatif duygu, sosyalleşme eksikliği ve yaşam için vazgeçilmez temaları yer almaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların akıllı telefona yönelik en fazla oluşturdukları metaforlar sırayla; arkadaş, sigara, kitap, kütüphane, bilgi kaynağı, öğretmen, su ve uyuşturucu dur. Katılımcılar akıllı telefon olmadığında hissettikleri en fazla duygu boşlukta, normal, yalnız, sıkılmış, kötü, eksik, rahat ve hiçbir şeydir. Gençlerin akıllı telefon hayatlarında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmesi nedeniyle akıllı telefon olmadığında da gençler bu gibi duyguları hissetmektedir. Farklı örneklem grupları belirlenerek akıllı telefona ilişkin metaforik algılar tekrar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıllı telefon, metafor, lise.



## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Araştırmanın amacı, farklı okul türlerine devam eden lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefonu hakkında sahip oldukları düşünce ve algıları incelemektir.

Günümüzde en büyük gelişim ve değişim olduğu alan teknolojidir. Teknolojinin sürekli yenilenmesiyle birlikte iletişim teknolojisi de hızla artarak devam etmektedir. We Are Social platformu (2020) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye’de 16-64 yaş arasındaki akıllı telefon kullanıcılarının günde ortalama 4 saat internet kullanımı tespit edilmiş ve bu oranla Türkiye mobil internet kullanımında 13. sırayla dünya ortalamasının çok üstünde yer almıştır. Aynı platform bu oranın büyük bir çoğunluğunu, %73’ünü, yani yaklaşık 60 milyonu gençlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Gençler için akıllı telefonları bu kadar teşvik eden ve cazip kılan şeyler şunlardır: Kolay erişebilirlik, taşınabilirlik, sosyal ağlara kolayca girmeyi sağlaması, oyunlar oynayabilme, müzik dinleme ve video izleme gibi etkinlikleri içerisinde barındıran bir özelliğe sahip olmasıdır (Şenel, 2016). Ergenlerin bu gibi nedenlerden dolayı akıllı telefonu yoğun olarak kullanmaları aynı zamanda birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Gençler gerçek sosyal ilişkilerini yüz yüze iletişim kurmak yerine artık sanal dünyada iletişim kurmaları nedeniyle olumsuz birtakım şeylere karşı kalacakları açıktır. Aynı zamanda akıllı telefonlar derslerine dikkatini bozabilmekte ve akademik problemlere neden olmaktadır (Arslan, Ünal, 2013).

Metafor kavramının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Batı literatüründe Antik Yunan filozofu Aristoteles’ten günümüze kadar pek çok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Ülkemize ise bu kavram 20. yüzyılın sonlarına doğru girmiş ve çeşitli çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır (Demir, Yıldırım, 2019). Her ne kadar son yıllarda araştırmalara konu olsa da bu kavram dilimizde mecaz anlam olarak bilinmekte ve edebiyatta kullanılması çok eski tarihlere dayanmaktadır. Mecaz kelimesi arapçadan girmiş ve en geç 1300 yıllarda Türkçeye geçmiştir (Nişanyan, 2021).

Shuell (2021), eğer bir fotoğraf 1000 kelimeye karşılık geliyorsa oluşturulan bir metafor da 1000 fotoğrafa bedel olduğunu ifade etmektedir. Çünkü fotoğraf sadece değişmeyen bir imge gösterirken metafor ise olguyla ilgili zihinsel çerçeve sunmaktadır. Buradan hareketle metaforların insan hayatı için vazgeçilmez bir unsur olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında metaforların kullanımı ise eğitim programı geliştirme, planlama, öğrenmenin teşviki ve yaratıcı düşünceyi geliştirme alanlarında yararlanılmaktadır (Kılcan, 2019). Dilin düşünceyi anlatma gibi çok önemli bir işlevi olduğu düşünüldüğünde eğitimle ilgili olguların metafor kullanarak açıklanmasında, algı ve tutumların saptanmasında önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin akıllı telefonla ilgili metaforik algıları durumun daha iyi resmedilmesi açısından bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlarla lise öğrencilerinin akıllı telefona yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılarak bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erbaa ilçesinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefona yönelik olumlu metaforik algıları nelerdir?
2. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erbaa ilçesinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefona yönelik olumsuz metaforik algıları nelerdir?
3. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erbaa ilçesinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefona olmadığına nasıl hissettiğine yönelik olumlu duyguları nelerdir?
4. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erbaa ilçesinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefona olmadığına nasıl hissettiğine yönelik olumsuz duyguları nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefonuna yönelik imge ve algıları nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak metafor analiziyle incelenmiştir. Olgubilimi (fenomenoloji), kişilerin bir olguya ilişkin algıları, yaşantıları ve bunlara yükledikleri manalardan bilgi edinmeye yarayan bir araştırma desendir. Olgubilim (fenomenoloji) araştırmalarında kaynak; olguyu yansıtan, olguyu yaşayan bireyler veya gruplardır (Kocacıoğlu, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak kişiler belirlenirken nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak örnekleme türlerinden kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolayda örnekleme, evren seçilen örnek kısmının araştırmacının yargılarına göre belirlendiği olasılıklı olmayan (tesadüfi) bir örnekleme türüdür. Bu örnekleme türüyle hızlı, kolay ve ekonomik bir şekilde veri toplanır. (Malthora ve ark., 2004; Akt: Haşiloğlu, Baran, Aydın, 2015). Türkiye’de yapılan çalışmaların %90 oranında en fazla kullanılan örnekleme yöntemidir (Kurtluş, 2004; Akt: (Haşiloğlu, Baran, Aydın, 2015).

Bu araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 öğretim yılında öğrenimine Karadeniz bölgesinde orta ölçekli bir ilin orta ölçekli ilçesinde (Tokat/Erbaa’da) farklı okul türlerine devam eden 9. sınıftan 12. sınıfa kadar cinsiyet fark etmeksizin velisinin onay verdiği 340 öğrenci katılmıştır. Ankete verilen cevaplar belirtilen kriterlere uymadığı için (örneğin metafor yerine gerçek anlam kullanılması, verilerin eksik bırakılması, metafor ile açıklama uyumsuzluğu gibi ) 66 adet anket araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye eksiksiz doldurulmuş 274 anket kalmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 274 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaşları 14-18 yaş arasında değişmektedir.



### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, lise çevrim içi oluşturulan anket üzerinden toplanmıştır. Ankette örnek metafor açıklamaları verilerek yarı-yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla *“akıllı telefon/cep telefonu..... gibidir. Çünkü.....”* ve *“Akıllı telefon/cep telefon olmadığında kendimi..... gibi hissediyorum. Çünkü.....”* cümlelerini tamamlaması istenmiştir.

Veli onay için anket uygulanmadan evvel *“velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya katılmasına izin veriyorum ya da izin vermiyorum”* şeklinde iki seçenektan oluşan bir çevrim içi anket formu oluşturularak velilere gönderilmiştir. Araştırmaya velisinin izin verdiği öğrenciler katılmıştır.

### Veri Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinde görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda derinlemesine araştırma yapmak amacıyla kullanılacak yöntemlerden birisi de metafor analizi yapmaktır (Güneş, Fırat, 2016).

Araştırmada açık uçlu sorular yardımıyla toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden birisi olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen anket verileri şu sıra takip edilerek analiz edilmiştir:

- Eleme
- Kodlama
- Gruplama
- Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması

### Eleme

Bu bölümde ilk önce kullanılabilir anketleri belirlemek amacıyla eleme işlemi yapılmıştır. Bu nedenle metafor olmayan, açıklama yapılmayan, yarım bırakılan ve alakasız ilişki kurulan toplam 66 anket çalışmadan çıkarılmıştır. Eleme işleminin sonu geride kalan toplam 274 anket analiz edilmek üzere değerlendirilmeye alınmıştır.

### Kodlama

Her bir soruya ait verilen cevapları aynı anda görülebilmek amacıyla tablolar oluşturularak Excel programına girilmiştir. Excel programına girilen akıllı telefona ve akıllı telefon olmadığı durumlarda neler hissettiklerine yönelik metaforlar uygun olarak bir kategori kodlanmıştır. Bu tabloların soruların kavramsal olarak kodlanmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### Gruplama

Her bir soruya verilen cevaplardan benzer olanlar bir araya getirilerek aynı tema altında gruplar oluşturulmuştur. Gruplama yapılırken metaforlardan daha çok *“çünkü”* kelimesiyle başlayan açıklama kısmı dikkate alınmıştır. Bunun nedeni olarak da üretilen metafor aracılığıyla anlatılmak istenen düşünce ile açıklanan arasındaki ilişki anlamlı olup olmadığıdır.

### Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması

Basir, Afzer ve Azem (2008), nitel araştırma yöntemlerinin inandırıcılığını sağlama yollarından birisi de çalışmanın içerik analizi yapacak kişinin tecrübeli bir araştırmacı olmasıdır (Bozkurt, 2020). Bu araştırmadaki verilerin içerik analizini yapmak üzere yüksek lisansını yapmış ve daha önce nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi deneyimi olan üç araştırmacıdan görüş alınmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak sorulara verilen cevaplara kategori ve tema oluşturmuştur. Araştırmacılar arasındaki güvenirlilik kat sayısını hesaplamak için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği formül ( $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği}) \times 100$ ) kullanılmıştır. Bu formüle göre araştırmanın kodlayıcılar arası güvenirlilik kat sayısı %80,58 olarak hesaplanmıştır.



## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma anketi sonucu elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sırayla cevaplanmıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Akıllı Telefona Yönelik Olumlu Metaforik Algı Bilgileri*

Tema	Metafor	f	%				
Bilgi Kaynağı	Akıl (f=2)	67	24,5	Eğlence Aracı	Arkadaş (f=7)	21	7,7
	Ansiklopedi (f=3)				Dost		
	Araştırma Merkezi				Eğlence aracı		
	Arkadaş (f=2)				Eğlence kaynağı		
	Bellek				Eğlence makinesi		
	Beyin				futbol		
	Bilgi				Hayat		
	Bilgi Deposu (f=3)				kahve		
	Bilgi Evi				Oyun		
	Bilgi Kaynağı (f=7)				Oyuncak		
	Bilgi Kutusu				Roman		
	Bilgili Bir Kişi				Tatlı		
	Bilgisayar				Televizyon		
	Bilgiye Giden Yol				Uyku		
Bir Parçam	Zaman geçirme eşyası						
Dost/Kitap	Akıl	22	8	İşlevsellik	Arkadaş		
Dünya	Asistan						
Google	Ayrılmaz bir parçamız						
Işık	Beyin						
Kitap (f=14)	Bilgi kaynağı						
Kitaplık	Bilgisayar						
Kurtarıcı	Bir el						
Küçük Bir Dünya	Ders kitabı						
Kütüphane (f=6)	Geleceğimiz						
Mini Bir Bilgisayar	Güneş						
Öğretmen (f=5)	Günlük						
Rehber	Hayat						
Sarmaşık	Kahraman						
Yapay Zekâ	Kitap						
Yardımcı (f=3)	Kurtarıcı						
Zaman Makinesi	Rehber						
	Sağ kolum						
	Su						
	Yardımcı						
	Yaşama sebebi						
	Zorunlu eşya						

Sosyalleşme ve iletişim	Arkadaş (f=17)		
	Başka Dünyaya Açılan Kapı		
	Duygu		
	Dil		
	Haber		
	Hayatımın Bir Parçası	29	10,6
	Mutluluk		
	Posta Güvercini		
	Sosyalleşme Merkezi		
	Ulaşım Aracı		
Yardımcı			
Yardımcı Eleman			
Yanımızda Olan Alet			
Temel ihtiyaç	Araç gereç		
	Benim bir parçam		
	Beyin		
	Cankurtaran		
	Çanta (f=2)		
	Damar		
	Ekmek ve su		
	el kol		
	Elim ayağım		
	Gölge		
	Güneş		
	Kimlik	30	10,9
	Sağ kolum		
	Su (f=5)		
	Ulaşım		
	Vücut uzvu		
	Vücut parçası		
Yardımcı (f=2)			
Yaşam parçası			
Yaşam (f=2)			
Yaşam kaynağı			
Yaşamın bir parçası			
Yemek			
Olumlu Toplam	169	61,7	

Tablo 1'deki katılımcıların akıllı telefona yönelik olumlu algıları incelendiğinde, en fazla arkadaş, su, kitap, kütüphane, bilgi kaynağı ve öğretmen gibi metaforlar kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların 67'si (%24,5) bilgi kaynağı, eğlence aracı 21'i (%7,7), işlevsellik 22'si (%8), sosyalleşme ve iletişim 29'u (%10,6), temel ihtiyaç 30'u (%10,9) temasında olmak üzere toplam 169'u (%61,7) olumlu yönde metafor geliştirdikleri görülmektedir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Akıllı Telefona Yönelik Olumsuz Metaforik Algı Bilgileri*

Tema	Metafor	f	%
Bağımlılık	Alkol (f=2)		
	Arkadaş (f=3)		
	Bağımlılık Yapan Madde (f=4)		
	Bataklık (f=2)		
	Bir Parçam (f=2)		
	Çıkmaz Sokak		
	Dost Gibi Görünen Düşman		
	Elim		
	Hap		
	Hapis		
	Hastalık		
	Hava Almak		
	Hayat (f=4)		
	İlaç		
	Kanser (f=2)		
	Karadelik		
	Kene		
	Mıknatıs (f=2)	68	24,8
	Nefes		
	Nikotin		
Oksijen (f=3)			
Organım (f=3)			
Oyuncak			
Sigara (f=10)			
Sonsuzluk			
Su			
Tedavisi Olmayan Hastalık			
Televizyon			
Uyuşturucu (f=5)			
Uzay Boşluğu			
Uzuv			
Virüs (f=3)			
Yaşam Kaynağı			
Yaşamak			
Yönetim			
Zehirli İlaç			

Risk	Çikolata (f=3)	26	9,5
	Çukur		
	Güneş		
	Havuz		
	İki Yüzlü İnsan		
	Isırgan		
	İlaç (f=4)		
	İnce Çizgi		
	Rehber Ve Ateş		
	Su (f=2)		
	Suyun Dışındaki İçecekler		
	Şeker (f=2)		
	Şerbetli Tatlı		
	Tavana Yapışmayan Çiğ-köfte		
Uyku (f=2)			
Vakit			
Yardımcı Arkadaş			
Yemek			
Sanal Dünya	Çürük Elma	3	1,1
	Sanal Hayat		
	Yapay Bir Evren		
Zararlı	Ateş	8	2,9
	Beyin yiyen bir virüs		
	Çekirdek		
	Düşman		
	Elektrikli süpürge		
	Gizli düşman		
Hapis			
Hitman			
Olumsuz Toplam	105	38,3	

Tablo 2'deki katılımcıların akıllı telefona yönelik olumsuz algıları incelendiğinde, en fazla uyuşturucu ve sigara gibi metaforlar kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların 68'i (%24,8) bağımlılık, 26'sı (%9,5) risk, 3'ü (%1,1) sanal dünya, 8'i(%2,9) zararlı temasında olmak üzere toplam 105'i (38,3) olumsuz yönde metafor geliştirdikleri görülmektedir.

**Tablo 3**

*Katılımcıların Akıllı Telefon Yoksunluğuna Yönelik Olumlu Duyguları*

Tema	Metafor	f	%
Alışılabilir Durum	Aynı	15	5,5
	Boşlukta (f=2)		
	Eksik (f=4)		
	Geçmişte		
	Hiçbir Şey		
	Huzursuz		
	Orta Halli		
	Önemli Bir Yeri Yok		
	Rahat		
	Rahat Ve Huzurlu		
Etkisiz	Üzgün	51	18,6
	Aynı		
	Bazen Tuhaf Bazen Rahat		
	Boş		
	Güzel (f=2)		
	Hiçbir Şey (f=10)		
	İyi (f=2)		
	Tünelde Kalmış		
	Karışık		
	Kendim		
Ne İyi Ne Kötü (f=2)			
Normal (f=26)			
Olmasa da Olur (f=2)			
Rahat			
Pozitif Duygu	Arı	31	11,3
	Çok iyi		
	Daha iyi (f=2)		
	Dinç ve dinamik		
	Eski zamanlara dönmüş		
	Huzurlu (f=3)		
	İyi (f=4)		
	Kendine vakit ayıran biri		
	Mutlu		
	Normal		
Özgür			
Rahat (f=13)			
Umutsuz			
Olumlu Toplam	97	35,4	



Tablo 3'deki katılımcıların akıllı telefon olmadığı durumlara yönelik olumlu algıları incelendiğinde; katılımcılar en fazla normal, rahat ve hiçbir şey gibi duygular hissettiğini ifade etmiştir. Katılımcıların 15'i (%5,5) alışabilir durum, 51'i (% 18,6) etkisiz, 31'i (%11,3) pozitif duygu temasında olmak üzere toplam 97'si (35,4) olumlu duygular hissettikleri görülmektedir.

**Tablo 4**

*Katılımcıların Akıllı Telefon Yoksunluğuna Yönelik Olumsuz Duyguları*

Tema	Metafor	f	%
Eğlenceden Mahrum	Boş (f=3) Boşlukta (f=10) Kötü (f=5) Mal gibi Sıkılmış (f= 16) Uyuyormuş Vakit geçmiyor Yalnız	38	13,9
Teknolojiden Geri Kalma	Boş Boşlukta (f=2) Derslerimden Uzaktaymış Düşünceli Eksik (f=4) Eski Dönemde Yaşıyormuş Fakir Hayattan Kopmuş (f=2) Her Şeyden Habersiz Hiçbir Şey Kötü (f=5) Uzunu Kaybetmiş Yalnız Yapacak Hiçbir Şey Yokmuş	51	18,6
Negatif Duygu	Boş (f=4) Boşlukta (f=7) Boşuna yaşıyormuşum Bunalımda Canı sikkın Çaresiz Eksik (f=2) Güvende değilmişim İşsiz Kötü (f=2) Moralsiz Mutsuz (f=7) Rahatsız Tuhaf Umursanmaz Üzgün	31	11,3

Sosyalleşme Eksikliği	Arkadaşsız Bazen ezik bazen iyi Boş Boşlukta (f=2) Güvensiz Huzursuz İletişimsiz Kötü (f=2) Sakalsız erkek Sesim kısılmış Sıkılmış (f=3) Üzgün Yalnız (f=23)	39	14,2
Yaşam için Vazgeçilmez	Boş (f=3) Boşlukta (f=10) Eksik (f=11) Farklı Kandırılmak üzereymiş Kötü (f=5) Mutsuz Ölü Rahatsız Sıkılmış (f=3) Sinirli Uykulu Yalnız (f=3) Yarım Yetersiz	44	16,1
<b>Olumsuz Toplam</b>		<b>177</b>	<b>64,6</b>

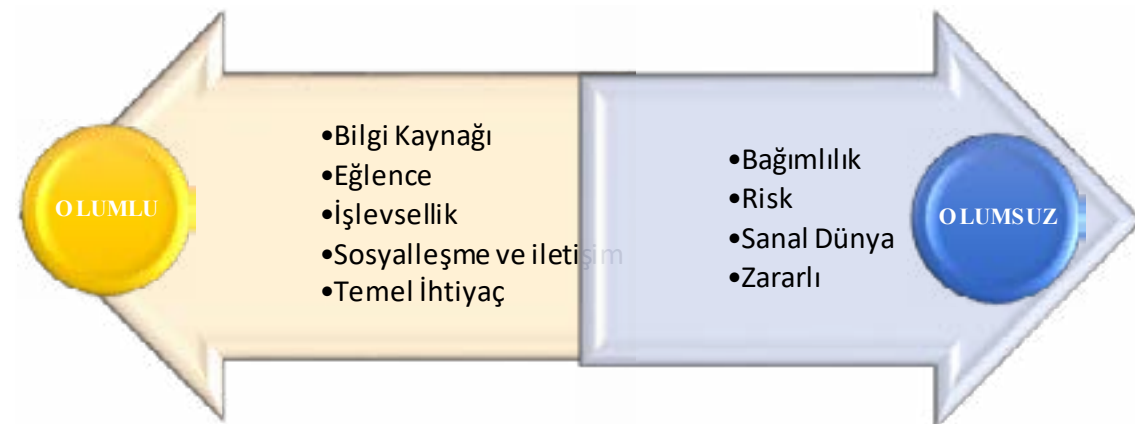
Tablo 4'teki katılımcıların akıllı telefon olmadığı durumlara yönelik olumsuz duyguları incelendiğinde; katılımcılar en fazla boşlukta, yalnız, sıkılmış, kötü ve eksik gibi duygular hissettiğini ifade etmiştir. Katılımcıların 38'i (%13,9) eğlenceden mahrum, 23'ü (%8,4) teknolojiden geri kalma, 33'ü (%12) negatif duygu, 39'u (%14,2) sosyalleşme eksikliği, 44'ü (%16,1) yaşam için vazgeçilmez temasında olmak üzere toplam 177'si (%64,6) olumsuz duygu hissettiği görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, farklı okul türlerine devam eden lise öğrencilerinin akıllı telefon/cep telefonu hakkında sahip oldukları düşünce ve algıları nitel yöntem olgubilim (femenoloji) deseni kullanılarak metafor analizi aracılığıyla incelenmiştir.

### Şekil 1

#### Akıllı Telefona İlişkin Tema Bilgileri



Şekil 1'de 274 katılımcının akıllı telefon ilişkin oluşturduğu 171 farklı metafor 9 temada toplanmıştır. Bu 9 tema 5 olumlu ve 4 olumsuz olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Olumlu kategoride bilgi kaynağı, eğlence, işlevsellik, sosyalleşme ve iletişim, temel ihtiyaç gibi temalar yer alırken olumsuz kategoride bağımlılık risk, sanal dünya ve zararlı gibi temalar yer almaktadır.

### Şekil 2

#### Akıllı Telefon Olmadığında Hissettiği Duygulara İlişkin Tema Bilgileri



Şekil 2 incelendiğinde katılımcılar akıllı telefon olmadığında neler hissettiklerine ilişkin 105 farklı duyguyu 8 temada toplanmıştır. Bu 8 tema toplanan duygu ifadeleri 3 olumlu 5 olumsuz olmak üzere 8 farklı kategoriye ayrılmıştır. Olumlu kategoride alışabilir durum, etkisiz, pozitif duygu gibi temalar yer alırken olumsuz kategoride ise eğlenceden mahrumiyet, teknolojiden geri kalma, negatif duygu, sosyalleşme eksikliği ve yaşam için vazgeçilmez temaları yer almaktadır. Ortaya çıkan bulgular araştırma soruları çerçevesinde analiz edilerek varılan sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

1. Katılımcıların akıllı telefona yönelik en fazla oluşturdukları metaforlar sırayla; "arkadaş", "sigara", "kitap", "kütüphane", "bilgi kaynağı", "öğretmen", "su" ve "uyuşturucu"dur.
2. Katılımcıların akıllı telefona yönelik en fazla oluşturdukları olumlu metaforlar "arkadaş", "kitap", "su", "kitap", "kütüphane", "bilgi kaynağı", "öğretmen" iken en fazla olumsuz metaforlar ise "sigara" ve "uyuşturucu" dur.
3. Katılımcılar akıllı telefon olmadığında hissettikleri en fazla duygu boşlukta, "normal", "yalnız", "sıkılmış", "kötü", "eksik", "rahat" ve "hiçbir şey"dir.
4. Katılımcılar akıllı telefon olmadığında hissettikleri en fazla olumlu duygular "normal", "rahat" ve "hiçbir şey" iken en fazla olumsuz duygular ise "boşlukta", "yalnız", "sıkılmış", "kötü" ve "eksik"tir.
5. Katılımcıların akıllı telefona yönelik olumlu metafor grubunda en fazla "bilgi kaynağı" temasında, olumsuz metafor grubunda ise en fazla "bağımlılık" temasında metafor geliştirdikleri bulunmuştur.
6. Katılımcıların akıllı telefon olmadığında hissettiği olumlu duygu grubunda en fazla "etkisiz" temasında, olumsuz metafor grubunda ise en fazla "sosyalleşme eksikliği" ve "eğlenceden mahrum" temasında metafor geliştirdikleri bulunmuştur.
7. Katılımcıların 169'u (%61,7) olumlu, 105'i (%38,3) ise olumsuz metafor geliştirmiştir. Bu verilere göre katılımcıların çoğunluğu akıllı telefona ilişkin olumlu metafor üretmiştir.

Bu araştırmada akıllı telefona yönelik en fazla "arkadaş" metaforu oluşturulmuştur. Polat (2018), Önal (2019), Gezgin, Hamutoğlu, Gültekin, Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da akıllı telefona yönelik en fazla arkadaş metaforu oluşturulmuştur. Gençlerin akıllı telefon sürekli ellerinden düşmemesi, yanında taşınmaları ve sürekli telefonda vakit geçirmeleri nedeniyle gençler akıllı telefon bir arkadaş gibi algıladıkları söylenebilir.

Bir diğer akıllı telefona yönelik en fazla oluşturulan metafor "su" metaforudur. Şenel, (2016), Saraç (2019) Çakır ve Mete (2020), Polat (2018), Önal (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da akıllı telefona yönelik en fazla "su" metaforu oluşturulmuştur. Özellikle gençler bu devirde akıllı telefonu su gibi bir temel ihtiyaç olarak gördüklerinden bu metaforu kullandıkları yorumu yapılabilir.

Akıllı telefona yönelik en fazla oluşturulan metaforlardan birisi de "sigara" ve "uyuşturucu"dur. Polat (2018) ve Adalar (2021) tarafından yapılan araştırmalar da akıllı telefona yönelik en fazla "sigara" ve "uyuşturucu" metaforu kullanılmıştır. Özellikle akıllı telefonun bağımlılık yapıcı yönüyle sigara ve uyuşturucunun bağımlılık yapıcı yönünü bağdaştıkları düşünülmektedir.

Katılımcıların akıllı telefon olmadığında en fazla hissettiği duygular boşlukta, yalnızlık, eksikliklerdir. Önal (2019) tarafından yapılan araştırmada da bireyler akıllı telefon olmadığında en fazla boşluk, yalnızlık ve eksiklik gibi duyguları hissetmektedir. Gençlerin akıllı telefon hayatlarında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmesi nedeniyle akıllı telefon olmadığın-

da da gençler bu gibi duyguları hissetmektedir.

Dukiç ve Chiu (2015) tarafından Japonya'da yapılan araştırmada üniversite öğrencileri akıllı telefonu iletişim, sosyalleşme, eğlence ve bilgi amaçlı düzenli olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada da akıllı telefon ilişkin eğlence aracı, sosyalleşme ve iletişim, bilgi kaynağı gibi temalar daha fazla olduğu göz önüne alındığında Japonya'daki araştırmaya bu açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Polat (2018) öğretmen adaylarının akıllı telefon ilgili metaforik algılarını araştırmasında %81 olumlu, %19 olumsuz kategoridedir. Lise öğrencileri örnekleminde yapılan bu araştırmada ise %61,7'i olumlu, %38,3'ü olumsuz kategoridedir. Şenel, (2016), Saraç (2019) Çakır ve Mete (2020) tarafında yapılan araştırmalar da akıllı telefona ilişkin olumlu metafor oranı daha fazla görülmüştür. Bireyler akıllı telefonların bilgisayarın yaptığı birçok işi yapabilmesi ve hem eğlence hem de bilgi kaynağı olarak kullanılması açısından olumlu algılar daha fazla olduğu söylenebilir. Özetle ergenlik döneminde yer alan lise öğrencilerinin akıllı telefonu cazip kılan etkenlerden bilgi kaynağı, sosyalleşme, eğlence aracı, işlevsellik gibi birtakım özellikleri bulunurken onların akıllı telefonun bağımlık yapıcı etkisinin dikkate alınarak bilinçli kullanması elzemdir.

Lise öğrencilerinin akıllı telefona ve akıllı telefon olmadığında neler hissettiğine ilişkin metaforik algıların incelendiği bu araştırma sonuçlarından da yararlanılarak farklı örneklem grupları belirlenerek tekrar gerçekleştirilebilir. Akıllı telefon ile ilgili metaforik algılar eğitimin önemli paydaşlarından öğretmen ve velilere yönelik de gerçekleştirilebilir. Lise öğrencileri örnekleminde kapsamlı olarak yapılan bu araştırma sonuçları da dikkate alınarak akıllı telefon bağımlılığını önlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Adalar, H. (2021). COVID-19 dönemindeki öğretmen adaylarının akıllı telefon algıları. *Asya Araştırma Enstitüsü Eğitim 3 Aylık İncelemeler Dergisi*, 384-395.

Arslan, A., Ünal, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cep telefonu alışkanlıkları ve amaçlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 182-201.

Atıcı, Ö. (2017). *Ergenler akıllı telefon bağımlılığı ve kontrol algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırma Dergisi*, 1-23.

BTK. (2017, Aralık 19). *Bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu pazar verileri*. <https://www.btk.gov.tr/pazar-verileri>

Çakır, Ö., Mete, F. (2020). Sosyal paylaşım ağları, internet ve akıllı telefona ilişkin algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 261-273.

Demir, S., Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anhtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 457-473.

Dukiç, Z., Chiu, D. (2015). Akıllı telefonlar öğrenme açısından ne kadar kullanışlı? hong kong ve japonyadaki kütüphane ve bilgi uygulamaları öğrencilerinin algıları. *Libary Hi Tech*, 546-56.

Gezgin, D., Hamutoğlu, N., Gültekin, G., Yıldırım, S. (2019). Öğretmen adaylarının cep telefonu yokken telefon fobisi ve eksiklik korkusu akıllı telefon mecazi algıları. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 733-783.

Haşiloğlu, S., Baran, T., Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: kolayda örnekleme ve sıklık ifadeleri ölçeğe maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetim Dergisi*, 19-28.

Kılcan, B. (2019). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için uygulama rehberi*. Pegem Akademi.

Nişanyan. (2021, Haziran 4). *Çağdaş Türkçenin etimolojisi*. <https://www.nisanyansozluk.com/?k=mecaz&view=annotated>

Önal, N. (2019). Lise öğrencilerinin nomofobiye ilişkin metaforik Algıları. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Dergisi*, 437-449.

Polat, M. (2018). Öğretmen adaylarının "akıllı telefon"a yönelik metaforik algıları: yoksa davis en başından beri haklı mıydı? *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 88-105.

Saraç, H. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akıllı tahta ve cep telefonu hakkında görüşleri: Metafor analizi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22-37.

Shuell, T. J. (2021, Haziran 4). *Anlamlı öğrenmenin aşamaları*.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543060004531>

social, w. a. (2020, Şubat 18). *Digital Türkiye: 2020*.

<https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>

Şenel, M. (2016). İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cep telefonu ile ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1749-1764.

Şimşek, H., Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TÜİK. (2016, Ağustos 18). *TÜİK hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*.

<https://tuikweb.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=21779>

Yeşilay. (2017, Eylül 8). *Yeşilay'dan ekran karşısında geçirilen süreler için uyarı*.

<https://www.yesilay.org.tr/tr/haberler/yesilaydan-ekran-karsisinda-gecirilen-sureler-icin-uyari>

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Türkiye Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

## EĞİTİMDE METAVERSE KONULU MAKALELER ÜZERİNE SİSTEMATİK LİTERATÜR HARİTALAMASI

**Recepali MAFRATOĞLU**

Yükseköğretim Kurumları ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü

[mafratrecepali@gmail.com](mailto:mafratrecepali@gmail.com)

**Perihan MAFRATOĞLU**

Pursaklar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

[perihanmafratoglu@gmail.com](mailto:perihanmafratoglu@gmail.com)

### ÖZET

Eğitim, eğlence ve iş yaşamını dönüştürme potansiyeli olan, yeni bir paradigma olarak görülen Metaverse, sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR), Blockchain ve sosyal medya prensiplerini kombine eden fiziksel dünyanın bir simülasyonu olarak tasarlanmaktadır. Her ne kadar fütüristik görünse de dijital bir “Big Bang” etkisi yaratacağı, hayatın her alanında etkili olacağı düşünülen Metaverse’ün eğitim sektörü için de önemli fırsatlar sunacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmada amaç 2019-2023 yılları arasında yayımlanmış “Eğitimde Metaverse” konulu makalelerin sistematik bir derlemesini sunmak, yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve alan yazınındaki eksiklikleri ortaya çıkararak araştırmacılara ve eğitim paydaşlarına katkı sağlamaktır. Çalışmada yöntem olarak sistematik haritalama kullanılmış, veri tabanı olarak “Google Scholar” seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 36 makale araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan makaleler yayın yılı, yazar sayısı, yayımlandığı dergi, makale türü, desen ve yöntemine göre sistematize edilmiş ve betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları “eğitimde metaverse” konusunda yapılan çalışmaların 2021 yılından sonra ivme kazandığını göstermektedir. Bulgular aynı alanda çalışan araştırmacıların iş birliğine dayalı araştırmalar yaptıklarını ve iş birlikçi çalışmaların çoğunlukta olduğunu, çalışmaların daha çok alan yazını taraması ve derleme türünde yoğunlaştığını göstermektedir. İnceleme sonucunda araştırmacılara; eğitim paydaşlarının (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci) metaverse

## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.





yönelik algılarını incelemeleri, farklı alan uygulamalarıyla eğitim uygulamalarını karşılaştırmalı bir şekilde ele alarak metodolojik ve pedagojik tasarımlar geliştirmeleri, eğitim paydaşlarına; teknolojik altyapı çalışmalarına, eğitim öğretim programlarının entegresine ve ana uygulayıcı konumunda olan öğretmenlere yönelik hizmet öncesi-hizmet sonrası mesleki gelişim faaliyetlerine hız vermeleri önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Metaverse, eğitimde metaverse, sanal evren, sistematik haritalama.*

## GİRİŞ

Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte hızla dijitalleşen dünyada gerçek ortamlarla entegre sanal bir evrene geçiş için hummalı çalışmalar yapılmaktadır. İnternetin geleceği olarak düşünülen bu sanal evren kurgusu metaverse olarak isimlendirilmektedir.

Metaverse “öte” anlamına gelen “meta” ve “evren” anlamına gelen “universe” kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiş Türkçe’ye “evren ötesi” ya da “öte evren” olarak çevrilmiş birleşik bir kelimedir (Wang vd., 2022). Bu ortam, kullanıcıların oluşturacakları kendi avatarlarının diğer avatarlarla gerçek zamanlı olarak etkileşim kurabilecekleri üç boyutlu sanal bir evrendir (Dubey vd., 2022).

1992’de Amerikalı yazar Neal Stephenson tarafından kaleme alınan Snow Crash isimli bilim kurgu romanında temeli atılan “Metaverse” kavramına son yıllarda ilginin artmasına neden olan olay 2021 yılında Facebook’un kurucusu Mark Zuckerberg’in şirketin ismini “Meta” olarak değiştirdiğini duyurmasıydı. Bu tarihten itibaren her alanda olduğu gibi eğitim araştırmacılarının da ilgisi bu kavrama yoğunlaşmıştır (Meta, 2023).

İnternetin yeni nesli olacağı varsayılan eğitim, eğlence ve iş yaşamını dönüştürme potansiyeli olan yeni bir paradigma olarak görülen Metaverse “fiziksel gerçekliği dijital sanallıkla birleştiren sürekli ve kalıcı çok kullanıcı bir ortam, gerçeklik sonrası bir evren” olarak tanımlanmakta, (Mystakidis, 2022); sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR), Blockchain ve sosyal medya prensiplerini bir araya getiren fiziksel dünyanın bir simülasyonu olarak tasarlanmaktadır (Laeq, 2022). Her ne kadar Metaverse fütüristik görünse de dijital bir “Big Bang” etkisi yaratacağı (Lee vd., 2021) ve önümüzdeki 15-20 yılda bir çok alanda yaygınlaşacağı düşünülmekte (Damar, 2021), oyun ve eğlenceyle sınırlı kalmayıp gündelik yaşam faaliyetlerimizi etkileyeceği tahmin edilmektedir (Kye vd., 2021).

Hayatın her alanında etkili olacağı düşünülen Metaverse’ün eğitim sektörü için de önemli fırsatlar sunacağı ifade edilmektedir. Metaverse’ü eğitimde kullanmanın öğrenciler için yeni bir ortam ve mükemmel bir öğrenme deneyimi sunacağı düşünülmektedir (Zhang vd., 2022). Zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın sınırsız olanaklar sunabilme potansiyeline sahip olan Metaverse’ün eğitim dünyası için her bir bireye imkân ve fırsat eşitliği sunacak, dezavantajlı grupların herhangi bir dışlanmaya maruz kalmadan eğitim ortamlarına dâhil olmalarını mümkün kılacak, içeriklerin zenginleşmesini sağlayacak, yaparak yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmeyi destekleyecek bir ortam sunacağı öngörülmektedir.

(Hussain, 2023; Mystakidis, 2022).

Yeni çağın trend kavramı olan “Metaverse” her alandan araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu konuda pek çok araştırma ortaya konmuştur. Son birkaç yılda her alandan araştırmacının yoğun ilgisini çeken Metaverse kavramı eğitim alanında çalışan araştırmacılar tarafından da ele alınıp tartışılmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir çoğunluğu “Metaverse” kavramını açıklamaya yönelik derleme ve literatür çalışmalarıdır (Tlili vd., 2022; Lin vd., 2022). Eğitim alanında çalışan araştırmacılar da Metaverse kavramını eğitim açısından ele almışlar kavramın tanımını, eğitime sunacağı fırsatları ve tehditleri ortaya koymaya çalışmışlardır (Zhang vd., 2022; Hwang ve Chien, 2022; Kye vd., 2021).

Alan yazını incelendiğinde günümüzün dikkat çeken teknolojik atılımı olan ve muhtemelen yakın bir gelecekte tüm sektörleri içine çekecek olan metaverse’e yönelik birçok araştırmanın var olduğu görülmüştür (Belmonte vd., 2023; Alfaisal vd., 2022; Braguez vd., 2023; Altunal, 2022). Eğitim alanında çalışan araştırmacıların ürettikleri makalelerin eğilimlerini irdelemek ve yoğunlaştıkları mecraları tesbit etmek literatürde var olan boşlukları belirleyebilmek açısından önemlidir. Bu araştırmada amaç 2019-2023 yıllarında yayımlanmış “Eğitimde Metaverse” konulu makalelerin sistematik olarak incelenmesidir. Araştırmadan elde edilecek bulguların son yılların trend kavramı olan “Metaverse”e yönelik eğitim araştırmacılarının eğilimlerinin ve alan yazınında var olan boşlukların ortaya konulmasına katkı sağlayacağı ve araştırmacılara bütüncül bir perspektif sunacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma Nitel Araştırma Deseninde tasarlanmış olup sistematik haritalama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sistematik haritalama, araştırma yapılan alandaki çalışmaları inceleyerek alan yazınındaki boşlukları ortaya çıkarmaya yardım etmektedir (Petersen vd., 2008). “Literatür haritalama yöntemi her adımın bir öncekine dayandığı, araştırma sorusuyla başlayan ve sistematik bir haritalama ile sona eren bir süreçtir” (Wienhofen vd., 2015). Araştırmada “Eğitimde Metaverse” konulu makaleleri bir bütün olarak ele almak amaçlanmıştır. Eğitimde Metaverse kullanımını içeren çalışmaların, alan yazınındaki ilgili araştırmalar içerisinde konumunu saptamak ve oluşan boşluğu ortaya çıkarmak amacıyla sistematik haritalama yöntemi seçilmiştir.

Petersen vd., (2008) tarafından ortaya konulan “Sistematik Haritalama Yönteminin” beş aşaması bu çalışmada uygulanmıştır. Araştırmada çalışma soruları sistematik haritalamanın birinci basamağı çerçevesinde ortaya konulmuştur. Çalışmada “Eğitimde Metaverse” konulu araştırmaları genel hatlarıyla ortaya koymak ve yapılan çalışmaları daha detaylı incelemek amacıyla oluşturulan sorular iki gruba ayrılmıştır.



**Birinci soru grubu:**

1. Eğitimde Metaverse'le ilgili yapılan araştırmaların konu başlıkları nelerdir?
2. Eğitimde Metaverse'le ilgili yapılan araştırmaların kronolojik tasnifine göre yayın sayısı, yazar sayısı, türü, deseni, dergilere dağılımı nasıldır?

**İkinci soru grubu**

1. Eğitimde Metaverse'le ilgili yapılan araştırmaların sağladığı avantajlar nelerdir?
2. Eğitimde Metaverse'le ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde alan yazınında oluşan boşluklar nelerdir?

Araştırma "Google Scholar" veri tabanında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Eğitimde Metaverse'le ilgili yapılan çalışmalar odak noktasına alındığı için anahtar kelime olarak "Eğitimde Metaverse" kelimesi belirlenmiştir. Tarama Ekim 2023 'te yapılmıştır.

Tarama sonucu elde edilen veriler daha önce belirlenen kriterler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucu "bildiri, kitap, kitap bölümü, teknik rapor ve tez" gibi çalışmalar dışarıda bırakılarak sadece İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanmış makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir. Tarama Türkçe ve İngilizce kaynaklar dikkate alınarak yapılmış ve seçilen anahtar kelimenin makale başlığında kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Google Scholar üzerinden 2019-2023 yılları arasında yayımlanmış, başlığında "Metaverse" sözcüğünü barındıran makaleler üzerinden arama yapılmıştır. Arama sonucunda bulunan 562 makale incelenmiş ve "Eğitimde Metaverse" ile doğrudan ilgili olan 36 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. İnceleme süreci eğitim yönetimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından eş zamanlı yürütülmüş ve karşılaştırma yapılarak dâhil etme süreci tamamlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen 36 makale araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan veri toplama formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan makaleler betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; türü, yayım yılı, yazar sayısı, yayımlandığı dergi ve konu başlıklarına göre sistematize edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü basamağında "özet ve anahtar kelimeler" kullanılarak yapılan taramayla birlikte bir sınıflandırma yapılmıştır. Kronolojik tasnifle eğitimde metaverse ile ilgili çalışmalara ait tanımlayıcı bulgular ortaya konmuştur. Daha sonra ise çalışmaların tamamı incelenerek ilk bulgular teyit edilerek ikinci soru grubu için yeterli çalışma yapılmıştır.

**BULGU VE YORUMLAR**

Başlığında "Eğitimde Metaverse" ifadesini barındıran 2019-2023 yılları arasında yayımlanmış makaleleri inceleyen bu çalışmada toplam 36 makale ele alınmıştır. Bu makalelerden 7'si Türk; 29'u yabancı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda "Metaverse" kavramının tanımı, özellikleri, çerçevesi, uygulamaları, eğitim sistemine enteg-

rasyonu, sunacağı fırsatlar, oluşturacağı riskler, uzaktan eğitim bağlamında yararları, alternatif bir eğitim ortamı olup olmayacağı konuları eğitim açısından ele alınıp tartışılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen makalelerin yer aldığı Tablo 1 ve Tablo 2 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Dâhil Edilen Türk Yazarlara Ait Makaleler Yazar sayısı ve Yayım Yılı*

S	Başlık	T/Ç	Yıl
1	Systematic Literature Review on the Use of Metaverse in Education	Ç	2022
2	Eğitim Bağlamında Metaverse	T	2022
3	STEM Education in Metaverse Environment: Challenges and Opportunities	Ç	2022
4	Metaverse Dünyasının Eğitim Modeli Olarak Kullanımı ve Muhasebe Eğitimine Yansımaları	T	2022
5	Metaverse ve Din Eğitimi	Ç	2022
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Öğretim Teknolojileri Bağlamında Metaverse'e Genel Bakış	T	2023
7	Öğretmenlerin Meta Veri Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Ç	2023

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen Türk yazarlara ait 7 makalenin iki tanesi 2023 yılında diğerleri 2022 yılında yayımlanmıştır. Tablo 1'de yer alan makalelerden 3 tanesi tek yazarlı, 3 tanesi 2 yazarlı ve 1 tanesi 3 yazarlıdır.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Dâhil Edilen Yabancı Yazarlara Ait Makaleler, Yazar Sayısı ve Yayım Yılı*

S	Başlık	T/Ç	Yıl
1	Educational applications of metaverse: possibilities and limitations	Ç	2021
2	Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective	Ç	2022
3	Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis	T	2022
4	Metaverse system adoption in education: a systematic literature review	Ç	2022
5	The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics	Ç	2022
6	Open another door to education-Applications, challenges and perspectives of the educational metaverse	Ç	2022
7	Exploration of Educational Possibilities by Four Metaverse Types in Physical Education	T	2023
8	Metaverse in a virtual education context	Ç	2022
9	The Metaverse-An Alternative Education Space	T	2022
10	Prototype Curriculum: Opportunities and Challenges of Inclusive Schools in Implementing Education for All in the Metaverse Era	Ç	2022

11	Metaverse as a Learning Environment: Some Considerations	T	2023
12	The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations	Ç	2023
13	A systematic review on the metaverse-based blended English learning	T	2023
14	Systematic literature review: The adaptation of distance learning process during the COVID-19 pandemic using virtual educational spaces in metaverse	Ç	2023
15	Learners in the Metaverse: A Systematic Review on the Use of Roblox in Learning	Ç	2023
16	Metaverse Technologies in Education: A Systematic Literature Review Using PRISMA	Ç	2023
17	Metaverse-Based Learning Opportunities and Challenges:A Phenomenological Metaverse Human-Computer Interaction Study	T	2023
18	How Does the Metaverse Shape Education? A Systematic Literature Review	Ç	2023
19	Development of a Framework for Metaverse in Education: A Systematic Literature Review Approach	Ç	2023
20	Revolutionizing educational landscapes: A systematic review of Metaverse applications, paradigms and emerging technologies	Ç	2023
21	Secure Preschool Education Using Machine Learning and Metaverse Technologies	T	2023
22	The Metaverse in University Education during COVID-19: A Systematic Review of Success Factors	Ç	2023
23	Metaverse in Education: a systematic review	Ç	2023
24	The possibilities of changes in learning experiences with Metaverse	Ç	2023
25	Metaverse in Education: An Overview of Systematic Reviews	Ç	2023
26	Metaverse education: Opportunities and challenges for immersive learning in virtual environments	Ç	2023
27	Prospects And Challenges Of Educational Metaverse In Higher Education	Ç	2023
28	An overview on the use of metaverse systems in education	Ç	2023
29	Exploring the Transformative Role of Artificial Intelligence and Metaverse in Education: A Comprehensive Review	Ç	2023

Tablo 2'de yer alan makalelerden 1 tanesi 2021 yılında, 9 tanesi 2022 yılında, 19 tanesi 2023 yılında yayımlanmıştır. Bu veriler eğitim bağlamında Metaverse üzerine yazılan yabancı makalelerin 2023 yılında arttığını göstermektedir. Makalelerden 4 tanesi tek yazarlı, 9 tanesi 2 yazarlı ve 16 tanesi 3 ve daha fazla yazarlıdır. Veriler yabancı makalelerde yazar iş birliğinin çoğunlukta olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 1 ve 2 birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamına alınan "Eğitimde Metaverse" konulu makalelerin yayım yılına göre dağılımı sosyal medya şirketi Facebook'un ismini "Meta" olarak değiştirdiğini ve metaverse teknolojilerine büyük çaplı bir yatırım yapacağını duyurduğu 2021 yılından sonra artış gösterdiği görülmüştür. Buna göre araştırmaya dâhil edilen makalelerden bir tanesi 2021 yılında (%3), 14 tanesi 2022 yılında (%40) ve 21 tanesi 2023 yılında (%57) yayımlanmıştır.

Bulgular eğitim araştırmacılarının metaverse kavramına yönelik ilgilerinin artarak devam ettiğini göstermektedir.

Yazar sayısı açısından incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen makalelerin 7 tanesi (% 20) tek yazarlı, 11 tanesi (%28,5) iki yazarlı ve 18 tanesi (%51,5) 3 ve daha fazla yazarlı olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle aynı alanda çalışan araştırmacıların iş birliğine dayalı araştırmalar yaptıkları ve iş birlikçi çalışmaların çoğunlukta olduğu sonucuna varılmaktadır.

**Tablo 3**

*Makalelerin Desen ve Yöntemine Göre Dağılımı*

	Makale Sayısı
Nitel Araştırma Deseni-Doküman İncelemesi	13
Nitel Araştırma Deseni-Sistemik Alan Yazını İnceleme	21
Nitel Araştırma Deseni, Fenomenoloji Yöntemi	1
Nicel Araştırma Deseni, Tarama Yöntemi	1
Toplam	36

Tablo 5'te yer alan araştırma kapsamına alınan makalelerin desenine göre dağılımlarına bakıldığında 35'inin nitel (% 97), 1'inin (% 3) nicel desende tasarlandığı; 13'ünün (% 36) doküman incelemesi, 21'inin (%59) sistemik alan yazını taraması, 1'inin (% 2,5) fenomenolojik araştırma ve 1'inin (% 2,5) de tarama yöntemiyle yapılmış olduğu görülmektedir. Bulgular çalışmaların daha çok alan yazını inceleme ve derleme türünde yoğunlaştığını göstermektedir.

**Tablo 4**

*Makalelerin Yayımlandıkları Dergilere ve Tarandıkları İndekse Göre Dağılımı*

Dergi	İndekslenme	Makale Sayısı
Frontiers in Psychology	SCOPUS, WOS, SSCI	2
Sustainability	SCOPUS, WOS, SSCI, SCIE	4
Procedia Computer Science	SCOPUS	2
Diğer	SCOPUS, WOS, SSCI, SCIE, ERIC, TR DİZİN, EBSCO, BASE, DOAJ, ELSEVIER, JCR, TAYLOR & FRANCIS, IMJD, CAS, ERA, ERİH PLUS, DRJI, CiteFactor, ROAD, COPERNICUS, GARUDA, ASOS, BASE	28

Araştırmada incelenen makalelerin yayımlandıkları dergiler Tablo 6'da yer almaktadır. Buna göre makalelerin Sustainability dergisinde 4, Frontiers in Psychology ve Procedia Computer Science dergilerinde ikişer makale olmak üzere 31 farklı dergide yayımlandığı görülmektedir. Veri tabanı olarak makalelerin çoğunun 19 (%55) WOS ve SCOPUS'ta yayımlandığı bulgulanmıştır.

**Tablo 5**

*Eğitimde Metaverse Konulu Çalışmaları İncelemenin Sağladığı Avantajlar*

Eğitim Sisteminin geleceğine bütüncül bakış sağlar.
Teknolojik gelişmelerin eğitim öğretime yansımalarının izlenebilirliğini kolaylaştırır.
Geleceğin eğitim sisteminin evrileceği yönü daha doğru anlamaya katkı sunar.
Eğitim paydaşlarının Metaverse'ü tanımasına ve eğitimde uygulanabilirliği noktasında anlayış geliştirilmesine katkı sağlar.
Teknoloji temelli öğrenme-öğretme stilleri ve metodolojilerinin tanınmasına olanak sunar.
Alandaki alan yazını boşluğunu keşfetmeye ve tespit edilen açığı azaltmaya yönelik çalışmalara rehberlik eder.
Gelecek araştırmalar için bir yol haritası sunar.
Uygulama sahasındaki temel zorlukları (altyapı, yazılım, içerik, insan kaynakları vs.) ve etik sorunların (gizlilik, güvenlik vs.) görülmesini sağlar.

Tablo 5 te inceleme konusu yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde yapılan araştırmaların eğitim paydaşlarına ve araştırmacılara bir çok açıdan katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte Metaverse'ün eğitim alanında kullanımı henüz başlangıç aşamasında olduğundan teorik ve amprik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu bulgulanmıştır. Ayrıca fiziksel, zihinsel ve etik alanda oluşabilecek sorunlar dâhil Metaverse'ün barındırdığı risklerin de göz ardı edilmemesi gerektiği değerlendirilmektedir (Kye vd., 2021; Duan vd., 2021; Tlili vd., 2022; Sá ve Serpa, 2023; Imannezhad vd., 2023).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada amaç 2019-2023 yılları arasında yayımlanmış "Eğitimde Metaverse" konulu makalelerin sistematik bir derlemesini sunmak, yapılan çalışmaların eğilimlerini ve sağladığı avantajları tespit etmek, alan yazınındaki eksiklikleri ortaya çıkararak araştırmacılara ve eğitim paydaşlarına katkı sağlamaktır.

*Sistemik alan yazını haritalama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmaya dâhil edilen 36 makale araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan veri toplama formu kullanılarak incelenmiştir. Ele alınan makaleler yayım yılı, yazar sayısı, yayımlandığı dergi, makale türü, desen ve yöntemine göre sistematize edilmiştir.*

Araştırma sonucu elde edilen tanımlayıcı bulgular değerlendirildiğinde incelenen makalelerin 7'sinin Türk, 29'unun yabancı araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği; 2021 yılında 1, 2022 yılında 14, 2023 yılında ise 21 yayın yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların Sustainability dergisinde dört, Frontiers in Psychology ve Procedia Computer Science dergilerinde ikişer makale olmak üzere 31 farklı dergide yer aldığı, makalelerin çoğunun WOS ve SCOPUS'ta indekslendiği bulgulanmıştır. Yazar sayısı açısından bakıldığında çalışmaya dâhil edilen makalelerin 7 tanesi tek yazarlı, 11 tanesi iki yazarlı ve 18

tanesi 3 ve daha fazla yazarlı olduğu görülmektedir. Tanımlayıcı bulgular eğitim alanında çalışma yapan araştırmacıların iş birliğine dayalı araştırmalar yaptıklarını ve iş birlikçi çalışmaların çoğunlukta olduğunu ayrıca "Eğitimde Metaverse" konusunda yapılan çalışmaların 2021 yılından sonra ivme kazandığını göstermektedir.

Yapılan çalışmaları konu başlıkları ve türlerine göre değerlendirdiğimizde "metaverse" kavramının tanımı, özellikleri, çerçevesi, uygulamaları, eğitim sistemine entegrasyonu, sunacağı fırsatlar, oluşturacağı riskler, uzaktan eğitim bağlamında yararları, alternatif bir eğitim ortamı olup olmayacağı konularının eğitim açısından ele alınıp tartışıldığı, çalışmaların daha çok alan yazını taraması ve derleme türünde yoğunlaştığı görülmektedir. Metaverse'ün eğitim alanında kullanımının henüz başlangıç aşamasında olduğundan hareketle teorik ve amprik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca fiziksel, zihinsel ve etik alanda oluşabilecek sorunlar dâhil metaverse'ün barındırdığı risklerin de göz ardı edilmemesi gerektiği değerlendirilmektedir.

İnceleme sonucunda araştırmacılara; eğitim paydaşlarının (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci) Metaverse yönelik algılarını incelemeleri, farklı alan uygulamalarıyla eğitim uygulamalarını karşılaştırmalı bir şekilde ele alarak metodolojik ve pedagojik tasarımlar geliştirmeleri önerilebilir. Eğitim paydaşlarına ise teknolojik altyapı çalışmalarına, eğitim öğretim programlarının entegresine ve ana uygulayıcı konumunda olan öğretmenlere yönelik hizmet öncesi-hizmet sonrası mesleki gelişim faaliyetlerine hız vermeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alfaisal, R., Hashim, H., Azizan, U. H. (2022). Metaverse system adoption in education: a systematic literature review. *Journal of Computers in Education*, 10(4), 1-45.
- Altunal, I. (2022). Metaverse dünyasının eğitim modeli olarak kullanımı ve muhasebe eğitimine yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(Özel Sayı), 433-44.
- Belmonte, L. J., Pozo-Sánchez, S., Moreno-Guerrero, A. J., Lampropoulos, G. (2023). Metaverse in education: A systematic review. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73).
- Braguez, J., Braguez, M., Moreira, S., Filipe, C. (2023). The possibilities of changes in learning experiences with metaverse. *Procedia Computer Science*, 219, 504-511.
- Damar, M. (2021). Metaverse shape of your life for future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1 (1), 1-8.
- Dubey, V., Mokashi, A., Pradhan, R., Gupta, P., Walimbe, R. (2022). Metaverse and banking industry – 2023 The year of metaverse adoption. *Technium: Romanian Journal of Applied Sciences and Technology*, 4(10), 62-73.
- Hussain, S. (2023). Metaverse for education-Virtual or real? *Frontiers in Education* 8(1177429).
- Hwang, G. J., Chien, S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 2022, 100082.

Imannezhad, S., Vahedian-Shahroodi, M., Shariati, K., Mansourzadeh, A., Saeedi, M. (2023). Metaverse in education; An overview of systematic reviews. *Medical Education Bulletin*, 4(2), 731-743.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18.

Laeq, K. (2022). Metaverse: why, how and what. How and What. [https://www.researchgate.net/profile/KashifLaeq/publication/358505001\\_Metaverse\\_Why\\_How\\_and\\_What/links/62053bb0afa8884cabd70210/Metaverse-Why-How-and-What.pdf](https://www.researchgate.net/profile/KashifLaeq/publication/358505001_Metaverse_Why_How_and_What/links/62053bb0afa8884cabd70210/Metaverse-Why-How-and-What.pdf)

Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *Journal Of Latex*, 14-8.

Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., Chao, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. *IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*, 2857-2866.

Meta Social Metaverse Company (2023, October). *Founder latter. Meta*. <https://about.fb.com/news/2021/10/founders-letter>

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.

Petersen, K., Feldt, R., Mujitaba, S. ve Mattsson, M. (2008). *Systematic mapping studies in software engineering*. Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 68-77.

Sá, M. J., Serpa, S. (2023). Metaverse as a learning environment: Some considerations. *Sustainability*, 15(3), 2186.

Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31.

Wang, Y., Su, Z., Zhang, N., Xing, R., Liu, D., Luan, T. H., Shen, X. (2022). A survey on metaverse: Fundamentals, security, and privacy. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*.

Wienhofen, L. W., Mathisen, B. M., Roman, D. (2015). *Empirical big data research: a systematic literature mapping*. arXiv:1509.03045v1

Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, 13, 6063.

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK İNŞA GÖREVLERİNDEKİ ARGÜMANTASYON YAPILARININ İNCELENMESİ

**Emine GÜNGÖR**

Doğanşar Halk Eğitimi Merkezi

[amertemine@gmail.com](mailto:amertemine@gmail.com)

**Fatih KARAKUŞ**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

[fkarakus58@gmail.com](mailto:fkarakus58@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin farklı araçlar kullanarak geliştirdikleri geometrik inşa süreçlerindeki argümantasyon yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Sivas'ın Doğanşar ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören 12 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerden pergel-çizgeç ve dinamik geometri yazılımı (GeoGebra) kullanarak 5 temel geometrik inşayı gerçekleştirmeleri istenmiştir. Çalışma 2 hafta sürmüştür. Veri toplam aracı olarak öğrencilerin çizimlerini yaptıkları dokümanlar, mülakat soruları ve video kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin argümanları Toulmin modeline göre belirlenmiştir. Küresel argümantasyon yapılarını ortaya çıkarmak için Knipping (2008) ve Reid ve Knipping (2010) tarafından öne sürülen teorik çerçeveden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda pergel-çizgeç gruplarında başarı düzeyleri bağlamında argümantasyon yapılarında çeşitlilik görülmüştür. Etkinlikler bazında ise argümantasyon yapılarının genelde benzer yapılar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu benzer yapılardan en fazla çizgi/hat yapı oluşmuştur. Son olarak bu çalışmada kaynak yapı, rezervuar yapı ve toplanma yapıya rastlanmamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin küresel argümantasyon yapılarının genelde basit yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrenme ortamlarının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmedeki yetersizliği gösterilebilir. Dolayısıyla okullarda yapılan etkinlikler sorgulamaya dayalı olarak öğrencilerin argümantasyon becerilerini arttıracak şekilde düzenlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Argümantasyon, geometrik inşa, küresel argümantasyon, dinamik geometri yazılımı.



## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Öne sürülen bir ifadenin (iddia) destek, gerekçe veya karşıt iddialarla açıklandığı argümantasyon sürecinde “hayali bir akıl mahkemesi” kurulmaktadır (Toulmin, 2003). Bu hayali akıl mahkemesi iddianın varlığı ve zeminini ne oluşturduğuna, gerekçenin belirtilebileceği ya da çürütülerek yeni iddialar oluşturulabileceğine yönelik sorgulama içermektedir. Argümantasyon temelde sosyal bir beceridir (Mercier ve Sperber, 2011). Argümantasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda bireylerin sorgulama yaparak iddialarını belirttikleri ve dolayısıyla sosyal etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Argümantasyon ve muhakeme kavramları birbirleriyle iç içedir (Conner, Singletary, Smith, Wagner ve Francisco, 2014).

Argümantasyon sürecinde öğrenciler sorular aracılığıyla iddialar oluşturmaktadır. Öğrenciler oluşturdukları bu iddiaları sorgulayıp inceleyerek destekleyiciler aracılığıyla ispatlamaya çalışırlar ve dolayısıyla bilgi argümantasyon süreciyle yapılandırılmış olur (Günel, Kingır ve Geban, 2012). Argümantasyon süreci ile öğrenciler düşüncelerini rahatça ifade edebilmekte, arkadaşlarına karşı düşüncelerini ikna edici argümanlar sunup savunabilmekte, arkadaşlarının argümanlarını çürütebilmektedir (Krummheuer, 2000; Stein, Engle, Smith ve Hughes, 2008). Öğrencilerin tartışma sürecinde arkadaşlarına soru sorabilmesi, düşüncelerinin arkadaşları tarafından değerlendirilip dönüt alabilmesi bilginin yapılandırılması açısından kıymetlidir (Inagaki, Hatano ve Morita, 1998). Ayrıca akran öğrenimi ile bilginin etkileşim sonucu yorumlanarak öğrenilmesi öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır (Yackel ve Cobb, 1996).

Matematik öğretiminde etkinlikler aracılığıyla kullanılmakta olan argümantasyon kavramsal açıdan bazı kısıtlamalar oluşturmaktadır (Larrain, Howe ve Freire, 2018). Öğrenciler argümantasyon sürecinde argüman oluşturacakları konuya dair kavramları kullanmakta zorlanmaktadır (McElhaney, Matuk, Miller ve Linn, 2012). Kavramsal açıdan zorlanmayı gidermek için argümantasyon sürecinde yenilikçi ve teknolojik materyaller kullanılabilir. Yenilikçi ve teknolojik öğrenme ortamları ile zenginleştirilmiş argümantasyon yöntemiyle bireylerin argüman üretme kalitesi artırılabilir. Nitekim matematik öğretiminde teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlar argümantasyon sürecine katkı sağlamaktadır (Erkek ve Bostan, 2019). Teknolojik ortamlardaki şekilsel ve sayısal araçlar öğrencilerin akıl yürütmelerine destek sağlayarak onları matematiksel açıdan sorgulamaya teşvik eder (Heid, Hollebrands ve Iseri, 2002). Teknolojik araçlarla öğrencilerin argümantasyon sürecine katılabilmeleri geometri alanındaki birçok kazanımda gerçekleştirilebilir.

Matematiğin öğrenme alanlarından biri olan geometride öğrenciler geometrik şekil ve kuramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere akıl yürütme ile ulaşabilecekleri için argümantasyon sürecine katkı sağlamaktadır (Şahin, Doğruer ve Akyüz, 2020). Öğrenciler geometri alanında teknolojik araçlardan yararlanarak iddialarını doğrulayabilir ve iddialarına yönelik karşısındakini ikna edebilir. Geometrik şekillerin oluşturulmasında, geometrik şekillerdeki özelliklerin keşfedilmesinde GeoGebra, Cabri, Geometer Sketchpad gibi dinamik geometri yazılımları kullanılmaktadır. Dinamik geometri yazılımlarının geometrik şekillerin hareket ettirilebilmesinden kaynaklanan dinamik yönü varsayımlar yapılabilmesini ve varsayımların test edilebilmesini sağlar. Dinamik geometri yazılımları varsayımda bulunup argüman oluşturabilmesi ve üst bilişsel becerilerin kullanımına ortam hazırlaması açısından argümantasyon sürecine katkı sağlayan araçlardır.

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) standartlarında ortaokul ve ortaöğretimde geometrik inşalar bulunmaktadır (NCTM, 2000). Geometrik inşa süreci öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirerek daha detaycı ve kapsamlı bir bakış açısı ile düşüncelerini sağlayan bir süreçtir (Stupel ve Ben-Chaim, 2013). Geometrik inşalar çeşitli araçlar aracılığıyla oluşturulabilecek olup öğrencilerde geometrik ilişkileri kavrayarak genellemeler üzerine düşündüren soyut akıl yürütmelere ortam hazırlar (Arıcı, 2012). Geometrik inşalar oluşturulurken hem pergel-çizgeç gibi somut hem de dinamik matematik araçları gibi hareketli birçok farklı araç kullanılabilir (Djorić ve Janičić, 2004). Pergel ve çizgeç ile yapılan inşalar statik bir yapıya sahiptir. Yani inşa sonucunda şekil bir defa oluşturulabilmektedir. Buna karşın dinamik matematik yazılımlarının sürükle bırak özellikleri olması nedeniyle yapılan inşalar hareket ettirilebilmektedir. Bu ise aynı anda farklı şekiller için de inşanın nasıl çalıştığını öğrencinin görmesini sağlamaktadır. Bu tür farklı ortamlarda ortamın sağladığı üstünlük ve sınırlılıklardan dolayı öğrencilerin oluşturacakları argümanlarda da farklılıklar olabilir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin farklı ortamlarda oluşturdukları inşa sürecindeki argümantasyon yapıları incelenmiştir. Bu araştırmada, pergel-çizgeç ve dinamik matematik yazılımının kullanıldığı ortamlarda ortaokul öğrencilerinin geometrik inşa etkinliklerindeki argümantasyon yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri:

1. 8. sınıf öğrencilerinin pergel-çizgeç kullanılarak yapılan geometrik inşa görevlerindeki küresel argümantasyon yapıları nasıldır?
2. 8. sınıf öğrencilerinin dinamik matematik yazılımı kullanılarak yapılan geometrik inşa görevlerindeki küresel argümantasyon yapıları nasıldır?
3. 8. sınıf öğrencilerinin dinamik matematik yazılımı ve pergel-çizgeç ile yaptıkları geometrik inşalardaki küresel argümantasyon yapıları farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin pergel-çizgeç ile dinamik geometri yazılımlarıyla oluşturulmuş ortamlarda geometrik inşa görevlerindeki argümantasyon yapılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenleri içerisinde durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması araştıran kişi ya da kişiler tarafından çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak durumun detaylandırıldığı ve duruma ait temaların tanımlandığı nitel araştırma desendir (Creswell, 2007). Yin'e (2009) göre ise durum çalışması, güncel olan bir konunun araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalesi bulunmaksızın incelendiği “nasıl” ve “niçin” sorularının esas alınarak yanıtlandırılmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin geometrik inşa görevlerindeki argümantasyon yapılarının “nasıl” ve “niçin” sorularıyla derinlemesine araştırılması ve çeşitli veri toplama araçları kullanılması söz konusudur. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında gönüllü 12 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 7 tanesi kız, 5 tanesi ise erkektir.

**Tablo 1***Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

Gruplar	Öğrenciler	Cinsiyet	Hedef-1 ve Hedef-2 Deneme Puanı Ortalaması	Öğrenci Başarı Düzeyi
PGrup-1	Ö1	K	338.2535	Başarılı
	Ö2	E	340.7435	
PGrup-2	Ö3	K	333.656	Orta
	Ö4	K	352.0495	
PGrup-3	Ö5	E	291.8965	Düşük
	Ö6	E	309.1285	
DGrup-1	Ö7	K	369.169	Başarılı
	Ö8	K	351.772	
DGrup-2	Ö9	K	302.333	Orta
	Ö10	K	245.884	
DGrup-3	Ö11	E	256.53	Düşük
	Ö12	E	283.376	

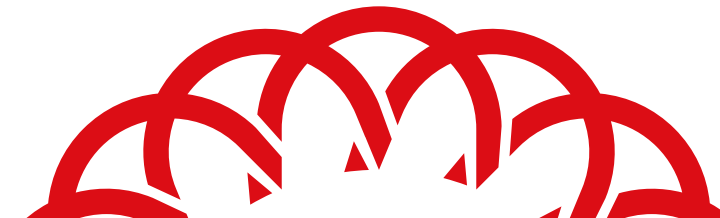
Öğrenciler belirlenirken akademik başarıları dikkate alınmıştır. Ayrıca 2 matematik öğretmeni ve 1 fen bilgisi öğretmenden de grupların oluşturulmasında görüş alınmıştır. Araştırma öncesi pergel ve GeoGebra hazırlık etkinliklerinde bazı öğrencilerin uyum içerisinde çalışması da grupların belirlenmesine etki etmiştir. Ayrıca Geogebra grubunun oluşturulmasında uygulamayı etkin şekilde kullandığı gözlemlenen öğrenciler dikkate alınmıştır. İki grup için de içe kapanık olmayan, konuşmaya istekli, düşüncelerini açıkça dile getirebilen öğrenciler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler pergel-çizgeç ve GeoGebra başlıkları altında üçer gruba ayrılmışlardır. Pergel-çizgeç gurupları PGrup-1, PGrup-2, PGrup3 şeklinde dinamik geometri yazılımı olan GeoGebra grupları DGrup-1, DGrup-2, DGrup3 şeklinde isimlendirilmiştir. Gruplarda iki öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın etiği gereği öğrencilerin kimlikleri gizli tutulup Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada inşa etkinliklerinin işlevselliğini tespit etmek ve araştırmacının deneyim kazanmasını sağlamak adına 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 8.sınıfta öğrenim gören 2 kız öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının okulundaki sınırlı sayıdaki öğrenci dolayısıyla 2 öğrenci ile pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma; inşa görevleri için yeterli süreyi belirlemek, kaç inşa görevinin seçileceğini belirlemek, uygulama yapılacak gruplardaki kişi sayısına karar vermek, pergel-çizgeç ve GeoGebra ortamlarında yaşanabilecek sorunları belirlemek, inşa görevlerindeki ifadelerin açık ve net olup olmadığına karar vermek, inşa görevlerinde inşaların aşamalarının verilmesi durumunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak 5 temel geometrik inşa, video kayıtları ve mülakat soruları kullanılmıştır. Geometrik inşa etkinliklerinde öğrencilerden GeoGebra ve pergel-çizgeç kullanarak geometrik inşalar gerçekleştirmeleri istenmiştir. İnşa etkinliklerinin uygulanması video kaydı ile kaydedilmiştir. Uygulama sonrası kayıtlar izlenerek bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Öğrencilerin geometrik inşa sorularına verdikleri cevapları gerekçelendirmelerini ve fikirleri üzerine sorgulama yapmalarını sağlayacak nitelikte her bir inşa etkinliğinin sonunda mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar her bir uygulama sonrasında yapılmıştır. Mülakatlar öğrencilerin inşa etkinliklerini tamamlamalarının ardından video kaydı devamı sırasında gerçekleştirilmiştir. Mülakatlarda öğrencilerin argüman oluşturmalarını destekleyecek şekilde neden ve nasıl temelli sorular sorulmuştur. Uygulama süresince araştırma grubunun argüman öğelerinin hepsini her bir argümanda belirtmediklerinde belirtilmeyen öğelerin (örneğin gerekçe) içeriğini sorgulamak mülakatlar aracılığıyla yapılmıştır. Mülakatlarda öğrenci tartışmaları takip edilerek öğrenci etkileşimini teşvik edici bazı sorular da sorulmuştur. Ayrıca mülakat yapılan gruplara uygulamada bahsi geçen iddialardan verilip bu iddiaları savunmaları, eğer savunmuyorlarsa çürütmeleri istenmiştir.

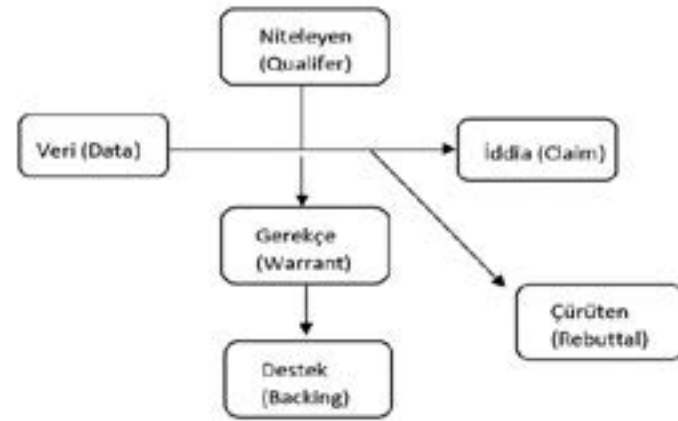
Araştırmanın uygulama sürecine 2022-2023 eğitim öğretim yılı şubat ayının son haftası başlanmış ve bu süreç yaklaşık 2 hafta sürmüştür. Veri toplama sürecinde uygulama, çalışma grubuna kendileri için ayarlanan bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında çalışma grubundan inşa etkinliklerini GeoGebra yazılımının ve pergel-çizgeç araçlarının kullanıldığı ortamlarda tamamlamaları istenmiştir. Pergel-çizgeç grubundaki öğrencilere pergel, kalem, cetvel (istenilen uzunlukları çizebilmeleri için), açölçer (inşaların sonunda sonuçların kontrol edilebilmesi için) verilmiştir. Bu araçlar her gruba birer tane verilmiştir. Geogebra grubundaki öğrencilerin GeoGebra Klasik-5 yazılımını kullanmaları istenmiştir. Geogebra gruplarına Geogebra Klasik-5 yazılımı yüklü olan ve her grubun bir bilgisayar kullanmasına imkân tanıyan ortamlar hazırlanmıştır. Pergel-çizgeç grubundaki öğrenciler sadece pergel-çizgeç inşa etkinliklerini GeoGebra grubundaki öğrenciler ise sadece GeoGebra inşa etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Her inşa etkinliği pergel-çizgeç ve GeoGebra gruplarındaki öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Geogebra ve pergel-çizgeç grupları içerisindeki her bir grup farklı zaman dilimlerinde uygulamalarını gerçekleştirmiştir.

Veri analizi yapabilmek için önce öğrencilerin argümanlarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencin argümanlarını belirlemek için Toulmin' in (1958) argümantasyon modeli kullanılmıştır.



## Şekil 1

Toulmin (1958) Argümantasyon Modeli Şeması

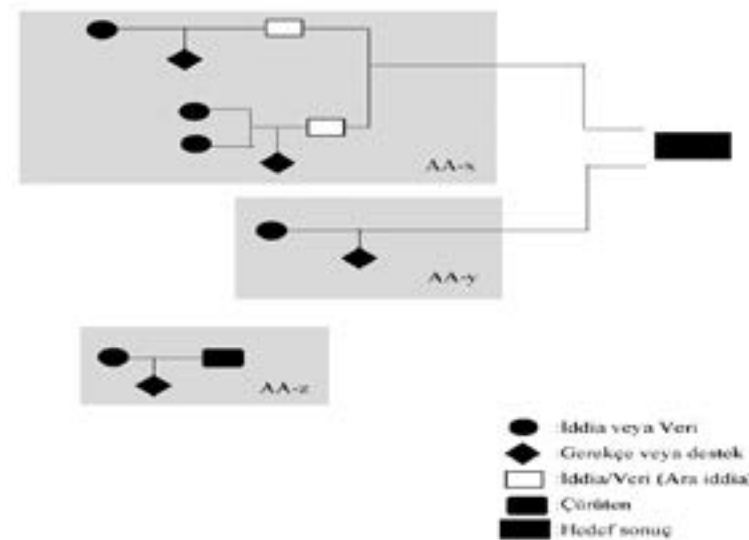


Şekil 1'deki şemada bir argümanı oluşturan ana bileşenler ve bu bileşenler arasındaki işlevsel ilişkileri inceleyen yardımcı bileşenler yer almaktadır. Ana bileşenler iddia (claim), veri (data), gerekçe (warrant) olarak adlandırılmıştır. Daha gelişmiş ve karmaşık argümanların analizinde kullanılan yardımcı bileşenler ise destek (backing), niteleyen (qualifier) ve çürüten (rebuttal).

Küresel argümantasyon yapısı için Knipping (2008) ve Reid ve Knipping (2010) tarafından öne sürülen küresel argümantasyon çerçevesi kullanılmıştır. Ayrıca Erkek'in (2017) alan yazınına kazandırdığı iki küresel argümantasyon yapısı da küresel argümantasyon yapısı analizine dâhil edilmiştir.

## Şekil 2

Örnek Argümantasyon Akış Şeması



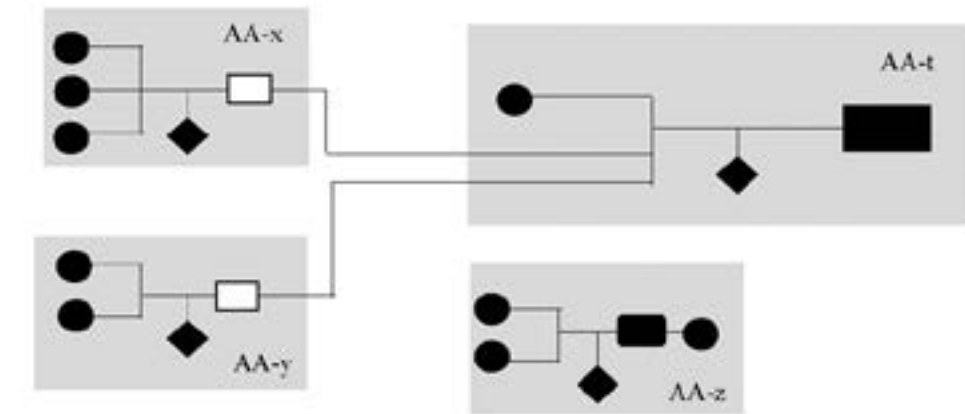
Şekil 2'de örnek argümantasyon akış şeması görülmektedir. Burada gri alanlarla gösterilen bölümler argümantasyon akışlarıdır. Bu alanlar burada AA-x, AA-y ve AA-z şeklinde isimlendirilmişlerdir. Akış içerisindeki her bir bileşen argümandır. Bu argümanlar argümantasyon akışı içerisinde argümantasyon basamağı olarak da adlandırılmaktadır. Şekil incelendiğinde hedef sonuca AA-x ve AA-y akışlarının ulaştığı görülmektedir. Burada bu akışlar ana hedef sonuca ulaştığı için paralel argümanlardır. AA-z akışı incelendiğinde ise hedef sonuca ulaşamayan bağımsız bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu akış ana yapıyla ilişkisi olmayan argümantasyon akışıdır.

Knipping (2008) ve Reid ve Knipping (2010) argümanların diziliş şekline göre küresel argümantasyon yapılarını 4 başlıkta adlandırmıştır. Bunlar: rezervuar yapı, kaynak yapı, spiral yapı ve toplanma yapı şeklindedir. Erkek (2007), küresel argümantasyon yapıları bağlamında yaptığı çalışmada bu yapıları ek olarak bağımsız argümanlar yapısı ve çizgi/hat yapıyı çalışmada gözlemlemiş ve alan yazınına kazandırmıştır. Bu belirtilen yapıları uymayan fakat mevcut çalışmada gözlemlenen küresel argümantasyon yapıları da olmuştur. Bunlar dönüşümsel çizgi yapı ve bağımsız çizgi yapıdır.

**Kaynak-Yapı (Source-Structure):** Bu yapıda argümanlar ve düşünceler farklı kaynaklardan çıkarılarak aktarılmaktadır. Reid ve Knipping (2010), kaynak yapıyı çeşitli akarsulardan çıkan suların birleşip ırmakları meydana getirmesi şeklinde örneklendirmiştir. Daha açık bir şekilde açıklamak gerekirse tartışmanın başındaki birçok argüman değerlendirilip başka birçok argümanla birleşerek hedef sonuca ulaşmaktadır. Bu şemalar huni şekline benzediği için huni etkisi (funneling effect) olarak adlandırılmaktadır (Reid ve Knipping, 2010).

## Şekil 3

Örnek Kaynak Yapı Şeması

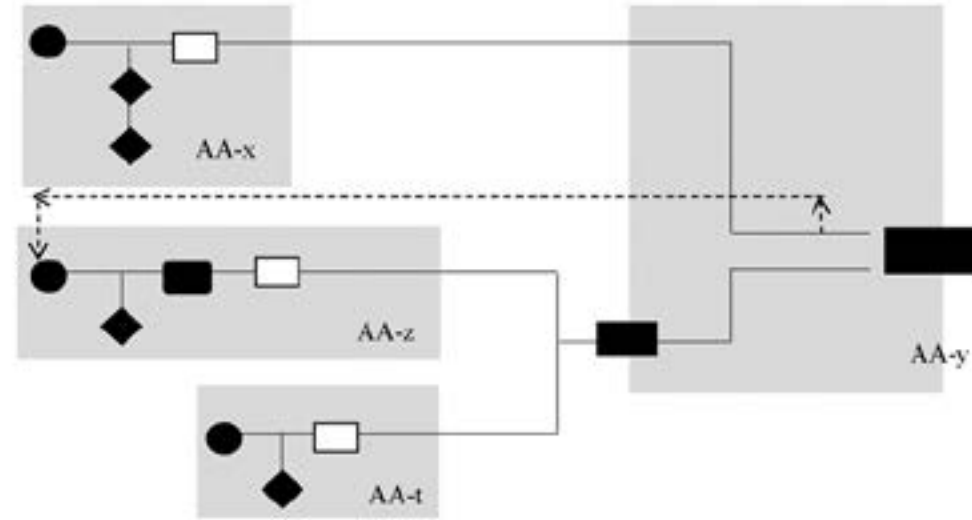


**Rezervuar-Yapı (Reservoir-Structure):** Bu yapıda bir sonraki argüman bileşenine geçmeden hedef sonuç niteliğinde ara iddialar yer almaktadır. Bunlar Reid ve Knipping (2010) tarafından suyu tutup temizleyen rezervuarlara benzetilmektedir. Rezervuar yapıda ileri çıkarımlarla sonuca yeterli dayanak oluşturulmaktadır (Reid ve Knipping, 2010).



**Şekil 4**

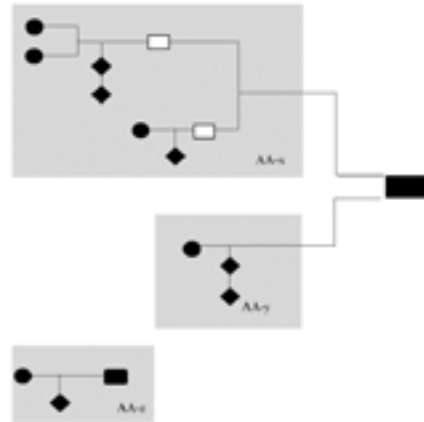
Örnek Rezervuar Yapı Şeması



**Spiral-Yapı (Spiral-Structure):** Kaynak yapı ve spiral yapıda yer alan paralel argümanların konumuna göre bu iki yapı ayırt edilebilmektedir (Reid ve Knipping, 2010). Paralel argümantasyon akışları spiral yapıda tartışmanın sonunda kaynak yapıda ise başlarında yer almaktadır (Reid ve Knipping, 2010). Ayrıca bu yapıda farklı çözüm yollarından aynı hedef sonuca ulaşılmaktadır.

**Şekil 5**

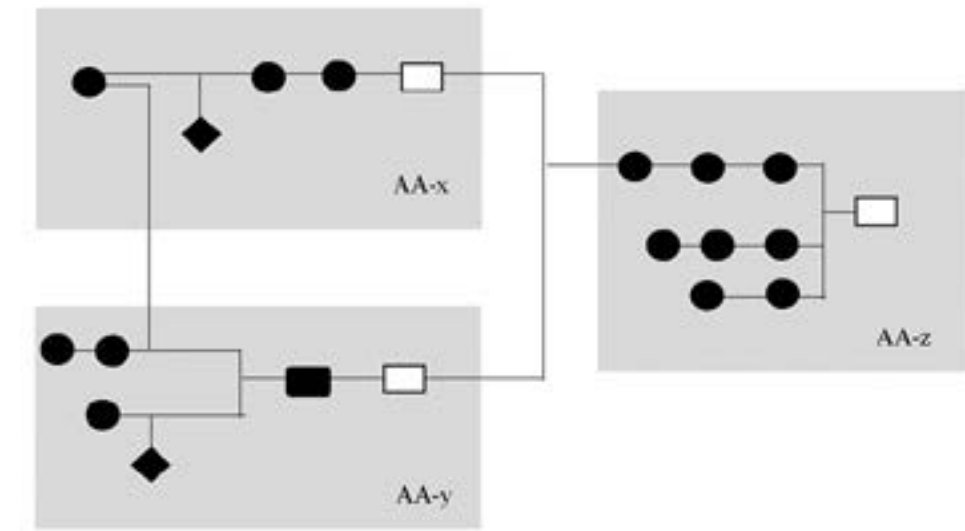
Örnek Spiral Yapı Şeması



**Toplanma-Yapı (Gathering-Structure):** Bu yapıdaki argümanlar toplu görünüm oluşturmaktadır. Bu özellik bu yapıyı diğer küresel argümantasyon yapılarından ayırmaktadır. Bu yapıda varılan sonucun iddia/veri bileşenidir. Bu bileşene katkı sağlamak amacıyla çok fazla veri bileşeni kullanılmaktadır. Ayrıca bu yapıda paralel argümanlar bulunmamakta ve muhakeme eski argümanları açıklamak amacıyla geriye dönmemektedir.

**Şekil 6**

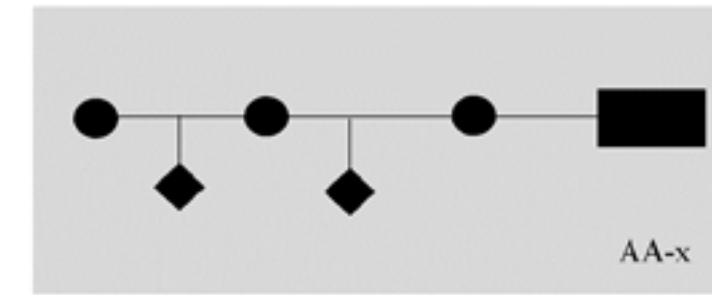
Örnek Toplanma Yapı Şeması



**Çizgi/Hat-Yapı (Line-Structure):** Argümanlar bir çizgi şeklinde peş peşe sıralanarak hedef sonuca ulaşmaktadır. Argümanlar iddia/veri bileşeni ile birbirlerine bağlanmaktadır. Bu yapıda paralel argümanlar bulunmamakta ve muhakeme eski argümanları açıklamak amacıyla geriye dönmemektedir.

**Şekil 7**

Örnek Çizgi/Hat Yapı Şeması



**Bağımsız Argümanlar Yapısı (Independent Arguments-Structure):** Bu yapıda birbiriyle ilişkisi bulunmayan ayrı argümanlar oluşmaktadır. Bu argümanlar hedef sonuca ulaşmamaktadır.

**Şekil 8**

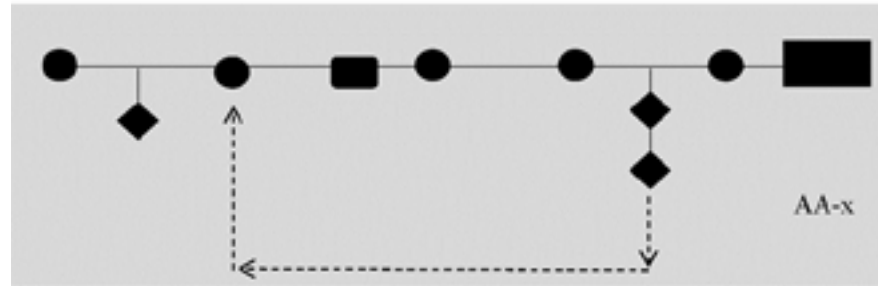
Örnek Bağımsız Argümanlar Yapısı Şeması



**Dönüşümsel Çizgi-Yapı (Transformational Line-Structure):** Bu yapıda argümanlar bir çizgi şeklinde peş peşe sıralanıp hedef sonuca ulaşmaktadır. Ayrıca bu yapıda kendi akışı içinde tartışma sürecindeki muhakeme ara ara geriye gidip sonra ileriye doğru devam etmektedir. Muhakeme devam ettikçe geride kalan argüman bileşenlerine yönelik yeni gerekçelendirmeler/desteklemeler veya çürütmeler yapılabilmektedir. Gerekçelendirmeler aracılığıyla geçmiş argüman bileşenlerine yeterince destek sağlanabilmektedir. Ayrıca çürütme bileşeni aracılığıyla geçmiş argüman bileşenleri değiştirilerek yeni argüman ve gerekirse gerekçelerle ileriye doğru akışı devam ettirmektedir.

**Şekil 9**

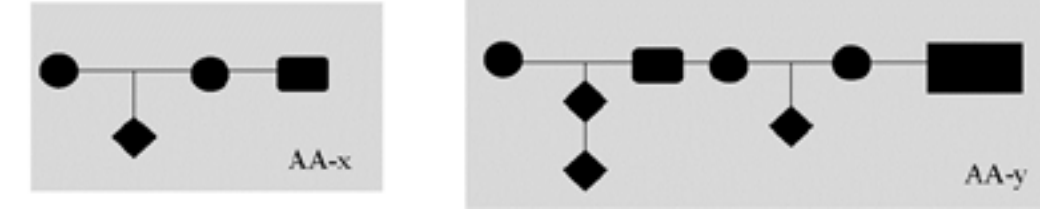
Örnek Dönüşümsel Çizgi Yapı Şeması



**Bağımsız Çizgi-Yapı (Independent Line- Structure):** Bu yapıda çizgi şeklinde hedef sonuca ulaşan argümantasyon akışının yanında hedef sonuca ulaşamayan ana yapıdan bağımsız argümantasyon akışlarının varlığından da söz edilmektedir. Argümanların çizgi şeklinde art arda sıralanması çizgi/hat yapıya benzemekle birlikte bağımsız argümantasyon akışlarının varlığı bu yapıyı çizgi/hat yapıdan ayırmaktadır. Ayrıca bu yapıda paralel argümanlar da bulunmamaktadır. Bu yönüyle şekilsel olarak spiral yapı ile farklılaşmaktadır. Tartışma ilerledikçe muhakemenin geriye gidip tekrar ileriye gitmesi özelliği de bu yapıda görülmemektedir.

**Şekil 10**

Örnek Bağımsız Çizgi Yapı Şeması

**BULGU VE YORUMLAR**

Her bir inşa etkinliğine yönelik grupların küresel argümantasyon yapılarındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Çember Çiziyorum Etkinliğine Yönelik Pergel-Çizgeç ve Geogebra Ortamlarında Çalışan Grupların Küresel Argümantasyon Yapılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Gruplar	Pergel-Çizgeç Grubu	Geogebra Grubu
Grup-1	Dönüşümsel Çizgi Yapı	Dönüşümsel Çizgi Yapı
Grup-2	Çizgi Hat Yapı	Çizgi/Hat Yapı
Grup-3	Çizgi Hat Yapı	Çizgi/Hat Yapı

Tablo 2 incelendiğinde çember çiziyorum etkinliğine yönelik pergel-çizgeç ve GeoGebra gruplarındaki küresel argümantasyon yapılarında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Grup-1'in küresel argümantasyon yapısı farklılaşmamakla birlikte dönüşümsel çizgi yapı şeklindedir. Grup-2 ve Grup-3'ün küresel argümantasyon yapılarında ise farklılaşma gözlemlenmemekle birlikte çizgi/hat yapı şeklindedir.

**Tablo 3**

*Üçgen Çiziyorum Etkinliğine Yönelik Pergel-Çizgeç ve Geogebra Ortamlarında Çalışan Grupların Küresel Argümantasyon Yapılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Gruplar	Pergel-Çizgeç Grubu	Geogebra Grubu
Grup-1	Spiral Yapı	Bağımsız Çizgi Yapı
Grup-2	Bağımsız Çizgi Yapı	Bağımsız Çizgi Yapı
Grup-3	Spiral Yapı	Bağımsız Çizgi Yapı

Tablo 3 incelendiğinde Grup-2' nin küresel argümantasyon yapısının pergel-çizgeç ve GeoGebra grubunun her ikisinde de bağımsız çizgi yapı, Grup-1 ve Grup-3' ün pergel-çizgeç grubunda spiral yapı, GeoGebra grubunda ise bağımsız çizgi yapı şeklinde olduğu görülmektedir.

#### Tablo 4

*Bir Doğru Parçasının Orta Noktasını Bulma Etkinliğine Yönelik Pergel-Çizgeç ve Geogebra Ortamlarında Çalışan Grupların Küresel Argümantasyon Yapılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Gruplar	Pergel-Çizgeç Grubu	Geogebra Grubu
Grup-1	Çizgi/Hat Yapı	Dönüşümsel Çizgi Yapı
Grup-2	Çizgi/Hat Yapı	Dönüşümsel Çizgi Yapı
Grup-3	Çizgi/Hat Yapı	Çizgi/Hat Yapı

Tablo 4 incelendiğinde Grup-3'ün küresel argümantasyon yapısı farklılaşmamakla birlikte çizgi/hat yapı şeklindedir. Grup-1 ve Grup-2'nin küresel argümantasyon yapısı pergel-çizgeç grubunda çizgi/hat yapı oluştururken GeoGebra grubunda dönüşümsel çizgi yapı şeklindedir.

#### Tablo 5

*Bir Doğruya Dışındaki Bir Noktadan Dikme Çizme Etkinliğine Yönelik Pergel-Çizgeç ve Geogebra Ortamlarında Çalışan Grupların Küresel Argümantasyon Yapılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Gruplar	Pergel-Çizgeç Grubu	Geogebra Grubu
Grup-1	Bağımsız Çizgi Yapı	Dönüşümsel Çizgi Yapı
Grup-2	Dönüşümsel Çizgi Yapı	Dönüşümsel Çizgi Yapı
Grup-3	Çizgi/Hat Yapı	Çizgi/Hat Yapı

Tablo 5 incelendiğinde Grup-1'in küresel argümantasyon yapısı pergel-çizgeç grubunda bağımsız çizgi yapı oluştururken GeoGebra grubunda dönüşümsel çizgi yapı şeklindedir. Grup-2'nin küresel argümantasyon yapısı farklılaşmamakla birlikte dönüşümsel çizgi yapı şeklindedir. Grup-3'ün küresel argümantasyon yapısı da farklılaşmamakla birlikte çizgi/hat yapı şeklindedir.

#### Tablo 6

*Bir Doğruya Üzerindeki Bir Noktadan Dikme Çizme Etkinliğine Yönelik Pergel-Çizgeç ve Geogebra Ortamlarında Çalışan Grupların Küresel Argümantasyon Yapılarındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Gruplar	Pergel-Çizgeç Grubu	Geogebra Grubu
Grup-1	Bağımsız Çizgi Yapı	Bağımsız Argümanlar Yapısı
Grup-2	Bağımsız Argümanlar Yapısı	Bağımsız Argümanlar Yapısı
Grup-3	Bağımsız Çizgi Yapı	Bağımsız Çizgi Yapı

Tablo 6 incelendiğinde Grup-1'in küresel argümantasyon yapısı pergel-çizgeç grubunda bağımsız çizgi yapı oluştururken GeoGebra grubunda bağımsız argümanlar yapısı şeklindedir. Grup-2'nin küresel argümantasyon yapısı farklılaşmamakla birlikte bağımsız argümanlar yapısı şeklindedir. Grup-3'ün küresel argümantasyon yapısı da farklılaşmamakla birlikte bağımsız çizgi yapı şeklindedir.

#### 8. sınıf öğrencilerinin pergel-çizgeç kullanılarak yapılan geometrik inşa görevlerindeki küresel argümantasyon yapıları nasıldır?

Başarı gruplarının her bir inşa etkinliğindeki küresel argümantasyon yapıları incelendiğinde çeşitlilik görülmektedir. Küresel argümantasyon yapısının argümanların şekilsel sıralanmasından oluştuğu göz önüne alındığında başarı gruplarındaki argümantasyon yapılarındaki çeşitlenmenin öğrencilerin çeşitli düşünme biçimleri geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin bağımsız argümanlar yapısında argümanlar hedef sonuca ulaşmamakta, çizgi/hat yapıda öğrenciler argümanlarını peş peşe sıralayıp sonuca ulaşmakta, bağımsız çizgi yapıda hedef sonuca ulaşılamayan çözümler olmakla birlikte hedef sonuca ulaşan peş peşe sıralanan argümanlar da yer alabilmekte, dönüşümsel çizgi yapıda ara ara geriye dönüp argümanlara destek sağlanmakta, spiral yapıda farklı çözüm önerileri geliştirilip uygulanmaktadır. Tüm bu yapıların özellikleri incelendiğinde bir üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme becerisiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Problem çözme stratejileri gelişen öğrencilerde problemin çözümüne yönelik farklı tahminlerde bulunma ve muhakeme yapma gibi düşünme süreçleri gelişmektedir (Follmer, 2000). Bu tür öğrenciler pergel-çizgeç grubunda küresel argümantasyon yapılarında hedef sonuca ulaşan çizgi/hat yapı, dönüşümsel çizgi yapı, bağımsız çizgi yapı ve spiral yapı oluşturmuştur. Gruplar içinde PGrup-2' de üçgen çiziyorum inşasında hedef sonuca ulaşamayan bağımsız argümanlar yapısı da gözlemlenmiştir. Bağımsız argümantasyon yapısı ortaya çıkan öğrenciler (PGrup-2) inşaları oluşturmaya dair plan yapmada yetersiz kalmıştır. Sadece çözüme odaklandıkları için plansız bir şekilde rastgele birçok farklı deneme yanılmalar yapmışlardır. Bu duruma benzer olarak Özdişçi ve Katrancı (2020) çalışmalarında öğrencilerin problem çözme sürecinde yer alan plan yapma aşamasında yetersiz olduklarını, çözüm hakkında gerekli stratejileri belirlemeden sonuca ulaşmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Yenilmez ve Yaşa (2007) ise çalışmalarında öğrencilerin problemleri anlamadan ve muhakeme etmeden sadece alıştırma tarzında çözümler yaparak sonuca ulaşmaya çalıştıklarını bunları ise ezbercilikten dolayı yaptıklarını ifade etmiştir. Problem çözme becerisi gibi üst düzey düşünme becerileri ile öğrencilerin argümantasyon becerileri arasında bir ilişki olduğu ve bu sebeple birbirlerini karşılıklı olarak etkiledikleri söylenebilir.

#### 8. sınıf öğrencilerinin dinamik matematik yazılımı kullanılarak yapılan geometrik inşa görevlerindeki küresel argümantasyon yapıları nasıldır?

Başarı gruplarının her bir inşa etkinliğindeki küresel argümantasyon yapıları incelendiğinde genelde benzer yapılar ortaya çıktığı söylenebilir. Buradaki en fazla benzerlik üçgen çiziyorum inşasında gerçekleşmiş olup tüm gruplarda bağımsız çizgi yapı gözlemlenmiştir. Bağımsız çizgi yapı özellikleri açısından düşünüldüğünde bu yapıda birden fazla deneme yapıldığı ve bu denemelerden birinin hedef sonuca ulaştığı görülmektedir. Dinamik geometri yazılımının öğrencileri

birden fazla deneme yapmalarına imkân tanınması bu duruma neden olarak gösterilebilir. Dinamik geometri ortamında birden fazla deneme yanılma yapılabilmesine Köse, Uygan ve Özen (2012) ve Stylianides ve Stylianides (2005) tarafından yapılan çalışmalar benzerlik göstermektedir. Geogebra gibi dinamik geometri yazılımlarında yer alan sürüklenme aracı öğrencilerin geometrik ilişkileri görmelerine ve varsayımlar üretmelerine imkân tanımaktadır (Bozjanov, 2019; Laborde, 2000; Lopez-Real ve Leung, 2006). Benzer şekilde Bozjanov (2019) çalışmasında dinamik geometri yazılımlarındaki sürüklenme aracı sayesinde öğrencilerin geometrik ilişkileri daha rahat görebildiklerini ve sürüklenme aracının öğrencilere sunduğu geribildirimler sayesinde öğrencilerin fikirlerini değerlendirebilme imkânı bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin deneme yanılma yaptığı durumları gözlemleyerek geribildirimler sayesinde yeni fikirler üretmeleri argümantasyon sürecinde argüman oluşturmaya destek vermekle birlikte küresel argümantasyon yapısını da şekillendirmektedir. Ayrıca öğrencilerin birden fazla deneme yanılma yapabilmeleri için akıl yürütme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu duruma paralel olarak Jones (1997) dinamik geometri yazılımlarındaki sürüklenme aracının öğrencilerin akıl yürütmelerine destek verdiğini ifade etmiştir.

### **8. sınıf öğrencilerinin dinamik matematik yazılımı ve pergel-çizgeç ile yaptıkları geometrik inşalardaki küresel argümantasyon yapıları farklılaşmakta mıdır?**

Başarı düzeyi açısından yüksek başarılı gruptaki küresel argümantasyon yapıları pergel-çizgeç ve GeoGebra kullanılan ortamlarda karşılaştırıldığında dönüşümsel çizgi yapı GeoGebra grubunda üç defa pergel-çizgeç grubunda ise bir defa gözlemlenmiştir. Dönüşümsel çizgi yapının GeoGebra grubunda fazla gözlemlenmesine neden olarak dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin sorgulama becerilerini arttırmasından kaynaklanabilir. Bu duruma benzer olarak Kim, Hannafin ve Bryan, (2007), iyi bir şekilde tasarlanan bilgisayar araçları aracılığıyla öğrencilerin bilimsel sorgulama becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca dönüşümsel çizgi yapının pergel-çizgeç ve GeoGebra ortalarında ortak olarak gözlemlenmesine neden olarak araştırmacı sorgulamaları gösterilebilir. Argümantasyon süreci incelendiğinde genelde öğrenciler iddialarını belirtip desteklemektedir. Araştırmacı zaman zaman eski iddialarına yönelik sorular sorarak öğrencilerin bu iddiaları gözden geçirip daha fazla destek sağlamalarını veya çürütmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmen yönlendirmeleri ile argümantasyon süreci kolaylaşmaktadır (Forman, Larreamendy-Joerns ve Stein, 1998; Heinze ve Reiss, 2007; Hunter, 2007; Yackel ve Cobb, 1996). Bu duruma benzer olarak Knipping (2008) küresel argümantasyon sürecinin şekillenmesinde öğretmen yönlendirmelerinin etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Küresel argümantasyon yapılarından kompleks olarak nitelendirilebilecek daha çok üst düzey düşünme becerisi gerektiren spiral yapı sadece pergel-çizgeç gruplarında ortaya çıkmıştır. Bu yapı öğrencilerin farklı çözüm yolları üzerine çözüm üretmelerine imkân sağlamaktadır. Geogebra grubunda ise spiral yapı ortaya çıkmamıştır. Bu durum (ne kadar da uygulama öncesi pergel-çizgeç ve GeoGebra üzerine etkinlikler yapılsa da) öğretim ortamlarında öğrencilerin uzun soluklu dinamik geometri yazılımı kullanılan sınıf ortamlarına alışık olmamalarından kaynaklanabilir. Benzer bir şekilde Reid ve Knipping (2010), küresel argümantasyon yapılarına dair bulguların matematik içeriğinin doğasından, uygulandıkları or-

tamın kültüründen ve öğretmenlerin uygulama amaçlarından etkilenebilecekleri belirtmiştir.

Pergel-çizgeç ve GeoGebra için oluşturulan küresel argümantasyon yapıları incelendiğinde iki grupta da fazla gözlemlenen yapı Çizgi/Hat yapısıdır. Bu yapıları kullanan öğrencilerin genelde tek bir yoldan çözüm yoluna başvurduğu ve çözüm yollarını farklı bakış açılarından düşünemediği görülmektedir. Bu durum Erkek'in (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Erkek (2017) matematik öğretmen adaylarının argümantasyon yapılarını incelediği çalışmasında küresel argümantasyon yapılarından en fazla Çizgi/Hat yapının ortaya çıktığını belirtmiştir. Argümantasyon sürecinin üst düzey akıl yürütmeler gerektireceği düşünüldüğünde bu sonuçlardan yola çıkarak 8. sınıf öğrencilerinin üst düzey akıl yürütme becerilerinin düşük olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin tek düze düşüncelerinin ve dolayısıyla muhakeme becerilerinin düşük olmasına gerekçe olarak argümantasyon yöntemlerinin etkin olarak kullanıldığı sınıf ortamlarına tanık olmaları gösterilebilir. Bu duruma benzer olarak Reid ve Knipping (2010), argümantasyon yapılarının analizinin farklı sınıf kültürlerini ve öğretim yaklaşımlarını ortaya çıkarabileceğini belirtmektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Elde edilen sonuçlarda pergel-çizgeç gruplarında başarı düzeyleri bağlamında argümantasyon yapılarında çeşitlilik görülmüştür. Etkinlikler bazında ise argümantasyon yapılarının genelde benzer yapılar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu benzer yapılardan en fazla çizgi/hat yapı oluşmuştur. Bu yapıda öğrencilerin tek bir yoldan çözüme gittiği ve muhakemenin geriye doğru ilerlemediği görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin muhakeme becerilerindeki düşüklükten kaynaklandığı düşünüldüğünden öğrenme ortamlarında öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılabilir. Dinamik geometri yazılımı kullanılan ortamlarda başarı grupları arasında benzerlik olup en fazla dönüşümsel çizgi yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca inşalar arasında da benzer yapılar gözlemlenmiş olup en fazla bağımsız çizgi yapı ortaya çıkmıştır. Dönüşümsel yapıda muhakemenin geriye dönmesi dinamik yazılım kullanılan ortamın öğrenci sorgulamalarına ortam hazırladığını göstermektedir. Bağımsız yapıda ise birden fazla çözüm yolu üretilmesi yazılımın öğrencilerin inşalardaki ilişkileri görmelerine ve varsayımlar üretebilmelerine ortam hazırladığını göstermektedir. Dinamik geometri yazılımlarının küresel argümantasyon yapılarını şekillendirmedeki bu etkileri göz önüne alındığında sınıf ortamlarında ortaokul müfredatında da yer alan dinamik geometri yazılımı etkinliklerinin etkin kullanılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Arıcı, S. (2012). *The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement and geometric reasoning of tenth-grade students*. [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University, Istanbul.

Bozjanov, T. (2019). *Öğrencilerin dinamik geometri ortamında varsayımda bulunma süreci*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Conner, A., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A. ve Francisco, R. T. (2014). Identifying kinds of reasoning in collective argumentation. *Mathematical Thinking and Learning*, 16, 180-200.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five*.

Djorić, M., Janičić, P. (2004). Constructions, instructions, interactions. *Teaching Mathematics and its Applications*, 23(2), 69-88.

Erkek, Ö. (2017). *Ortaokul matematik öğretmen adaylarının argümantasyon yapılarının teknoloji ve kâğıt-kalem ortamlarında incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Erkek, Ö., ve Bostan, M. I. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının muhakeme süreçlerine farklı bir bakış: Küresel argümantasyon yapısı. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).

Follmer, R. (2000). *Reading, mathematics and problem solving: The effects of direct instruction in the development of fourth grade students' strategic reading and problem solving approaches to text based, non-routine mathematical problems*. University of Widener, (Unpublished doctoral dissertation), Chester.

Forman, E. A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M. K., Brown, C. A. (1998). You're going to want to find out which and prove it: Collective argumentation in a mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 8(6), 527-548.

Günel, M., Kınır, S., Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 316-330.

Heid, M. K., Hollebrands, K. F. and Iseri, L. W. (2002). Reasoning and justification with examples from technological environments. *Mathematics Teacher*, 95 (3), 210-216.

Heinze, A., Reiss, K. (2007). Reasoning and proof in the mathematics classroom. *Analysis*, 27(2-3), 333-357.

Hunter, R. (2007). Can you convince me: learning to use mathematical argumentation. In J. H. Woo, H. C., Lew, K. S., Park, & D. Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 81-88), Seoul: PME.

Inagaki, K., Hatano, G. ve Morita, E. (1998). Construction of mathematical knowledge through whole class discussion. *Learning and Instruction*, 8(6), 503-526.

Jones, K. (1997). Children Learning to Specify Geometrical Relationships Using a Dynamic Geometry Package. *Proceedings of the 21st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (pp. 121- 128).

Kim, M. C., Hannafin, M. J. ve Bryan, L. A. (2007). Technology-enhanced inquiry tools in science education: an emerging pedagogical framework for classroom practice. *Science Education*, 91(6). 1010-1030.

Knipping, C. (2008). A method for revealing structures of argumentations in classroom proving processes. *ZDM Mathematics Education*, 40(3), 427-441.

Köse, N., Uygan, C. ve Özen, D. (2012). Dinamik geometri yazılımlarındaki sürüklenme ve çeşitlerinin geometri öğretimindeki rolü. *Türkiye Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 35-52.

Krummheuer, G. (2000). Mathematics learning in narrative classroom cultures: Studies of argumentation in primary mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 20(1), 22-32.

Laborde, C. (2000). Dynamic Geometry Environments as a Source of Rich Learning Contexts for the Complex Activity of Proving. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1-3), 151-161.

Larrain, A., Howe, C. and Freire, P. (2018). 'More is not necessarily better': curriculum materials support the impact of classroom argumentative dialogue in science teaching on content knowledge. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 282-301.

Lopez-Real, F., Leung, A. (2006). Dragging as a Conceptual Tool in Dynamic Geometry Environments. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(6), 665-679.

McElhaney, K., Matuk, C., Miller, D. and Linn, M. (2012). Using the idea manager to promote coherent understanding of inquiry investigations. In Van Aalst, J., Thompson, K., Jacobson, M. J. and Reimann, P. (Eds.), *The Future of Learning: Proceedings of the 10th International Conference of the Learning Sciences* (ICLS 2012) (pp. 323-330). International Society of the Learning Sciences.

Mercier, H. ve Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57-111.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Özdişçi, S., Katrancı, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve problem oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (226) , 149-184.

- Reid, D. A., Knipping, C. (2010). *Proof in mathematics education: Research, learning, and teaching*. Sense Publishers.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S. ve Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10, 313-340.
- Stupel, M., Ben-Chaim, D. (2013). A fascinating application of Steiner's theorem for trapezium: geometric constructions using straightedge alone. *Australian Senior Mathematics Journal*, 27(2), 6-24.
- Stylianides, G. J., ve Stylianides, A. J. (2005). Validation of solutions of construction problems in dynamic geometry environments. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 10(1), 31-47.
- Şahin Doğruer, Ş., Akyüz, D. (2022). Öğrencilerin silindirin hacmi konusunda geliştirdikleri matematiksel fikirler: Sınıf içi argümantasyon modeli. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 36-64.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. (updated ed.). Cambridge University Press.
- Toulmin, S., (1958). *The uses of argument*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Yackel, E. ve Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.
- Yenilmez, K., Yaşa, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Science Academy*, 2 (4), 272-287.
- Yin, R.K. (2009). *Case study methods: Design and methods*. Thousand Oaks.

## ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TINKERCAD PLATFORMUNDA KODLAYARAK YAPTIKLARI 3 BOYUTLU TASARIMLARIN İNCELENMESİ

**Muhammet YILDIZ**

KARS Merkez Yenişehir Ortaokulu

[m5065028171@gmail.com](mailto:m5065028171@gmail.com)

### ÖZET

Ortaokul 6. sınıf zorunlu bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin problem çözme ve programlama ünitesinin içeriğinde; öğrencilerin problem çözme kavramlarını, yaklaşımlarını ve blok tabanlı programlama araçlarını kullanmalarına ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Tinkercad Kod Blokları platformu; kodlayarak 3 boyutlu tasarımlar yapılabilen, ilgili kazanımlara ulaşmaya katkı sağlayabilecek, ücretsiz bir internet uygulamasıdır. Alan yazını taramasında, kodlayarak 3 boyutlu tasarımla ilgili kaynakların az olduğu ve bu çalışmanın da bu konuda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin platformda blok tabanlı kodlama araçlarını kullanarak piramit, kum saati, merdiven, duvar, lego gibi 3 boyutlu şekilleri kodlayarak oluşturmaları istenmiş, bu sayede de hedeflenen kazanımlara ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu şekiller; yapı olarak simetrik oldukları için veya düzenli olarak değiştikleri için kodlamalarında değişkenler ve döngü yapıları kullanıldığında blok sayıları azalmakta ve algoritmaları sadeleşmektedir. Çalışmamızda 6. sınıf öğrencilerinin Tinkercad platformunda kodlayarak yaptıkları 3 boyutlu tasarımlarda değişkenleri ve döngü yapılarını doğru ve yerinde kullanmalarının, doğrusal mantık yapılarını düzgün oluşturmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin blok tabanlı kodlama araçlarını kullanma becerilerinin incelendiği bu çalışmada deneme öncesi deneysel desenlerden tek grup son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğrenciden oluşmaktadır. 6 hafta boyunca her hafta 2 ders saati olmak üzere toplamda 12 saat boyunca öğrenciler kişisel hesapları ile Tinkercad platformuna giriş yaparak tasarımlarını gerçekleştirmiştir. Ders esnasında yapılan ve ödev olarak verilen uygulamalar öğrenci e-portfolyolarında toplanmış ve amaçta belirtilen kriterlere



## TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

Eğitimde Teknoloji  
Kullanımı

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yarısından fazlası döngü yapılarını doğru kullanmış, yarısına yakını ise değişkenleri doğru kullanmış ve doğrusal mantık yapılarını düzgün oluşturmuştur. Portfolyo incelemeleri sonucunda Tinkercad platformunun öğrencilere algoritma ve programlama öğretimi konusunda oldukça yararlı olduğu görülmüştür. Matematik dersinin dört işlem ve koordinat düzlemi konularındaki kazanımları ile Teknoloji ve Tasarım dersinin 3 boyutlu tasarım konusundaki kazanımlarının öğrenilmesine, disiplinler arası etkileşim ile, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin bu öğretimle katkı sağlandığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** 3 boyutlu tasarım, kodlama, Tinkercad.

## GİRİŞ

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) cihazlarına; bilgisayarlar, akıllı bileklikler, etkileşimli tahtalar ve robot süpürgeler gibi örnekler verebiliriz. Hayatımızın her alanında etkisini artıran bu cihazları tasarlayan insanoğlu aslında cihazları tasarlarlarken kendisinden kopya çekerek bu ürünleri iki ana bileşenden oluşturmuştur. Bunlardan ilki cihazların omurgasını oluşturan somut donanım kısmı yan elektronik parçaları, ikinci ana bileşeni ise cihazların ruhunu oluşturan, arka planda çalışan soyut programlardır. BİT cihazlarının ruhunu oluşturan programlar kodlama ile oluşturulan yazılımlardır. BİT cihazlarının ve cihazların işlevlerinin artmasında içeriğindeki yazılımların çok büyük etkisi vardır.

### 21.Yüzyılda Yazılımın Küresel Bağlamda Önemi

Yazılımlara olan talep beraberinde yazılımları hazırlayan kişilere yani bilgisayar-yazılım mühendislerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Tüm dünyada artan bu talep karşılığında vatandaşlarının daha erken yaşlarda daha iyi, kaliteli kodlama öğrenmelerini isteyen ülkeler eğitim politikalarını bu yönde güncelleyip geliştirmektedirler.

Parçalarından birisi mantıksal akıl yürütme olan kodlama; 21. yüzyılın önemli becerilerinden birisidir (European Commission, 2014). Çin; ülkesindeki eğitim teknolojilerini, e-öğrenme faaliyetlerini hep kendi yetiştirdiği yazılımcılarla yürütmektedir (Altınpulluk, 2016). Mantıksal düşünme, problem çözme gibi beceriler ve BT istihdamı gibi sebeplerden dolayı Avrupa ülkeleri kodlama eğitimine öğretim programlarında yer vermiştir (Sayın ve Seferoğlu (2016).

### Türkiye’de Yazılım Eğitimi

Türkiye’de vatandaşların bilgisayar okur-yazarlığının artırılması için Millî Eğitim Bakanlığı zaman içerisinde farklı uygulamalar geliştirmiştir. Derslerin sınıf seviyeleri, isimleri, içerikleri, zorunlu veya seçmeli olma durumu değişiklik göstermiştir. Son olarak 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından alınan karar gereğince bilişim teknolojileri ve yazılım dersi 5. ve 6. sınıflarda haftada iki ders saati zorunlu olarak okutulmaktadır (MEB-TTKB, 2018). Kurul kararına ek olarak yayınlanan öğretim programına göre de hem 5. sınıflar hem de 6. sınıflarda eğitim öğretim yılı boyunca okutulacak 72 ders saatinin 36’sı yani bir döneme tekabül eden yarısı toplam 25 kazanım ile Problem Çözme ve Programlama ünitesine ayrılmıştır (MEB-TTKB, 2018).

Çalışma bünyesinde Problem Çözme ve Programlama ünitesinde anlatılan Tinkercad Kod Blokları platformunun öğrencilere yazılım öğretimi konusunda oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Platform sayesinde öğrencilerin kodlayarak 3 boyutlu düşünme becerilerini geliştirmeleri planlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın platformun tanıtılmasına ve daha etkili kullanılmasına öncülük edeceği düşünülmektedir.

Alan yazını taraması yapıldığında kodlayarak 3 boyutlu tasarımlar oluşturulması ve Tinkercad Kod Blokları platformunun kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. MEB’in ilköğretim ve ortaöğretim kaynaklarında, EBA içeriklerinde de konuyla ilgili içeriğe rastlanmamıştır. Tinkercad platformunda Kod Blokları dışındaki 3 Boyutlu Tasarım ve Devreler bölümleriyle ilgili e-içerikler MEB tarafından hazırlanarak EBA’da yayınlanmıştır. Ancak bu içerikler arasında Kod Blokları mevcut değildir. Bu bağlamda araştırmada; 3 boyutlu şekillerin Tinkercad Kod Blokları ile kodlanarak tasarlanması eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu konuda alana önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

## YÖNTEM

Öğrencilerin blok tabanlı kodlama araçlarını kullanma durumlarının incelendiği bu araştırmada deneme öncesi deneysel desenlerden tek grup son test modeli kullanılmıştır. Çalışmada nicel yaklaşım benimsenmiştir. Grubun uygulama öncesindeki özellikleriyle ilgili bilgilerin olmadığı bu desende tek bilgi son test sonuçlarıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### Örneklem

Kars Merkez’de yer alan okulumuzun yaklaşık 430 öğrenci mevcudu vardır. Öğrencilerin 96’sı 6. sınıflarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 54’ü kız, 42’si ise erkektir. 4 farklı şubedeki örneklem grubunun sınıf mevcutları ise 30 kişi altındadır. Okuldaki Bilişim Teknolojileri (BT) sınıfında etkileşimli tahtanın yanında 30 öğrenci bilgisayarı mevcut olduğu için her öğrencinin ders esnasında sadece kendisinin kullanabileceği bir bilgisayarı vardır. Yani öğrenciler Bilişim Teknolojileri ve Yazılım derslerindeki tüm etkinlikleri bireysel olarak kendi bilgisayarlarında yapabilmektedir.

### Veri Toplama Araçları

MEB TTKB tarafından 2018 yılında yayımlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı’nda 6. sınıfların Problem Çözme ve Programlama ünitesinde 25 kazanım yer almaktadır (MEB-TTKB, 2018). Bu 25 kazanımın kodlayarak 3 boyutlu tasarım oluşturma konusuyla bağlantılı olan, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü alanı uzmanında da görüşü alınarak 10 tanesi çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Seçilen 10 kazanımın ilk 9 tanesi programlama ile ilgili genel ifadeleri içeriyorken 10. kazanım ise yeni ve özgün bir algoritma oluşturmaktan bahsetmektedir. Kazanımları öğrencinin yapıp yapmadığına dair, her öğrenci için bireysel olarak, bir değerlendirme tablosu oluşturulmuştur. Her hafta 2 ders saati olmak üzere toplamda 6 hafta sürecek ders anlatım sürecinin 2, 3 ve 4. haftalarının 2. ders saatlerinde öğrenciler BT sınıfında kendi başlarına uygulama yapmışlardır. Ardından öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme

durumları tablodaki ilk 9 ölçüte işlenmiştir. 6.Hafta ise öğrencilerden yeni ve özgün bir algoritma oluşturma kazanımını gerçekleştirme durumları 10.ölçüte işlenmiştir. Kazanımları gerçekleştiren öğrenci sayıları hesaplanarak Tablo 2'deki Genel Değerlendirme Tablosunda açıklanmıştır.

### Tinkercad

Tinkercad bilgisayara ek herhangi yazılım kurulumu gerektirmeden tüm web tarayıcılarda sorunsuz olarak çevrim içi şekilde çalışan bir platformdur. Platforma masaüstü, dizüstü, tablet bilgisayarlar ve hatta akıllı telefonlardan da rahatlıkla girilebilmektedir. İçerik olarak "3D tasarım", "Devreler", "Kod Blokları ve "Sim Lab" gibi farklı çevrim içi çalışma bölümleri yer almaktadır. Kullanıcı hesap türü olarak da normal kişisel hesaplar dışında eğitimciler ve öğrenciler olmak üzere üç farklı hesap türü yer almaktadır. Eğitimci hesabı ile giriş yapıldığında sınıflar oluşturulabilmekte, sınıfa eklenen öğrenci de eğitimcinin belirlediği kullanıcı adı ve sınıf kodu ile sisteme giriş yapabilmektedir. Çalışma sonunda kullanıcı yaptığı çalışmayı hesabına kaydedebilmekte daha sonra aynı veya farklı cihazda çalışmayı açıp devam edebilmektedir. Ayrıca öğrenci hesabı ile yapılan çalışmaları eğitimcisi görebilmektedir. Tinkercad, MEB'in önerdiği gibi ücretsiz bir platformdur.

Algoritmik yapı öğretimine Scratch, kodu game lab, mBlock gibi blok tabanlı kodlama platformlarında olduğu gibi Tinkercad 3D tasarım platformunda da rastlamak mümkündür( Haymana ve Özalp, 2020). Tinkercad kullanan öğrencilerin; motivasyon, kullanılabilirlik ve kullanım kolaylığı konularındaki dönütlerine bakıldığında; öğrencilerin Tinkercad kullanırken motivasyon algılarının genel olarak olumlu olduğunu belirlenmiştir (Deniz, 2020)

### Ders İşlenişleri

Haftada 2 saat olan bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde 6 hafta boyunca ders işlenişleri aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Tablo 1**

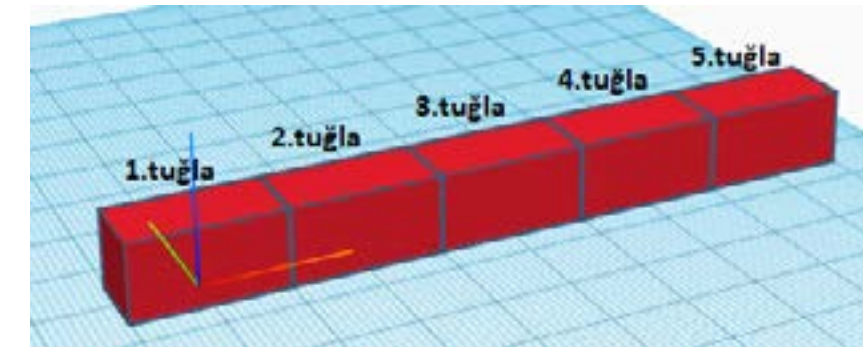
Ders	İşleniş	Özet	Tablosu
Hafta	Uygulamalar	Ders Saati	Yapılan uygulamalar ve hedeflenen kazanımlara dair açıklamalar
1. Hafta	Tek sıra duvar	1. Ders	Temel düzeyde algoritma oluşturularak 5 tuğlalık duvar kodlanarak tasarlandı.
		2. Ders	Değişken ve tekrar ile kodlama sadeleştirildi.
2. Hafta	Silindiri çit veya taşınır merdiven	1. Ders	Uygulamalardan biri 1.ders öğrencilerle beraber yapıldı.
		2. Ders	Diğer uygulamayı öğrencilerin bireysel olarak yapmaları istendi. Öğrenci performansları Tablo 2'deki değerlendirme tablosuna işlendi.
3. Hafta	Tel Örgü veya Piramit	1. Ders	Uygulamalardan biri 1.ders öğrencilerle beraber yapıldı.
		2. Ders	Diğer uygulamayı öğrencilerin bireysel olarak yapmaları istendi. Öğrenci performansları Tablo 2'deki değerlendirme tablosuna işlendi.

4. Hafta	Lego veya Kum Saati	1. Ders	Uygulamalardan biri öğrencilerle beraber yapıldı.
		2. Ders	Diğer uygulamayı öğrencilerin bireysel olarak yapmaları istendi. Öğrenci performansları Tablo 2'deki değerlendirme tablosuna işlendi.
5. Hafta	Merdiven	1. Ders	Değişken ve döngü yapıları kullanılmadan kodlanarak merdiven tasarlandı.
		2. Ders	Değişken sayısal değerler arasında matematiksel hesaplar ile bağlantı kurularak değişken oluşturuldu. Tekrarla yapısı ile kodlama sadeleştirildi.
6. Hafta	Tekrar ve Özgün Çalışma	1. Ders	Konu tekrarı yapıldı, anlaşılmayan yerler üzerinde duruldu.
		2. Ders	Öğrencilerden kendilerinin bir 3 boyutlu şekil belirleyip kodlamaları ve tasarımları istendi. Öğrenci performansları tablo 2'deki değerlendirme tablosuna işlendi.

Hafta Ders İşlenişleri (2 ders saati)

### Şekil 1

5 Tuğlalık 1 Sıra Duvarın Çalışma Düzlemi Görüntüsü



Şekil 1'de görünen 5 tuğlalık 1 sıra duvar çalışmasında tuğlaların ölçüleri aynıdır. Konumlarının koordinat düzlemi değerleri incelendiğinde; tüm tuğlaların çalışma düzleminin ön kısmına uzaklıklarının aynı olduğu görülüyor bu durumda Y değerleri aynı olmalıdır. Yine tüm tuğlaların yerden yükseklikleri de aynı olduğu için Z (yükseklik değeri) değerleri de aynı olmalıdır. Tuğlaların sadece sağ-sol konumlarında farklılık olduğu için X konumları farklı olmalıdır.



## Şekil 2

## 5 Tuğlalık Tek Sıra Duvarın Kodlama Bölümü Görüntüsü



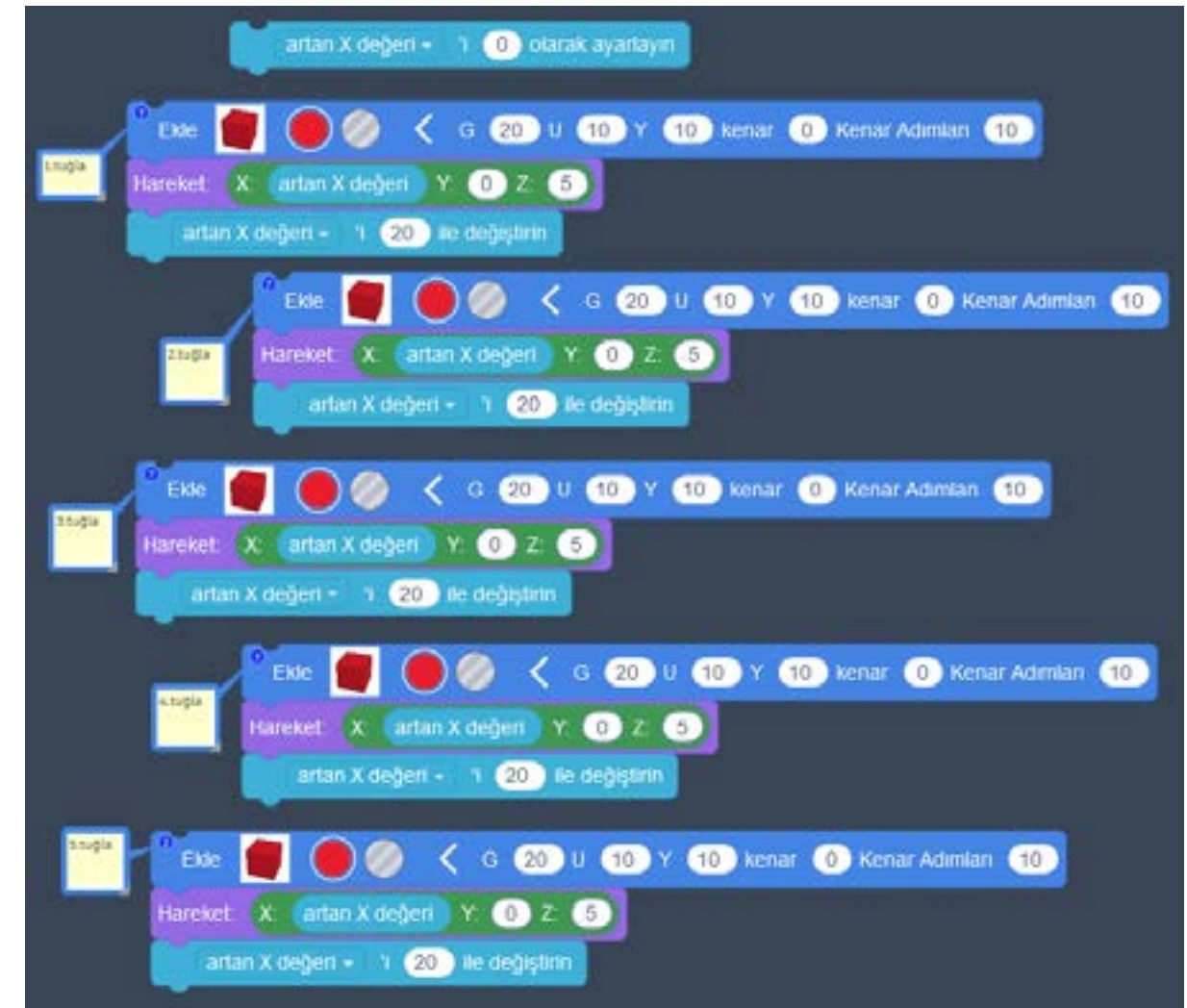
Tuğlaların ölçüleri ve konum bilgileri verilerek Tinkercad kodlama bölümündeki blok tabanlı kodlama araçları kullanılarak Şekil 2'deki uygulama, gösterip yaptırma yöntemiyle yapıldı. Daha sonra öğrencilerin buluş yöntemini kullanarak her bir tuğla için oluşturulan iki bloklu gruplarda farklı olan yeri bulmaları istendi. Şekil 2'deki 5 grup incelendiğinde sadece X değerlerinde farklılık olduğu öğrencilerle beraber tespit edildikten sonra değişken ve döngü kavramlarına giriş yapıldı.

Kodlamada birbiriyle bağlantılı olan aynı işleri veya düzenli olarak değişen işleri tekrarlar döngüsü kullanarak daha sade şekilde tamamlayabiliriz. Ayrıca düzenli olarak değişen bölümlerde de değişken kullanılabilir. Bu açıklamalardan sonra buradaki X değerinin yirmişer yirmişer arttığı ve toplamda bunun beş defa olduğu öğrencilerle konuşuldu. Yirmişer yirmişer artışın değişken ile değerlendirileceği ve bunun 5 defa gerçekleşmesi için de tekrarlar döngüsünün kullanılacağı anlatıldı. Normalde 10 blokla yapılan çalışmanın; tekrarlar bloğu ve değişken yapısı kullanılarak çok daha az blokla yapılabileceği öğrencilere söylendi. Ayrıca tekrarlar ve döngü kullanıldığında aynı hizadaki tuğla sayısı artsa bile blok sayısının artmayacağı da belirtildi.

Döngü kullanabilmek için Şekil 2'de birbirinden farklı olan 5 grup değişken ile birbirine eş hale getirilmesi gerekmektedir. Değişken kullanabilmek için ilk 4 işlem sırayla uygulandı. 5. işlemde ise tekrarlar bloğu kullanılarak uygulama tamamlandı.

## Şekil 3

## 5 Tuğlalık Tek Sıra Duvarın Kodlamasında Değişken Bloklarının Kullanımı



1. İlk olarak "Değişkenler", "Değişken Oluştur" bölümünden, sayısal değerlerin yerine kullanılması için, "artan X değeri" isimli bir değişken oluşturuldu.
2. "..... olarak ayarlayın" bloğu en başa yerleştirilerek, önce yeni oluşturulan değişken seçildi, ardından sayısal değer kısmına 1. tuğlanın X değeri, değişkenin başlangıç değeri olarak yazıldı. Bunun sonucunda Şekil 3'teki gibi "azalan X değeri' i 0 olarak ayarlayın" ilk blok olarak oluşturuldu.
3. Her bir tuğlanın X değerleri arasında 20 birim fark olduğu için "artan X değeri' i 20 ile değiştirin" bloğu oluşturuldu ve tüm grupların altına yerleştirildi.

4. Bu aşamada son olarak "artan X değeri" isimli değişkenimiz artık 0, 20, 40, 60 ve 80 sayılarının görevini yapacağından, bu sayısal değerlerin yerine "artan x değeri" bloğu yerleştirildi.

#### Şekil 4

5 Tuğlalık Tek Sıra Duvarın Kodlamasında Tekrarla Bloğunun Kullanımı



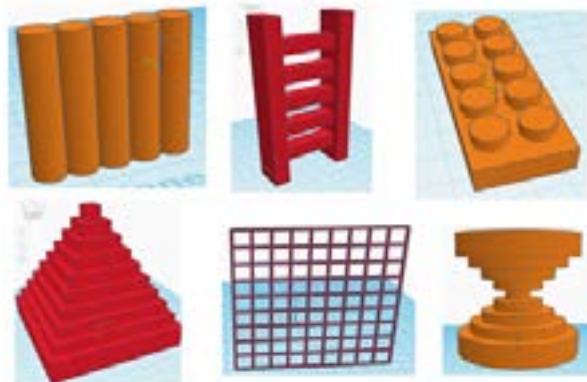
Artık 5 tuğla için oluşturulan 5 blok grubunun, Şekil 3'teki gibi tüm özellikleri aynı olduğu için, herhangi biri alınıp Şekil 4'teki gibi "Tekrarla... Kere" bloğunun içine yerleştirildi. Tekrarla sayısı olarak da grup sayısı yani 5 yazıldı.

Şekil 2'de birbirinden farklı olan 5 grup değişken kullanılarak Şekil 3'te birbirinin aynısı haline getirildi. Aynı olan gruplardan da herhangi biri alınıp Şekil 4'teki gibi "Tekrarla 5 kere" bloğu içine yerleştirildi. Bu sayede "Tekrarla 5 Kere" bloğunun içine yerleştirilen grup kendi görevinin yanında diğer grupların da görevini yapacaktır. Dolayısıyla da diğer blok gruplarına gerek kalmayacağından fazlalık bloklar silindi. Başlangıçta 10 satırlık blokla yapılan 5 tuğlalık duvar tekrar ve döngü yapıları sayesinde sadeleştirilerek 5'e düşürüldü.

#### 2, 3 ve 4. Hafta Ders İşlenişleri (6 ders saati)

#### Şekil 5

Çit, Taşınır Merdiven, Lego, Piramit, Tel Örgü ve Kum Saati Uygulamaları



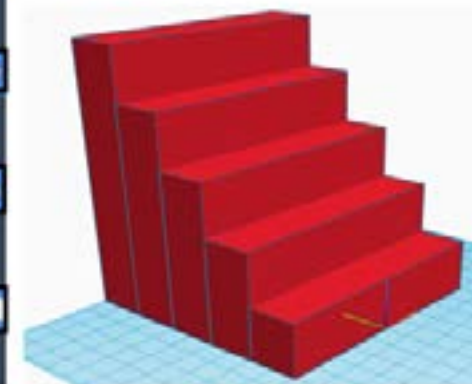
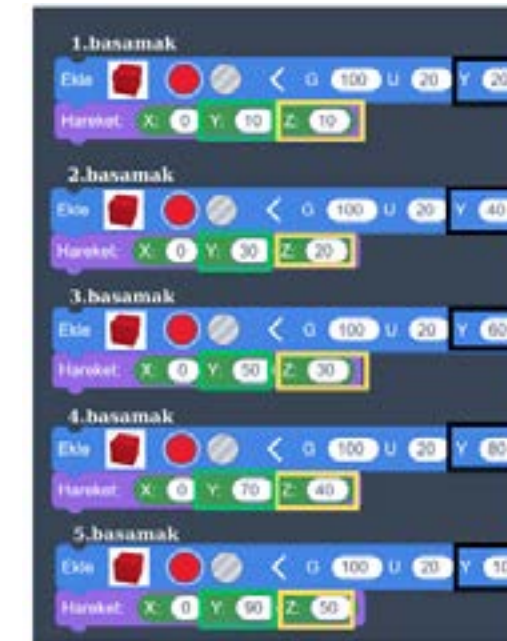
1. hafta konuya giriş yapıp temel bilgiler anlatıldıktan sonra 2, 3 ve 4. haftalarda benzer mantıklarla Şekil 5'teki 3 boyutlu şekiller kodlanarak tasarlandı. 1. hafta yapılan tek sıra duvar çalışması sadece bir değişkenin bir yerde kullanılması ile oluşan daha basit düzeydeki algoritmaları içeriyorken ilerleyen haftalardaki çalışmalar birden fazla değişkenin birden fazla yerde kullanılmasıyla oluşan daha karmaşık düzeydeki algoritmalarla oluşmaktadır.

Şekil 5'teki 6 farklı şekil; değişken ve döngü kullanımı, toplam blok sayıları ve algoritma yapılarının zorluğu bakımından 3 gruba ayrıldı. 1. grup çit ve taşınır merdiven, 2. grup tel örgü ve piramit, 3. grup ise lego ve kum saati. 2. haftanın ilk dersinde 1. gruptaki iki uygulamadan biri derste öğrencilerle beraber kodlanarak tasarlandı. Aynı haftanın ikinci dersinde ise grubun diğer uygulamasının çalışma düzlemi görüntüsü öğrencilere gösterildi. Onların da, bireysel olarak ders esnasında, kodlayarak tasarım yapmaları istendi. Ders işlenişlerine aynı yöntemle 3. hafta 2. grup uygulamaları, 4. hafta ise 3. grup uygulamaları ile devam edildi. 4. 6. sınıf şubesinin her birinde tasarlanacak 3 boyutlu şekiller rastgele şekilde seçildi. Okul dışında BT ve internet imkânı olan öğrencilerin çalışmalarına ders dışında da devam etmeleri, eksik kısımları tamamlamaları, çalışmalarını en baştan yapmaları söylenerek öğrenciler ödevlendirildi. Ancak tüm öğrenciler bu imkâna sahip olmadığından okul dışında yapılan çalışmalar değerlendirilmede dikkate alınmamıştır.

#### 5 ve 6. Hafta Ders İşlenişleri (4 ders saati)

#### Şekil 6

Merdiven Tasarımı Blokları ve Çalışma Düzlemi Görüntüsü



Şekil 6'daki gibi bir merdiven yapabilmek için öncelikle tekrarlar ve döngü kullanılmadan uzun yoldan doğrusal mantık yapısı oluşturuldu. Şekilde 6'da 5 basamağın iki satırdan oluşan algoritma grupları sırayla incelendiğinde; siyah renkli çerçeve ile belirtilen yüksekliğin (Y), yeşil renkli çerçeve ile belirtilen Y koordinatının ve sarı renkli çerçeve ile belirtilen Z koordinatının değiştiği diğerlerinin ise sabit kaldığını görüldü. Bu değişen üç özellik arasında nasıl bir bağıntı olduğunu incelemeleri için öğrencilere zaman verildi.

Yirmişer yirmişer artan yükseklik değerinin yanında, Y koordinatının da hep yirmişer yirmişer arttığı ancak her seferinde yükseklik değerinden 10 eksik olduğu tespit edildi. Ayrıca Z değerinin de her seferinde yükseklik değerinin yarısı olduğu görüldü. Bu saptamalar sonucu üç değişen özellik için ayrı ayrı üç değişken kullanmak yerine tek bir değişkenin matematiksel işlemler ile dönüştürülüp hepsinde kullanılabilceği düşünüldü.

### Şekil 7

Değişken ve Tekrarla ile Tasarlanmış Merdivenin Blok Yapısı



Şekil 7'de de görüldüğü gibi; üç özellik için "Yükseklik, Y ve Z" isimli tek bir tane değişken tanımlandı. Değişkenin normal hali yükseklik bölümünde kullanıldı. Y koordinatı her seferinde yükseklik değerinden 10 az olduğu için matematiksel işlem ile değişkenden 10 çıkarılarak bu bölümde kullanıldı. Z değeri de hep yüksekliğin yarısı olduğu için değişken bu sefer de matematiksel işlem ile ikiye bölünerek burada kullanıldı.

Tekrarlar ve değişken yapıları sayesinde doğrusal mantık yapısı sadeleştirildi. Şekil 6'da 10 satır blok ile kodlanan merdiven, Şekil 7'de 5 satır blok ile yapıldı. Ayrıca artık basamak sayısını artırmak için blok sayısını artırmak yerine sadece tekrarlar bloğundaki sayıyı değiştirmek yeterli olacaktır.

Tinkercad platformunun kodlama bölümünde duvar, merdiven, lego, piramit, tel örgü gibi simetrik veya düzenli olarak değişen pek çok 3 boyutlu şekil, şekillerdeki değişimler arasında bağlantılar kurularak tekrarlar ve değişken yapıları sayesinde daha sade algoritmalar ile kodlanabilmektedir.

Son haftada öğrencilerden şimdiye kadar tasarlanan 3 boyutlu şekillerden birini veya farklı bir 3 boyutlu şekli seçmeleri istendi. Seçilen 3 boyutlu şeklin, yine öncelikle tekrarlar ve döngü yapıları kullanılmadan, uzun yoldan kodlanması, ardından

değişen sayısal değerler arasında bağlantılar kurularak değişken ve tekrarlar yapıları ile algoritmanın sadeleştirilmesi istendi. Öğrencilerden beklenen bu özgün çalışma kazanımı sonuçlara göre bireysel öğrenci değerlendirme tablosundaki 10. maddeye işlendi.

10. madde de değerlendirme tablosuna işlendikten sonra öğrencilerin bireysel olarak yaptığı toplam 4 çalışmadaki performansları kayıt altına alınmış oldu.

## BULGU VE YORUMLAR

4 farklı şube için 4 tane elektronik tablo programı dosyası oluşturuldu. Her bir dosya içinde de o sınıftaki öğrenci sayısı kadar sayfa oluşturuldu. Her bir öğrencinin belirlenen 10 ölçütteki kazanımları 4 uygulamada gerçekleştirme durumları ayrı ayrı tabloya işlendi. 96 öğrenci arasından uygulamalardaki kazanımları gerçekleştiren öğrencilerin frekansı Tablo 2'de gösterildi.

Tablo 2

Tüm Öğrencilerin Ölçütlere Göre Değerlendirme Tablosu Frekansları

Tüm Öğrencilerin Değerlendirme Tablosu							
Ölçütler	Ölçütleri gerçekleştirenlerin frekans ve yüzde değerleri (96 öğrenci)						
	Uygulamalar				Özgün Uygulama		
	Çit veya Taşınır Merdiven	Tel Örgü veya Piramit	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Lego veya Kum Saati	Yüzde (%)	Yüzde (%)
1	Sabitleri ve değişkenleri problem çözümünde kullanır.	25	26,04	33	34,38	42	43,75
2	Problemin çözümü için bir algoritma geliştirir.	23	23,96	30	31,25	47	48,96
3	Bir algoritmanın çözümünü test eder.	25	26,04	36	37,50	50	52,08
4	Farklı algoritmaları inceleyerek en hızlı ve doğru çözümü seçer.	18	18,75	37	38,54	42	43,75
5	Problemin çözümünü benzer problemler için geneller.	26	27,08	45	46,88	49	51,04

6	Matematik ve bilgisayar bilimi arasındaki ilişkiyi tartışır.	33	34,38	47	48,96	59	61,46
7	Blok tabanlı programlama aracının arayüzünü ve özelliklerini tanıtır.	45	46,88	58	60,42	66	68,75
8	Doğrusal mantık yapısını içeren programlar oluşturur.	23	23,96	28	29,17	41	42,71
9	Döngü yapısını içeren programlar oluşturur.	35	36,46	46	47,92	56	58,33
10	Tüm programlama yapılarını içeren özgün bir proje oluşturur.					11	11,46

Merdiven tasarımından sonra öğrencilerin buna benzer özgün bir çalışma yapmaları istenmiş, bunu yapan öğrencilerin frekans ve yüzdesi değerleri de 10. ölçütte gösterildi. Uygulamalar, her hafta bir önceki uygulamaya göre daha zor olsa bile öğrencilerin ölçütleri gerçekleştirme yüzdesinde artış görülmüştür. Bu da uygulama yaptıkça öğrencilerin algoritma oluşturma, döngü ve tekrar yapılarında daha iyi seviyelere geldiğini göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Tinkercad Kod Blokları platformu ile öğrencilerin kodlayarak 3 boyutlu şekiller tasarlamaları istenmiştir. Bu kodlama sürecinde; öğrencilerin programlamanın temel öğeleri olan döngü ve değişken yapılarını etkili kullanmaları, uygun algoritmalar ile doğrusal mantık yapılarını düzgün oluşturmaları amaçlanmıştır.

Uygulamaların yapıldığı 6. sınıf öğrencileri ile bir önceki yıl 5. sınıfın 2. döneminde, yine Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin Problem Çözme ve Programlama ünitesinde Tinkercad-Kod Blokları gibi blok tabanlı programla uygulaması ile kodlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin de katkısıyla Tinkercad ara yüzünü kullanabilenlerin oranı, 7. ölçütte görüldüğü gibi %68 olmuştur.

Doğrusal mantık yapısı; algoritmanın düzgün olması, yani algoritmadaki komutların, blokların başından sonuna kadar düzenli sıra ile yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Tüm 3 boyutlu şekillerimizin kodlamalarında küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe, sağdan sola veya soldan sağa gibi koordinat değişiklikleri vardır. Öğrencilerimizin büyüklük ve konum değişikliklerini tespit edip buna uygun algoritma geliştirme konusunda, 2 ve 8. ölçütlerde görüldüğü gibi, gittikçe daha başarılı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını doğrusal mantık yapıları algoritma geliştirmiştir.

Benzer yapılarıdaki 3 boyutlu tasarımların algoritmaları da benzer olabilmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını bir 3 boyutlu

tasarım için kullanılan algoritmayı, 5. ölçütte görüldüğü gibi genelleyerek benzer başka şekiller için de kullanmıştır.

3 boyutlu şekillerin yerleştirildiği koordinat düzlemi ve değişken(ler)in değişimindeki farklılıklar matematik ve bilgisayar bilimi arasındaki büyük ilişkinin bir parçasıdır. Öğrencilerin yarısından fazlası 6. ölçütte görüldüğü gibi bilgilerini kullanarak iki disiplin arasında bağlantıyı kurarak kodlamaları gerçekleştirmiştir.

Tüm 3 boyutlu tasarımların birden fazla kodlama çözümleri mevcuttur. Bunlardan en hızlı ve doğru olan çözüm blok sayısının en az olduğu çözümdür. Öğrencilerin yarısından fazlası 4. ölçütte görüldüğü gibi tekrarlar ile değişken yapılarını kullanarak farklı algoritmalar geliştirmiş, 3. ölçütte görüldüğü gibi, bunları test etmiş ve aralarından en sade olanı seçmiştir.

Döngü yapısı programla için çok önemli bir yapıdır. Bu önemli konuyu başlangıçta öğrencilerin %36'sı kullanabiliyorken uygulamalar sonunda bu oran, 9. ölçütte görüldüğü gibi, %58'e kadar çıkmıştır.

Tüm uygulamalar sonunda öğrencilerin daha önce tasarlanan 3 boyutlu şekillerden birini veya kendilerinin düşünüp bulacağı bir 3 boyutlu şekli, merdiven uygulamasındaki gibi sayısal değerler ve değişkenler arasında matematiksel bağlantılar kurarak, özgün şekilde kodlayıp tasarlamaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İstenen davranış daha üst boyutta yer aldığı için öğrencilerin bunu gerçekleştirme oranı, 10. maddede görüldüğü gibi %11.4'te kalmıştır.

Okul dışında BT cihazı ve internet kullanma imkânı olan öğrenciler belirlenip, bunların gelişimi ile diğerlerinin gelişimi karşılaştırılabilir. Bu sayede de bu öğrencilerin kodlayarak 3 boyutlu tasarım konusuna okul dışındaki ilgileri ölçülebilir.

Değerlendirmeler yapılırken cinsiyet faktörü dikkate alınmamıştır. Yapılabilecek benzer bir çalışmada cinsiyete göre konuya olan ilgi ölçülebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı bilişim teknolojileri ve yazılım dersi için Tinkercad 3 Boyutlu Tasarım ve Tinkercad Devreler konularında e-içerikler hazırlamış ve EBA'da yayınlamıştır. Bunlara ek olarak 3 boyutlu tasarım ve kodlama kategorilerini başarılı bir şekilde birleştiren Tinkercad Kod Blokları platformuyla ilgili de e-içerikler hazırlanıp EBA'da yayınlanabilir.

Karar yapıları, eksenler etrafında döndürme gibi daha fazla özellikler de kullanılarak 3 boyutlu tasarımlar çeşitlendirilebilir.

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda başarılarının daha ayrıntılı ölçülüp değerlendirilebilmesi için öğretim programındaki kazanımlara yeni ölçütler de eklenerek daha geniş kapsamlı bir çalışmayla konuyla ilgili bir ölçek hazırlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Altınpulluk, H. (2016) Türkiye ve Çin'deki açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin ve ders malzemelerinin karşılaştırılması: Anadolu Üniversitesi ve Şanghay Açık Üniversitesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 22-36.
- Haymana, İ., Özalp, D. (2020). Robotik ve kodlama eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-274.
- Deniz, G. (2020). *Programlama eğitiminde Tinkercad kullanımının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisine ve algılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- European Commission (2014). *Coding - the 21st century skill*. European Commission. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/coding-21st-century-skill>
- MEB-TTKB (2018). *MEB TTKB Kurul Kararı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB-TTKB (2018). *MEB TTKB Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/2018124103559587-Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1l%C4%B1m%205-6.%20S%C4%B1n%C4%B1flar.pdf>
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı*, 3-5.



# YURT DIŞI TÜRK OKULLARI VE MİLLETLERARASI OKULLAR

1. Yurt Dışı Türk Okullarında Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Etkililiğine EĞitim Öğretim Paydaşları Gözüyle Bir Bakış, Bahadır KAPLAN
2. Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması Projesinin Dinleme ve Yazma Becerilerine Katkısı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Salih TUZLUKAYA
3. Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Ortamda EĞitime Yönelik Görüşleri: Romanya Örneği, Emel YAMAN
4. Uluslararası ve Karşılaştırmalı EĞitim Bağlamında Uluslararası Maarif Programı (Im) Öğrenen Profili ve Erdemli İnsan, Fikri KAŐIFHÜSEYİN

# YURT DIŞI TÜRK OKULLARI VE MİLLETLERARASI OKULLAR

**Öğretmenlerin Gözüyle  
Bu Okullarda EĞitim**

## YURT DIŞI TÜRK OKULLARINDA TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİNİN ETKİLİLİĞİNE EĞİTİM ÖĞRETİM PAYDAŞLARI GÖZÜYLE BİR BAKIŞ

**Bahadır KAPLAN**

Düzce Arsal Anadolu Lisesi

[bahadir.k@hotmail.com](mailto:bahadir.k@hotmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmada, yurt dışındaki Türk okullarının kuruluş amacına yönelik çalışma ve etkinliklerin nasıl işlediği ve yerine getirildiği birtakım güncel istatistiksel veriler iŐığında ele alınıp amaca ulaşma konusunda bir öz değerlendirme amaçlanmıştır. Yurt dışında yaşayan yurttaşlarımızın ve özellikle altsoylarının Türkçe ve Türk kültürünün yaşatılması ve varsa "iki dillilik" olgusunun beraberinde getirdiği sorunların çözümü bağlamında amaca yönelik eğitim öğretim nicelik ve nitelik açısından ele alınması gerekliliği, bu çalışmanın nedensel altyapısını oluşturmaktadır. Bu alıŐma hazırlanırken öncelikle, fiziksel ve dijital ortamlarda erişim sağlanan kaynaklar, kapsamlı ve ayrıntılı bir alan yazını taraması sonucu elde edilmiştir. İçeriğini insanlar ve belgelerin teşkil ettiği birincil ve ikincil kaynaklar da gözlem, görüşme, tarama ve bilgi arama gibi yöntemlerle ortaya konmuştur. Bunların yanında, araştırmanın güncel veriler ile gerçekleştirilme çabası, geriye dönük araştırmanın önemsizliğini değil ileriye yönelik önerilerin daha sağlıklı değerlendirilmesini vurgulamaktadır. Görüleceği üzere, araştırmada kullanılan/kullanılacak olan yöntem ve teknikler birden fazla olup eklektik bir yol benimsenmiştir. Bu da çalışmanın güvenilirliğini artıracak ve sonuçların sağlamasının yapılmasında etkin olacaktır. Yurt dışındaki Türk okulları, öğrenen profili ve insan yetiştirme anlayışları konularının ele alındığı bu çalışma sonucunda, anılan bölgelerdeki eğitim öğretim nicel ve nitel durumlarının yanında eğitim öğretim paydaşlarının, kimliğimizin en önemli öğelerinden olan dilimiz ve kültürümüzün yaşatılması amacı bağlamında ne kadar ve ne Şekilde etkili oldukları ortaya konmuştur. Ana dili Türkçe olan ve yurt dışında yaşayan Türk çocukları, öğrenim gördükleri okullardaki öğretim dilinin Türkçe dışındaki bir dil olması nedeniyle

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



hem verimli bir Türkçe öğrenimi görememekte hem de Türk kültürünü yeterince tanıyamamakta ve özümseyememekte- dir. Bu iki dillilik olgusunun beraberinde getireceği sorunların çözümü ise ana dilimiz Türkçenin ve dolayısıyla kendi kül- türümüzün yaşatılması ve idamesi ile doğru orantılıdır. Bu denklemin sağlam bir şekilde tesis edilmesi için yetkili kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla öncelikle öğrenci sayısının artırılması sağlanmalı, Türkçe öğretimi sırasında izlenecek yöntem ve tekniklerle bu sayı korunmalı ve dil öğretiminin yanında öz kültürümüze ait etkinlikler aracılığıyla kimliğimizin teşhisi açıkça ortaya konulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, kültürel kimlik, iki dillilik.

## GİRİŞ

Yurt dışında yaşayan yurttaşlarımızın ve özellikle alt soylarının buldukları coğrafyada Türkçe ve Türk kültürünün ya- şatılması, iki dillilik olgusunun beraberinde getirdiği sorunlara çözümler üretilmesi, bu bağlamda amaca yönelik eğitim öğretimin sayısal açıdan ve verimlilik açısından ele alınması, Türkçe ve Türk Kültürü dersi etkinlik ve uygulamalarının ilk maddede anılan amaç doğrultusunda değerlendirilmesi gerekliliklerinden hareketle ortaya koyulan bu çalışma ile, yurt dışında yaşayan yurttaşlarımızın ve alt soylarının, MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlar eşgüdümünde Türkçe ve Türk Kültürü dersi aracılığıyla dilimiz ve kültürümüzün idamesinin nicelik ve niteliği, iki dillilik olgusunun beraberinde getirdiği sorun- lar, Türkçe ve Türk Kültürü dersi etkinlik uygulamaları zemininde eğitim öğretim paydaşlarının gözüyle bir değerlendir- me amaçlanmıştır. Dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu ve dolayısıyla bu iki olgunun, millet olma bilincinin başat öğeleri olarak görülmesi gerektiği varsayımı, bu çalışmanın kuramsal altyapısını oluşturmaktadır.

Yurt dışındaki Türk okulları, öğrenen profili ve insan yetiştirme anlayışları konularının ele alındığı bu çalışma sonucunda, anılan bölgelerdeki eğitim öğretimin nicel ve nitel durumlarının yanında eğitim öğretim paydaşlarının, kimliğimizin en önemli öğelerinden olan dilimiz ve kültürümüzün yaşatılması amacı bağlamında ne kadar ve ne şekilde etkili oldukları ortaya konmuştur. Güncel veriler ışığında ve kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde ortaya konan bu çalışma, özellikle «şimdi» ve «gelecek» odaklıdır. İki dillilik olgusunun yol açabileceği sorunlar tespit edilip bu sorunların çözümüne yönelik ifade edilen öneriler de çalışmaya özgün bir değer katmaktadır. Çalışmayı özgün kılan bir diğer unsur, araştırmada atıfta bulu- nulan bireysel deneyimlerdir.

Kültürü taşıyan, dildir. Ünalın, dil ve kültür ilişkisini şöyle açıklar: "Toplumda elde edilen bütün bilgi, bulgu ve deneyler ancak dil aracılığı ile aktarılır. Dil, insana ait her türlü ürünün taşıyıcısıdır. Kültürün yeniden öğrenilip aktarılmasında, dile büyük gereksinim vardır" (Ünalın, 2005, 28). Türk kültürü de Türkçe aracılığıyla nakledilir. Bu nedenle Türkçe öğretimi, yalnızca didaktik bir eylem değil aynı zamanda kültürün taşınması ve idamesi için bir köprüdür. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, bireylerin kültürlerini, kimliklerini ve geleneklerini sürdürmelerine yardımcı olur.

Yukarıda söz konusu dil öğretimi ve kültür aktarımı sürecinde bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ana dili Türkçe olmasına

karşın yurt dışında yaşaması sebebiyle yabancı bir dil ve kültürün baskın olma durumuyla karşı karşıya kalan çocuk/ birey, "iki dilliliği" deneyimler. Bu durumun/olgusunun beraberinde getirdiği sorunlara da bu çalışmada değinmek yerinde olacaktır. Karmaşa ve karışıklık olarak tanımlayabileceğimiz bir durumda, iki dil arasında geçiş yapma yetisi nedeniyle bazen sözcüklerin ve yapıların karışması söz konusu olabilir. Özellikle çocuklar, her iki dili eşzamanlı öğrenirken dil geli- şimlerinde daha yavaş olabilirler, bu da dil gecikmesi olarak karşımıza çıkar. Dil yetisi açısından bu ve benzeri sorunları Güzel (2014), şöyle ele almıştır: "Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının Türkçe problemleri şu biçimde sıralanabilir: a. Söz varlığı eksikliği b. Anlama eksikliği c. Yazılı anlatım eksikliği d. Sözlü anlatım eksikliği e. Okuma bozuklukları f. İmlâ yanlışları" (Güzel, 2014, 144).

İki dilli bireyler/çocuklar, çoğu zaman hangi kültürün bir parçası oldukları konusunda belirsizlik yaşayabilirler. Bu sorun kültürel kimlik belirsizliği olarak adlandırılabilir. İki dilli bireyler, farklı kültürlere ait unsurları bir araya getirmeye çalıştıklarında, bu süreçte kimlik çatışmaları ortaya çıkabilir. Farklı kültürlerin beklentileri ve değerleri arasında denge bulmak zor olabilir. Ana dil kültürü ile öğrenilen dil kültürü arasındaki farklılıklar, bireyin değerleri ve inançları üzerinde belirsizlik yaratabilir. Bu durumda birey, hangi kültüre ait olduğunu veya hangi kültürün değerlerini benimsediğini sor- gulayabilir. İki dilli bireyler, yaşadıkları toplulukta veya ülkede bazen tam olarak bir aidiyet hissetmekte zorlanabilirler. Her iki kültürle de bağlantılı olma çabası, toplumsal beklentilerle çelişebilir. Tüm bu sorunların çözümünde ya da en azından yönetilebilmesinde, anadil ve kültür öğretiminin büyük bir payı vardır. İşte tam da burada yurt dışı Türk okullarına önemli bir görev düşmektedir. Bu amaç doğrultusunda belirlenmiş sistem içerisinde yapılan Türkçe öğretimi ve Türk kültürü aktarımı yaşamsal bir önem arz etmektedir. Zira Karlsruhe Eğitim Ataşeliği, konunun önemine şu başlıklarla değinmiştir: "Dil, Okul Başarısı Üzerinde Belirleyici Bir Etkiye Sahiptir.

İyi Almanca Öğrenmenin Yolu İyi Türkçe Öğrenmeden Geçer.

Çocuğunuzla Türkçe Konuşmaya Özen Göstererek Türkçeye Olan Sevgisini ve İlgisini Artırabilirsiniz.

Ana Dili Derslerine Karşı Çıkanlar Pedagojik Gerekliliklerle Değil Politik Motiflerle Hareket Etmektedir"

Ana dilimiz Türkçenin öğretiminde ve kültürümüzün aktarımında, MEB ve bağlı kurum ve kuruluşlar yurt dışında da etkili olmakta ve bu konuda büyük bir çaba göstermektedir. Almanya'da yaşayan Türk çocukları farklı bölge ve eyaletlerde, MEB'e bağlı eğitim ataşelikleri koordinatörlüğünde Türkçe ve Türk Kültürü dersi almaktadır. Sayısal olarak incelediğimiz- de, Berlin'de 40 okul ve 17 STK'da, Essen'de 28, Dortmund'da 40, Bochum'da 16, Hamm'da 31, Hagen'de 18, Olpe'de 6, Herne'de 21, Hochsauerland'da 10, Unna'da 39, Märkischer'de 45, Ennepe Ruhr'da 12, Soest'te 8, Siegen Wittgenstein'da 14, Bremen'de 36 ve Aşağı Saksonya'da 150 olmak üzere toplam 531 okul ve kurumda Türkçe ve Türk Kültürü dersinin veriliyor olduğunu görmekteyiz. Elbette bu sayı erişilebilen kaynaklardan edinilen bilgilerden ibarettir ve Almanya gene- lini değil bir kısmını göstermektedir. Almanya'da yaşayan yurttaşlarımızın nüfus yoğunluğuna göre değişmek kaydıyla, farklı birçok eyalet ya da şehirde bu ders aracılığıyla ana dilimiz Türkçe öğretimi ve kültürümüzün gelecek nesillere akta-

rımı gerçekleştirilmektedir. Konuyla ilgili bir çalışmada Yıldız (2012), yurt dışındaki Türkçe öğretimine öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle üç farklı pencereden bakmış ve bir öz değerlendirme için önemli veriler elde etmiştir.

Yine bu süreçte iki dilli olarak tanımlanan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler ön plana çıkmakta ve hedefe ulaşma noktasında belirleyici olmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan bilinen yöntem ve tekniklerin dışında, konu ve amaç yalnızca dil öğretimi olmadığından ve kültür aktarımının da gerçekleştirilmesi gerektiğinden, bu kültürel öğelerin doğru bir şekilde taşınması için farklı içerik ve yöntem/teknikler de değerlendirilmelidir. Bu hedef doğrultusunda “kültürlerarası yöntem” uygulanabilirlik zemininde önemli bir yer tutmaktadır. Güzel (2014), bu yönetime şöyle değinmiştir: “Bu yöntem, bazı kaynaklarda yaklaşım olarak da ele alınmakla birlikte içerik olarak her ikisi de aynı noktaya işaret etmektedir. Kültürlerarası yöntem, dili ontolojik boyutuyla ele alarak dil öğretiminde görünen yüzeyde dinleme/konuşma/okuma/yazma/dil bilgisi becerileri olduğunu, derin yapıda ise kültür boyutu olduğunu kabul eder. Dolayısıyla dil öğretimi faaliyetleri, hedef kitlenin ve dilin kültürel kabulleri göz önüne alarak düzenlenmelidir. Dille tanışan birey, dilin derin yapısındaki kültürel yapıyla da tanışacaktır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları düşünüldüğünde yeni bir kültürle tanışan bu çocukların kültürde karşılaştıkları birçok unsurun karşılığının Türk kültüründe olmadığı ve Türk kültüründe olan birçok unsurun da yeni kültürde/toplum kültüründe yer almadığı görülmektedir. Bu farklılıkların başlıca faktörleri de din, dil, örf, âdet, gelenek farklılıklarıdır. Bu unsurların hepsi birleştiği zaman kültürü oluştururlar. Dolayısıyla kültürler arası bir yaklaşımla öğretilecek dil, yeni öğrenilen dilin içselleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Böylece kelime öğrenimi ile birlikte kültür öğrenimi de sağlanacaktır. Ayrıca kendi kültürüne hâkim olma, yabancı kültüre saygı duyma dolayısıyla da iki dilli çocukların en çok yaşadığı problem olan kültürler arası çatışma böylece engellenebilecektir.” (Güzel: 2014, 225-226) Bunun yanında iletişim oyunları, dilbilgisi oyunları gibi etkinlikler de yurtdışındaki iki dilli Türk çocuklarına dil öğretiminde kullanılan teknikler arasındadır. 2009 ve 2018 TTKÖP (Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı) inceleyen Kaya ve Erol (2021), konu için şu şekilde bir yorumda bulunmuştur: “Her iki programda da öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili detaylı ve yerinde bir bilgi verildiğini söylemek doğru olmaz. Hatta teknolojideki gelişmelere paralel olarak sosyal medyada meydana gelen gelişmeler de göz önünde bulundurularak bu dersin etkili ve verimli geçebilmesi, öğrenilenlerin kalıcı hâle gelebilmesi için öğrenme ve öğretim sürecinde etkileşimli tahta, Genel Ağ, bu öğrencilere uyarlanan EBA içerikleri gibi materyallerin etkin kullanılabileceği belirtilebilir ve öğretmenlere bu konuda bir rehberlik yapılabilir. Bu durum dersin amaçlarının istenilen ölçüde gerçekleşmesi açısından daha faydalı olabilir.” (Kaya ve Erol: 2021, 215-216) TTKÖP kapsamında belirlenmiş temalar ve alt temalar ise çalışmalarında şöyle sıralamışlardır:

Bayramlar ve Kutlamalar; Ben ve Ailem; Çevre, Farkındalıklar ve Birlikte Yaşama; Geçmişe Açılan Kapı; Gezelim Görelim; İnsan ve Doğa; Oyun ve Eğlence; Sanat ve Edebiyat

Bu başlıklardan da anlaşılacağı üzere yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dilimiz Türkçe öğretimi yapılırken kültürümüze özgü değerler ve çevre ve coğrafyaya uyum eğitimi de verilmektedir. Karlsruhe Eğitim Ataşeliği internet

sayfasında (Erişim Tarihi: 27.11.2023), ülkemizde kutlanan ulusal bayramlar ve idrak edilen önemli günlerin, Almanya’da da anılan bölgede aynı millî şuur ve duyumsama ile öğrencilerin de katıldığı etkinliklerle kutlandığını görmekteyiz. Bu durum, kültürel değerlerimizin yurtdışında da yaşatılmaya çalışıldığına dair güzel örneklerdendir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışma hazırlanırken öncelikle, fiziksel ve dijital ortamlarda erişim sağlanan kaynaklar, kapsamlı ve ayrıntılı bir alan yazını taraması sonucu elde edilmiştir. İçeriğini insanlar ve belgelerin teşkil ettiği birincil ve ikincil kaynaklar da gözlem, görüşme, tarama ve bilgi arama gibi yöntemlerle ortaya konmuştur. Araştırmada kullanılan/kullanılacak olan yöntem ve teknikler birden fazla olup eklettik bir yol benimsenmiştir. Yurt dışında yaşayan yurttaşlarımızın ve özellikle altsoylarının Türkçe ve Türk kültürünün yaşatılması ve varsa “iki dillilik” olgusunun beraberinde getirdiği sorunların çözümü bağlamında amaca yönelik eğitim öğretimin nicelik ve nitelik açısından ele alınması gerekliliği, bu çalışmanın nedensel altyapısını, dolayısıyla gerekçesini vurgulamaktadır.

### Örnekleme ve Araştırma Grubu

Bu araştırmada, küme örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup bu sayede kısıtlı bir zaman diliminde gerçekçi ve doğru sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili belirli bir yurt dışı ülke/coğrafi bölgenin (Almanya örneği) araştırma evrenini oluşturduğu bu yöntem kullanılarak değerlendirilen öğrenciler ve öğrenci grupları, ilkokuldan lise düzeyine kadar yaş ve öğretim türü çeşitliliğine sahiptir. Özellikle velilerin ve öğrencilerin kendi istekleriyle katıldıkları ders, etkinlik ve uygulamalar da ilgili kişilerin bilinçli bir tercihle Türkçe ve Türk Kültürü dersini aldıklarını göstermektedir.

## BULGU VE YORUMLAR

Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile dilimiz ve kültürümüz arasında sağlam temellendirilmiş bir köprü kurulmuştur.

İki dillilik olgusu; dil gecikmesi, kültürel kimlik belirsizliği, dil güçlükleri, eğitim zorlukları gibi sorunları da beraberinde getirmektedir.

Yukarıda belirtilen olası sorunlar yönetilebilir ve bazı durumlarda avantaja da dönüştürülebilir.

Kullanılan yöntem ve tekniklerin yanında içerik de bu sorunları yönetmeye ve gidermeye yardımcı olacaktır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, öğrenenlerin iki dile de maruz kalmaları ve dolayısıyla iki dilli olmaları nedeniyle ülkemizdeki Türkçe öğretiminden ya da yabancılarla Türkçe öğretiminden ayrılmaktadır. Ana dili Türkçe olan öğrenci, sosyal yaşamda başka bir baskın dil kullanmakta ve oradaki baskın kültürün etkisi altında kalmaktadır. Bundan dolayı bu konuya



kendine özgü yöntem ve tekniklerle yaklaşılmalıdır. Kayır ve Arı da (2018), özellikle bu konuda bir çalışma yapmışlardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile Türk kültürünün yurt dışındaki alt soylara aktarımı arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Bu bağlantı, dilin kültürle iç içe olduğu ve kültürün dil yoluyla aktarıldığı bir süreci yansıtmaktadır. Bu süreç de dilin, kültürün taşıyıcısı olması nedeniyle kimlik oluşturma, geleneksel değerlerin sürdürülmesi, topluluk içinde bağlantı, kültürel etkileşim, ana dil bağlantısı gibi olumlu sonuçlarla doğrudan ilişkilidir.

İki dillilik olgusunun ortaya çıkardığı en önemli sorunlardan biri de kültürel kimlik belirsizliğidir. Bu belirsizlik kimlik çatışması, kültürel değerlerin çatışması ve toplumsal beklentiler ve aidiyet sorunlarıyla tezahür edebilir.

Yurtdışındaki Türk okulları ve Milletlerarası Okullar, öğrencilere Türkçe öğretimi ve kültürel bağlantıları sürdürme konusunda bütünlük sağlama, iki dilli eğitim modelleri, kültürel etkinlikler ve programlar, ana dili eğitimi, aile ve topluluk iş birliği, dil destek programları, kültürel değişim ve ikili programlar gibi bir dizi strateji ve program uygulayarak, iki dillilikle ilişkili sorunları çözüme etkindir ve dolayısıyla yetkindir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yurtdışında yaşayan yurttaşlarımız ve alt soylarının, dilimiz ve kültürümüzü yaşatabilmesi ve idame ettirebilmesi açısından etkilerinin irdelendiği bu çalışmada, anılan amaca yönelik araştırmanın varsayımıyla koşut olduğu bir durumdan söz edilebilir. Bu çalışma aracılığıyla bulduğumuz yanıtlar, hedefe uygunluk açısından da olumlu yorumlanabilmektedir. İki farklı kültürle iç içe olan yurttaşlarımız, beklendiği üzere iki dilliliği de deneyimlemektedir. Bu olgu, olumlu beklentilerin gerçekleşmesinin yanında olumsuz durumlara da yol açmaktadır. Ayrıca araştırma sürecinde yurt dışında (Almanya örneği), beklenenden daha fazla eyalet, şehir ve okulda Türkçe ve Türk kültürü dersinin var olduğu da saptanmıştır. Buradaki her bir yanıt, konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırma örnekleriyle de uyumluluk göstermektedir. Bu uyumluluk çalışmaya güvenilirlik de kazandırmaktadır. Tüm bunların dışında, Türkçe ve Türk kültürünün idamesi söz konusu olduğunda, özellikle yurt dışındaki durum daima araştırılmaya, üzerine eğilmeye ve gerekli olduğunda tüm tedbirlere açık ve hassas bir konudur.

Ana dili Türkçe olan ve yurt dışında yaşayan Türk çocukları, öğrenim gördükleri okullardaki öğretim dilinin Türkçe dışındaki bir dil olması nedeniyle hem verimli bir Türkçe öğrenimi görememekte hem de Türk kültürünü yeterince tanıyamamakta ve özümseyememektedir. Bu iki dillilik olgusunun beraberinde getireceği sorunların çözümü ise ana dilimiz Türkçenin ve dolayısıyla kendi kültürümüzün yaşatılması ve idamesi ile doğru orantılıdır. Bu denklemin sağlam bir şekilde tesis edilmesi için yetkili kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla öncelikle öğrenci sayısının artırılması sağlanmalı, Türkçe öğretimi sırasında izlenecek yöntem ve tekniklerle bu sayı korunmalı ve dil öğretiminin yanında öz kültürümüze ait etkinlikler aracılığıyla kimliğimizin teşhisi açıkça ortaya konulmalıdır.

## KAYNAKÇA

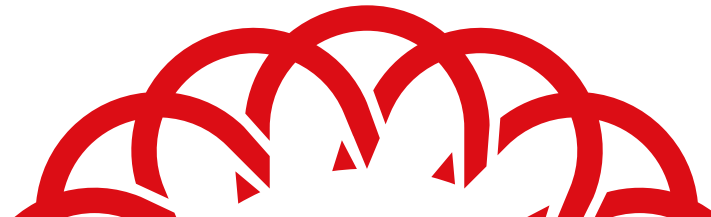
Kaya, M. ve Erol, T. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları (2009 ve 2018 öğretim programları)*. Karabulut, A., Tunagür, M. (Ed.). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi içinde (s. 215-216). Akademisyen Kitabevi

Arı, A. ve Kayır, G. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi etkinlik uygulamaları*. Eğitim Yayınevi

Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Akçağ Yayınları

Yıldız, C. (2012). *Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. Nobel Yayın Dağıtım.





## KALEMİN ELE KİTABIN KALBE ALIŞMASI PROJESİNİN DİNLEME VE YAZMA BECERİLERİNE KATKISI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Salih TUZLUKAYA**

Tahran Türk Okulu

[salih\\_tuzlukaya@hotmail.com](mailto:salih_tuzlukaya@hotmail.com)

### ÖZET

Dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının olmaması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bir arada ve dengeli şekilde kullanmayı gerekli kılmaktadır. Kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirici, yanlış öğrenmelerini düzeltici, ilgilerini çekici ve dil zevkini tatlandırıcı nitelikte olmalıdır. Bu çalışmanın amacı, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin bu becerilere karşı olan tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma, eylem araştırması üzerine temellendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tahran Türk Okulunda öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Dinleme Tutum Ölçeği (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016), Yazma Tutum Ölçeği (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2017), Yazma Motivasyonu Ölçeği (Deniz ve Demir, 2016), Yazma Becerisi Analitik Rubriği (Aktaş ve Alıcı, 2018), Dinleme Becerisi Ölçeği (Yalçın ve Özcan, 2022) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Proje kapsamında öğrencilere "TRT Radyo Tiyatrosu Arkası Yarın" serisinde yer alan Hamburger (5 bölüm) ve Evren Bilinmezlik ve Beş Çocuk (6 bölüm) adlı radyo tiyatrosu dinletilmiş ve her dinlemenin ardından öğrenciler farklı yazma stratejini kullanarak dinleme metninin devamını yazmışlardır. 11 haftalık proje sürecince dinleme becerisi ölçeği ve yazma becerisi analitik rubriği uygulanmış ve öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerine ilişkin durumları alan uzmanı öğretmen tarafından ilgili ölçeklere göre tespit edilmiş ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Proje öncesinde ve sonrasında öğrencilere dinleme ve yazma tutum ölçeği ile motivasyon ölçeği uygulanmış, ardından elde edilen veriler ve farklılıklar tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Öğrenci-

## YURT DIŞI TÜRK OKULLARI VE MİLLETLERARASI OKULLAR

**Bu Okullarda İnsan  
Yetiştirme Anlayışları**

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



lerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler MAXQDA 2022 analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Proje verileri analiz edildiğinde radyo tiyatrosu dinleme metinlerinin dinlemeye ve yazmaya yönelik ön yargıları kırdığı, öğrencileri dinlemeye ve yazmaya isteklendirdiği görülmüştür. Öğrencilerin yazılarına yeterli dönüt ve düzeltme verildiğinde, süreç odaklı yazma eğitimi tercih edildiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği ve yazma motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Projenin çıktılarına göre dinleme ve yazma etkinliklerinde Radyo tiyatrolarının kullanılması, süreç odaklı bir yazma eğitiminin verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, radyo tiyatrosu, dinleme becerisi, yazma becerisi.

## GİRİŞ

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi; bilginin öğrenilmesinde, kişisel ve sosyal gelişmede ve mesleki yeterliklerin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dünya genelinde temel eğitimi tamamlamış öğrencilerden beklenen en önemli becerilerden biri de okuryazarlık olmuştur. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmasında okuryazarlık kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ulusal ve uluslararası araştırma ve çalışmaları göz önünde bulundurarak dil öğretiminin çerçevesini beceri temelli bir yaklaşımla güncellemiş, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Yeni öğretim programı yaklaşımıyla Türkçe öğretimi, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri temel dil becerileri kazanmaları ve bu becerileri kullanarak kendilerini her yönden geliştirmelerini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

Dil öğretimi aynı zamanda bir beceri eğitimi olduğundan dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması kaçınılmazdır. Öğrencilerin Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen amaçlar doğrultusunda yetiştirilebilmesi Türkçe derslerinin daha nitelikli ve zengin bir yapıyla işlenmesine, Türkçeyi etkili ve güzel kullanabilmek temel dil becerilerinin tam anlamıyla kazanılmasına bağlıdır (Lüle Mert, 2014). Bu sebeple Türkçe eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri; öğrencilerin ilgilerini çekmeli, önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli ve onların derse aktif katılımını ve öğrenme sorumluluğunu almalarını sağlayıcı şekilde düzenlenmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2019).

Dinleme/izleme becerisi Türkçe eğitiminde diğer dil becerilerinin de temel noktasını oluşturan ve diğer temel dil becerilerini de büyük ölçüde etkileyen en önemli becerilerin başında gelir (Bayburtlu, 2022). Tiryaki ve Kolcu Canatar (2021), dinleme eğitiminin Türkçe öğretiminde dil becerilerinin öğretiminde zemini oluşturduğunu ve bu zemin üzerine okuma,

yazma ve konuşma becerileri geliştiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Miçooğulları (2021), kazanılması gereken dil becerilerinden özellikle dinleme yetisinin, kazanılan ilk beceri ve diğer tüm becerilerin temelinde olması sebebiyle ayrıca bir öneme de sahip olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır (MEB, 2019, s. 8-9).

Temel dil becerilerinden yazma ise, öğrenciler için üstesinden gelinmesi en zor olan beceri alanıdır. Bunun sebebi yazma becerisinin gerek üretime dayalı bir alan olması gerekse ustalaşması çok fazla pratik yapma, dilin kurallarına hâkim olma ve zaman ihtiyacı doğuran bir dil alanı olmasından kaynaklanır.

Öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilebilmesi için çeşitli yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılarak yazma sürecinin takip edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yazma alanına yönelik hazırlanmış etkinlikler; tematik yaklaşım gözetilerek metin içi, metin dışı ve metinler arası başlıkları altında gruplandırılabilir (Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021). Yazma becerisinin süreç temelli olarak uygulanması gerektiği de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrıca belirtilmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımı sayesinde öğrenciler yazma sürecine aktif katılım sağlamış olacak ve öz denetim ile öğrenme sorumluluğu almaları hususunda da teşvik edileceklerdir. Aynı zamanda süreç temelli yazma ile öğrenmeler daha anlamlı, kalıcı ve olumlu tutum geliştirmiş olacaklardır (MEB, 2019). Bu sebeple yazma çalışmalarında, öğrencilerin yazma etkinliklerinde aktif bir şekilde rol alabilmeleri ve süreç odaklı bir yazma yaklaşımı ile oluşturulmuş etkinliklerin yer alması beklenmektedir (Müldür ve Çevik, 2020).

Türkçe öğretmenleri, dil becerilerinin öğretiminde izlenecek yöntem ve teknikleri doğru biçimde seçip uygulanmada kilit bir role sahiptir. Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve yeteneklerine göre çeşitli yöntemler kullanılabilir. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması açısından farklı dinleme türleri anlatılmalı ve dinleme eğitimi esnasında yapılan etkinlikler, öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrenciyi istekli hale getirmelidir (Bilgiç Yıldız ve Savaş, 2019).

Bu çalışmanın amacı Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinlerinin öğrencilerin dinleme ile yazma becerileri ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Belirtilen ana amaç doğrultusunda radyo tiyatrolarının Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ortaya koymak ve uygulama süreci sonunda öğrencilerin bu metinlerle ilgili görüşlerini almak hedeflenmiş ve şu hipotezler test edilmiştir:

1. Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin dinleme ve yazma becerileri üzerinde etkilidir.
2. Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin dinleme ve yazma tutumları üzerinde etkilidir.
3. Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin

yazma motivasyonları üzerinde etkilidir.

4. Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin görüşleri üzerinde etkilidir.

## YÖNTEM

Çalışma, eylem araştırması üzerine temellendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 307) eylem araştırmasını; uygulayıcılar olarak yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların, kendisinin ya da başka bir araştırmacı ile sorunların ortaya çıkarılmasına veya ortaya çıkmış sorunların anlaşılması ve çözülmesine yönelik sistematik olarak veri toplama ve analiz süreçlerini içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tahran Türk Okulunda öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma süreci tek grup üzerinden yürütüldüğünden yöntem olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan “Tek Gruplu Ön Test ve Son Test Zayıf Deneysel Desen” benimsenmiştir. Büyükoztürk ve diğerleri (2019), tek gruplu ön test ve son test zayıf deneysel deseni temel alan araştırmalarda deneklerin bağımlı değişkene yönelik ölçümler uygulama öncesinde ve sonrasında aynı ölçme aracı ile yapılmakta olduğunu ve ilgili bu desende seçkisizlik ve eşleştirmenin olmadığını belirtmektedir. Araştırmanın nitel kısmında olgubilim deseni benimsenmiştir. Olgubilim ayrıntılı olarak bilinmeyen veya tam anlaşılmayan olguları araştırma amacıyla kullanılır. Başka bir ifadeyle olguların açıklanmasına ve betimlenmesine odaklanır. Olgubilim araştırmalarının temel veri toplama amacı görüşmelerdir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz süreci yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Dinleme Tutum Ölçeği (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016), Yazma Tutum Ölçeği (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2017), Yazma Motivasyonu Ölçeği (Deniz ve Demir, 2020), Yazma Becerisi Analitik Rubriği (Aktaş ve Alıcı, 2018), Dinleme Becerisi Ölçeği (Yalçın ve Özcan, 2022) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Proje kapsamında öğrencilere “TRT Radyo Tiyatrosu Arkası Yarın” serisinde yer alan Hamburger (5 bölüm) ve Evren Bilinmezlik ve Beş Çocuk (6 bölüm) adlı radyo tiyatrosu dinletilmiş ve her dinlemenin ardından öğrenciler farklı yazma stratejini kullanarak dinleme metninin devamını yazmışlardır. Dinleme etkinliği, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki dinleme/izleme kazanımlarına uygun hazırlanan çalışma kâğıtlarıyla hafta bir gün uygulanmıştır. Her dinleme etkinliği sonrasında öğrencilerden dinledikleri bölümde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkındaki tahminlerini yazmaları istenmiştir. Her dinleme etkinliği öncesinde ise öğrenciler, bir önceki bölümde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkındaki yazdıklarını sesli şekilde okuyarak yazdıklarını paylaşmışlardır. Ayrıca proje kapsamında Tahran Türk Okulunda her gün yirmi dakika okuma saati uygulaması başlatılmış, aylık kitap okuma listeleri belirlenmiş ve bu listelerinden en fazla sayfa sayısına ulaşan öğrenciler “ayın kitap kurdu” olarak belgelendirilmiş ve ödüllendirilmişlerdir. Bununla beraber her ay yazma becerisi analitik rubriğe göre yazdığı bölümlerde en yüksek puanı alan öğrenciler “ayın çocuk yazarı” olarak

belgelendirilmiş ve ödüllendirilmiştir.

Proje sürecince dinleme becerisi ölçeği ve yazma becerisi analitik rubriği uygulanmış ve öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerine ilişkin durumları alan uzmanı öğretmen tarafından ilgili ölçeklere göre tespit edilmiş ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Proje öncesinde ve sonrasında öğrencilere dinleme ve yazma tutum ölçeği ile motivasyon ölçeği uygulanmış, ardından elde edilen veriler ve farklılıklar tablo ve şekillerle sunulmuştur. Uygulama sürecinin sonunda projeye katılan öğrencilerin etkinlik ve uygulama süreci hakkındaki görüşlerine ulaşmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla form alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler MAXQDA 2022 analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sürecine yönelik izlenen desen Şekil 1’de gösterilmektedir.

### Şekil 1

Araştırma Deseni Şeması

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
	O1	X	O2
Deney	Dinleme Becerisi Ölçeği	Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması projesinin uygulanması	Dinleme Becerisi Ölçeği
	Yazma Becerisi Analitik Rubriği	Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması projesinin uygulanması	Yazma Becerisi Analitik Rubriği
	Dinleme Becerisi Tutum Ölçeği	Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması projesinin uygulanması	Dinleme Becerisi Tutum Ölçeği
	Yazma Becerisi Tutum Ölçeği	Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması projesinin uygulanması	Yazma Tutum Ölçeği
	Yazma Motivasyonu Ölçeği	Kalemın Ele Kitabın Kalbe Alışması projesinin uygulanması	Yazma Motivasyonu Ölçeği

## BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde projede sonunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırma problemlerine göre oluşturulmuş başlıklar hâlinde sunulmuştur.

### “Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin dinleme ve yazma becerileri üzerinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin dinleme becerisi ölçeği ve yazma becerisi analitik rubriğinden aldıkları puanlara yönelik bulgulara tablo ve grafik biçiminde yer verilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda gerekli değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1’de öğrencilerin dinleme becerisi ölçeğine dair ön test ve son test sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 1**

*Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için T-Testi Sonuçları*

Testler	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	3.07	0.33	19	-14.410	.001
Son Test	20	4.08	0.36			

Tablodaki verilerden hareketle öğrencilerinin Dinleme Becerisi Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t(19) = -14.410, p < .01$ ). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, projede kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2’de öğrencilerin yazma becerisi analitik rubriğine ilişkin ön test ve son test sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 2**

*Öğrencilerinin Yazma Becerisi Analitik Rubriği’den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için T-Testi Sonuçları*

Testler	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	1.23	0.36	19	-8.770	.001
Son Test	20	1.68	0.27			

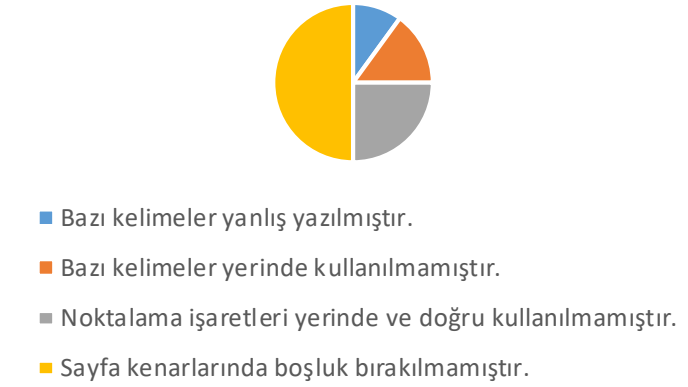
Tablodaki verilerden hareketle öğrencilerinin *Yazma Becerisi Analitik Rubriği’den* aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t(19) = -8.770, p < .01$ ). Tabloda yer alan ön

test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, projede kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Grafik 1 ve 2’de öğrencilerin yazma becerisi analitik rubriğine göre yazdıkları metinlerin biçim ve içerik analizlerine ilişkin göstergeler sunulmaktadır.

**Grafik 1**

*Öğrencilerin Metinlerinde Görülen Biçimsel Hataların Oranları*



Grafikteki verilerden hareketle öğrencilerin proje süresince yazdıkları metinlerde görülen biçimsel hata oranlarına bakıldığında; öğrencilerin sırasıyla en fazla hatayı sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakmayarak yaptıkları bununla birlikte noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanmadıkları, bazı kelimeleri yerinde kullanmadıkları ve bazı kelimeleri ise yanlış yazdıkları tespit edilmiştir.

**Grafik 2**

*Öğrencilerin Metinlerinde Görülen İçerik Hatalarının Oranları*



Grafikteki verilerden hareketle öğrencilerin proje süresince yazdıkları metinlerde görülen içerik hatalarının oranlarına bakıldığında; dört hatanın da aynı frekansta tekrar edildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler en fazla cümle kuruluşları ve yaptıkları betimlemelerde zorlanmışlar ve hikâyeyi bir ana fikir etrafında anlam bakımından yeterince bütünlük içinde yazamamışlardır.

### “Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin dinleme ve yazma tutumları üzerinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Tablo 3’te öğrencilerin dinleme becerisi tutum ölçeğine dair ön test ve son test sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 3**

*Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için T-Testi Sonuçları*

Testler	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	2.67	0.40	19	-13.585	.001
Son Test	20	4.30	0.29			

Tablodaki verilerden hareketle öğrencilerinin Dinleme Becerisi Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t(19) = -13.585, p < .01$ ). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, projede kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4’te öğrencilerin yazma becerisi tutum ölçeğine dair ön test ve son test sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 4**

*Öğrencilerinin Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için T-Testi Sonuçları*

Testler	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	3.32	0.29	19	-9.063	.001
Son Test	20	4.00	0.34			

Tablodaki verilerden hareketle öğrencilerinin Yazma Becerisi Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t(19) = -9.063, p < .01$ ). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, projede kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

### “Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları üzerinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Tablo 5’te öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğine dair ön test ve son test sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 5**

*Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için T-Testi Sonuçları*

Testler	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	2.53	0.48	19	-13.117	.001
Son Test	20	3.50	0.42			

Tablodaki verilerden hareketle öğrencilerinin Yazma Motivasyonu Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t(19) = -13.117, p < .01$ ). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, projede kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

### “Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması projesi kapsamında kullanılan radyo tiyatrosu metinleri hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde öğrencilerinin uygulama süreci ile ilgili görüşlerinden hareketle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, görüşme formundaki sorular doğrultusunda başlıklandırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşme formundaki sorular şöyledir:

Uygulamada kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinlikleri, sizin dinleme ve yazmaya bakışınızı değiştirdi mi? Neden?

Türkçe ders kitabında yer alan dinleme ve yazma etkinlikleri ile uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız.

Uygulamadaki radyo tiyatrosu metinlerine ve etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?

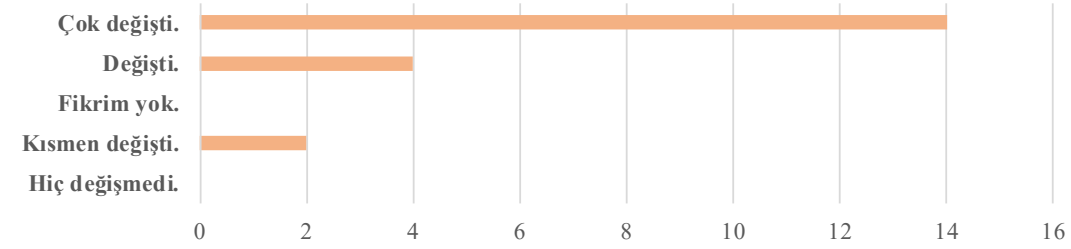
Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız.

### “Uygulamada kullanılan radyo tiyatrosu metinleri ve etkinlikleri, sizin dinleme ve yazmaya bakışınızı değiştirdi mi? Neden?” Sorusuyla Elde Edilen Bulgular

Grafik 3'te öğrencilerin uygulamada kullanılan radyo tiyatro metinleri ve etkinliklerinin dinleme ve yazmaya bakışlarını etkileyip etkilemediğine ilişkin cevaplar özetlenmiştir.

#### Grafik 3

Öğrencilerin Dinleme ve Yazmaya Bakış Durumuna İlişkin Öğrenci Cevapları



Grafik 3 yorumlandığında öğrencilerin 2'sinin dinleme ve yazmaya bakışlarının kısmen değiştiği, 4'ünün ise değiştiği ve 14'ün ise çok değiştiği görülmektedir. Öğrencilerden proje etkinliklerinin dinleme ve yazmaya bakışını değiştirmedini ifade eden olmamıştır. Bu durum uygulama sürecinin, öğrencilerin dinleme ve yazmaya bakışını olumlu yönde etkilediğini gösterir niteliktedir. Öğrencilerden birkaçının bu soru ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö12: *Dinleme ve yazma bakışımı çok değiştirdi. Bu proje olmadan önce dinlemeyi sevmezdim ama proje olduğundan beri dinlemeyi sevmeye başladım ve hayal gücümü geliştirdi.*

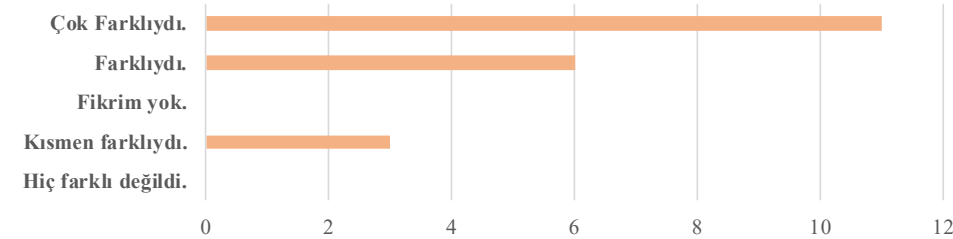
Ö5: *Evet, çünkü bir sürü radyo tiyatrosu dinlediğimiz için yazım güzelleşti ve yazma zevkim arttı.*

### “Türkçe ders kitabında yer alan dinleme ve yazma etkinlikleri ile uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız.” Sorusuyla Elde Edilen Bulgular

Grafik 4'te öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki yer alan dinleme ve yazma etkinlikleri ile proje etkinlikleri arasındaki farka ilişkin cevapları özetlenmiştir.

#### Grafik 4

Türkçe Ders Kitabındaki Etkinlikler ile Proje Etkinlikleri Arasındaki Fark Durumuna İlişkin Öğrenci Cevapları



Grafik 4 yorumlandığında öğrencilerin 3'ü proje etkinliklerinin ders kitabındaki etkinliklerden kısmen farklı, 6'sı farklı ve 11'i ise çok farklı olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerden birkaçı ders kitabındaki etkinliklerle uygulama sürecinde kullanılan etkinliklerin farkını şöyle ifade etmişlerdir:

Ö6: *Eski okulumda böyle proje yoktu. Türkçe ders kitabında sadece soruları cevaplıyorduk. Dinlemede ise hikâyenin devamını getiriyoruz.*

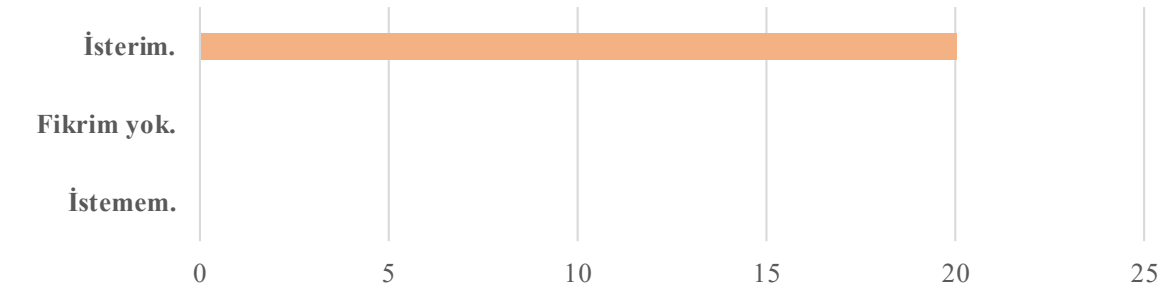
Ö7: *Aslında kitabımızda da dinleme ve yazma etkinlikleri var ama onlar sıkıcı. Projedeki dinlemeler eğlenceli, ilgi çekici.*

### 3.4.3. “Uygulamadaki radyo tiyatrosu metinlerine ve etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?” Sorusuyla Elde Edilen Bulgular

Grafik 5'te öğrencilerin radyo tiyatrosu metinlerinin ders kitaplarında ve okullarda kullanılmasına ilişkin cevapları özetlenmiştir.

#### Grafik 5

Radyo Tiyatrosu Metinlerinin Türkçe Ders Kitaplarında ve Okullarda Kullanılması Durumuna İlişkin Öğrenci Cevapları



Grafik 5 yorumlandığında öğrencilerin tamamı radyo tiyatrosu metinlerinin ders kitaplarında yer almasını ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin bu etkinliklerle karşılaşmalarını istediklerini söylemişlerdir. Öğrenciler bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: *Evet isterim. Başka okullara da eklenilebilir. Çünkü bana dinlemeyi ve yazmayı güzel yoldan sevdirdi.*

Ö4: *Evet, daha zevkli ve güzel olur. Dinleme ve yazma becerisini artırır.*

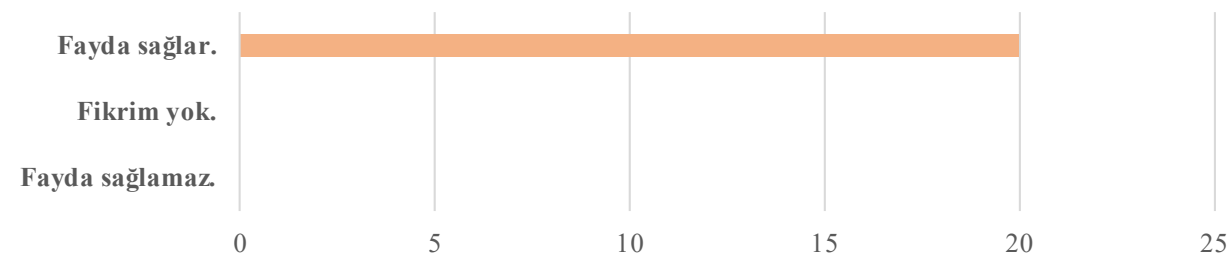
### 3.4.4. “Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız.” Sorusuyla Elde Edilen Bulgular

Grafik 6'da öğrencilerin uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatta fayda sağlayıp sağlamayacağına ilişkin cevapları özetlenmiştir.



**Grafik 6**

*Projenin İleriki Öğrenime ve Sosyal Hayata Fayda Sağlama Durumuna İlişkin Öğrenci Cevapları*



Grafik 6 yorumlandığında öğrencilerin tamamının proje etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatlarına fayda sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerden bazıları, bu etkinliklerin kendilerine sağlayacağı faydaları şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö9: *Evet. Çünkü yazma ve dinleme becerimi geliştiriyor ve okulu artık daha fazla seviyorum. Ayrıca dinleme hayat dersi veriyor.*

Ö11: *Evet, düşünüyorum. Okul hayatımda, günlük hayatımda, herhangi bir kişi ile konuşurken veya dinlerken fayda sağlayacağını düşünüyorum. Oradaki olaylardan ana fikri çıkartıp onları uygulamaya çalışıyorum.*

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Kalemin Ele Kitabın Kalbe Alışması proje verileri analiz edildiğinde radyo tiyatrosu dinleme metinlerinin; dinlemeye ve yazmaya yönelik ön yargıları kırdığı, öğrencileri dinlemeye ve yazmaya isteklendirdiği, öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerine olumlu katkısı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazılarına yeterli dönüt ve düzeltme verildiğinde, süreç odaklı yazma eğitimi tercih edildiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği ve yazma motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Yapılan literatür taramasında Türkçe eğitiminde Doğan (2007), Kurt (2008), Göçer ve Kurt (2020), Miçooğulları (2021) ve Tiryaki ve Kolcu Canatar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar dışında radyo metinlerinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da çalışmamızın alana katkısını güçlendiren bir sonuçtur.

Dinleme metinlerinin; dinlemeye olan ilgiyi arttırması, seviyeye uygun ve kolay anlaşılır olması gerekir. Seslendirmenin niteliği, sözcüklerin telaffuzu da süreci etkileyen diğer değişkelerdir. Göçer ve Çaylı (2019), dinleme metinlerinin sahip olduğu özellikleri "merak uyandırma, seviyeye uygunluk, metnin anlaşılabilirliği, metnin niteliği, günlük hayatla ilişkilendirme, metni seslendirme, seslendirme niteliği, metnin içeriği, metnin uzunluğu, metin-fon uyumu" gibi kod ve seviyeler şeklinde sıralamışlardır. Bu yönüyle radyo tiyatrosu metinleri, sahip olduğu zengin içeriklerden hareketle -öğretici kontrolünde olması şartıyla- dil seviyelerine uygun düzenlenebilir; verilecek kurum içi ve/veya dışı ödevlendirmelerde birer

aracı olabilir (Miçooğulları, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme ve yazma stratejilerinin kullanılmasına yönelik yeteri kadar açıklama olmaması ve ders kitaplarındaki etkinliklerle sınırlandırılmış olması nedeniyle uygulamalı etkinliklerin hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu sebeple projede kullanılan radyo tiyatrosu metinlerinin öğrencilerin hem dinleme hem de yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiş ve Türkçe derslerinde her iki beceri etkinliklerinde de bu metinlerin kullanılabileceği düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

Aktaş, M., Alici, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610.

Bilgiç Yıldız, A., Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208.

Bayburtlu, Y. S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, (26), 39-63.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can, E., Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203- 212.

Doğan, S. (2007). *Türkiye'de değişen radyo dinleme alışkanlığı ve özel radyolarda radyo tiyatrosu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Deniz, H., Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 593-616.

Göçer, A., Kurt, A. (2020). Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde radyo oyunlarının kullanımı üzerine kuramsal bir çalışma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-67.

Göçer, A., Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.

Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 96-126.



Karakuş Tayşi, E., Özbay, M. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.

Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_05/15170226\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)

Mete, G., Özcan, M. (2022). Dinleme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1231-1242.

Miçooğulları, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi: otantik materyal olarak TRT dinle ve radyo tiyatroları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel sayı 1), 14-21.

Müldür, M., Çevik, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşım açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* 24 (84), 491-510.

Tiryaki, E., Kolcu, S. (2021). Radyo tiyatrosunun dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel sayı 1), 42-49.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## YURT DIŞINDA GÖREV YAPAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ ORTAMDA EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ROMANYA ÖRNEĞİ

Emel YAMAN

Romanya Uluslararası Maarif Okulları

[eerzurumlu@turkiyemaarif.org](mailto:eerzurumlu@turkiyemaarif.org)

### ÖZET

Türkiye ve Romanya arasında çok eskilere dayanan, Lozan sonrası artarak gelişen güçlü siyasi, ekonomik, kültürel ve insani bağlar bulunmaktadır. Günümüzde yaklaşık yirmi bin Türk vatandaşı ve yetmiş binden fazla soydaşımız Romanya'da yaşamaktadır. Ayrıca savaş, görevlendirme, iş gücü ihtiyacı, evlilik gibi sebeplerle farklı ülkelerden insanlarda göç etmiş bulunmaktadır. Romen Anayasası'nın 6. maddesiyle millî azınlıklara dil, din, kültür ve etnik özelliklerini ifade etme ve koruma hakkının yanı sıra, kanunlar çerçevesinde kendi dillerini ve dinlerini öğrenebilmelerine, ana dilleriyle eğitim yapabilmelerine hak tanınmıştır. Bu durum Romanya'da çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşmasına sebep olmuştur. Bu araştırmanın amacı, Romanya'da Uluslararası Maarif Okullarında, farklı kademelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda eğitime yönelik algılarını incelemektir. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmanın çalışma grubunu 2019-2023 yıllarında Romanya Uluslararası Maarif Okullarının farklı kademelerinde görev yapmış ve hâlen yapmakta olan 3 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda eğitime karşı olumlu bir algılarının olduğu, çok kültürlü eğitim öğretim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, çok kültürlü sınıflarda Türkçe öğretiminin hem avantajlı hem de dezavantajlı yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Romanya'da Türkçe, ana dili, yabancı dil öğretimi, çok kültürlülük, çok kültürlü ortamlarda eğitim.



## YURT DIŞI TÜRK OKULLARI VE MİLLETLERARASI OKULLAR

Öğretmenlerin Gözüyle  
Bu Okullarda Eğitim

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Romanya, Balkan Yarımadası'nın kuzeyinde stratejik bir konumda bulunan, 19.892.812 (2022) milyon nüfusu ve 238,391 km<sup>2</sup>'lik yüzölçümü ile dikkat çeken bir ülkedir. Coğrafi avantajları, transit yolların geçiş noktası olması ve Karadeniz'e kıyısıyla Romanya'nın stratejik önemini artırmaktadır. Tarih boyunca çeşitli topluluklara ev sahipliği yapmıştır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun etkisi altında kalmıştır.

Romanya'da Türk azınlık, Dobruca'da Köstence, Mecidiye, Tulça gibi şehirlerde yaşamaktadır. Dobruca, Tuna Nehri ile Karadeniz arasındaki bölgedir. Bu bölge, Türklerin Osmanlı dönemi ve sonrasında yoğun olarak yaşadığı tarihî bir yerleşim bölgesidir. Türklerin bu bölgeyle ilişkisi, Batı Hun, Avar, Bulgar, Peçenek, Kuman ve Selçuklu Türkleriyle de uzun bir geçmişe dayanmaktadır.

Romanya'da geçmişten günümüze Türk varlığı daima kendisini hissettirmektedir. Türkler, inişli çıkışlı dönemler geçirmiştir. Sosyalist rejim döneminde Türklerin eğitimi birkaç defa değiştirilmiştir. 1989'da Çavuşesku'nun devrilmesiyle Türk azınlığı için Romanya'da sosyokültürel bağlamda olumlu değişiklikler meydana gelmiştir. Romanya'daki azınlıkların durumu düzeltilmiş ve tüm haklar sağlanmıştır.

Dobruca bölgesindeki soydaşlar dâhil 17 azınlık, uluslararası standartlarda haklarını kullanmaktadır. Romanya'da Türk azınlık için dini işleri, Köstence'de Rumen makamlarınca atanan müftü tarafından yürütülmektedir. Bu kişiler Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından görevlendirilir. Müftülük gözetiminde soydaşlara yönelik din hizmetleri sunmaktadır.

Romanya'da Türkçe eğitimi köklü bir tarihe sahiptir. Osmanlı Dönemi'nde Dobruca Bölgesi'nde Türkçe eğitim oldukça önemlidir. Medreseler ve Mekteb-i Sübyan okulları aracılığıyla dinî eğitimler Türkçe olarak verilmiştir. 1610'da Baba-dağ'da kurulan medrese, Türkçe eğitimiyle 1995 yılından beri devam etmektedir. Osmanlı yönetiminin bölgede eğitime ve Türkçe'ye verdiği önem, Romanya'daki Türk topluluğunun sayısının artmasını olumlu yöne etkilemiştir. Ne var ki 1878 yılında Dobruca'nın Osmanlı Türklerinin elinden çıkıp Rumen idaresine geçmiştir. Bu vesileyle Türkçe eğitiminde birtakım değişiklikler olmuştur. Bunun neticesinde 1965 yılında Türkçe eğitime son verilmiştir. Türk topluluğunu etkileyen bir hadise olmuştur. Bu durum 1989'da Çavuşesku'nun devrilmesine kadar devam etmiştir. 1990 sonrasında azınlıkların durumu düzeltilmiş ve tüm haklar sağlanmıştır (N. Hasan, 2019: 41-50).

Günümüzde Romanya'da Türkçe öğretimi için önemli girişimler bulunmaktadır. Köstence'nin Mecidiye ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda Türkçe eğitim faaliyetleri devam etmektedir. Köstence'de Ovidius Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde Türkoloji Bölümü bulunmaktadır. Başkent Bükreş'te Türkiye Maarif Vakfı Okulları, Yunus Emre Enstitüsü ile Türkoloji bölümlerinde de Türk diline yönelik çalışmalar yürütülmektedir.

Balkanlardaki Türkçe öğretimi çalışmaları, iki ana kitleyi hedeflemektedir. Birinci grup, daha önce farklı zamanlarda bölgeye yerleşmiş, ana dili Türkçe olan kişilerden oluşmakta ve bu grup 1,5 milyon ile 2 milyon 250 bin arasında değişen bir nüfusa sahiptir. İkinci grup ise Türk kültürüne ve Türkçeye ilgi duyan kişilerden oluşmaktadır, ancak bu grup için net bir

sayı verilememekle birlikte talebin her geçen yıl arttığı gözlemlenmektedir.

Türkiye'nin Balkanlardaki Türkçe öğretimi faaliyetlerine katkı sağlayan kurumlar arasında öne çıkanlar şunlardır:

1. Türkiye Maarif Vakfı: Ülkemizin uluslararası eğitimde dünyaya açılan penceresidir. 17 Haziran 2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Vakfımız, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına eğitim faaliyeti yürütme yetkisine sahip bir kuruluştur. 2022 itibarıyla dünya genelinde 67 ülkede faaliyet göstermekte ve 50 bin öğrenciye eğitim vermektedir. Bükreş Maarif Okulları 2019 yılında eğitim faaliyetlerine başlamıştır.
2. Yunus Emre Enstitüsü: Türk kültürünü ve dilini dünyaya tanıtmayı amaçlayan enstitü, Balkanlarda da etkin bir şekilde faaliyet göstermektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını dünyaya tanıtmak amacıyla 2009 yılında kurulmuş etkili bir kurumdur.
3. Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB): 2010 yılında 5978 sayılı Kanun ile hayata geçirilmiştir. YTB, yurt dışında yaşayan Türkler ve akraba topluluklara yönelik çalışmalar yapmakta, öğrencilere burs imkânları sağlamak ve kültürel etkinlikler düzenlemektedir. Türkiye'nin dünya kamuoyuna etkin bir şekilde tanıtılmasını destekleyen önemli kurumlardan birisidir.
4. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ve Türk Dizileri: TRT, uluslararası alanda Türkçe yayınlar yapmaktadır. Türk dizileri ise Balkanlar başta olmak üzere dünyanın birçok yerinde popülerlik kazanmış ve Türkçe öğrenimine katkı sağlamıştır.
5. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Diyanet Vakfı: DİB ve bağlı kuruluşlar, uluslararası eğitim alanında öğrencilere destek sağlamakta ve Türkçe öğretimine katkıda bulunmaktadır.

Bu kurumlar, Türkçe öğretimini destekleyerek dilin ve kültürün Balkanlarda daha geniş bir kesime ulaşmasına katkıda bulunmaktadır.

Çok kültürlülük, bireyler arasındaki ırk, dil, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, eğitim düzeyi, dinsel yönelim gibi çeşitli farklılıkların tanınması anlamına gelir. Çok kültürlü eğitim ise farklı kültürlerden gelen öğrencilere eşit eğitim fırsatlarından yararlanmayı hedefleyen bir eğitim modelidir.

Çok kültürlü eğitimde öğrenciler eşit eğitim hakkına sahip olur. Farklı kültürleri tanıyarak saygı duymayı ve farklı kültürlerle iletişim kurabilmeyi öğrenir. Bunun yanında, çok kültürlü eğitim öğrencide merak duygusunu uyandırarak, öğrencinin özeleştiri yapabilmesini sağlar. Başkalarına saygı duyarak etnik merkezci bakış açısından uzaklaştırır. İnsanlara karşı daha tahammülkar bir yaklaşım kazandırır. Aynı zamanda bu yaklaşım, öğrencilerin sadece akademik başarı elde etmelerine değil, küresel dünyada etkili iletişim kurabilmelerine ve toplumsal çeşitliliği anlama becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Zengin bir bakış açısı kazanmaya teşvik eder.

Çok kültürlü eğitimin temel amaçları arasında akademik başarıyı artırmak, öğrencilerin farklı kültürlerle rahat ve empatik

etkileşim kurmalarını sağlamak, önyargılara eleştirel düşünce kazandırmak, kültürel okuryazarlık becerilerini geliştirmek, ayrımcılıkla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak, farklı gruplar arasındaki iletişimi geliştirmek, okulda çoğulculuğu ve eşitliği sağlamak, bireylerin öz benlik ve özgüvenlerini geliştirmek, kültürel farkındalık sağlamak, saygı ve hoşgörüyü artırmak, eleştirel düşünce ortamını oluşturmak ve temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında iş birliği sağlamak bulunmaktadır (Polat, 2009: 2-5).

Çok kültürlülük, eğitimle doğrudan ilişkilidir. Gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerinde çok kültürlü eğitimi önemserler (Cırık, 2008: 27-40). Çok kültürlü eğitim, farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin yaşam şekillerini ve kültürlerini içine alan bir eğitim şekli olarak tanımlanır. Çok kültürlü eğitimde, öğrenciler arasında eşitlik ve farklılıklar kabul edilmesi oldukça önem önemlidir.

Çok kültürlü öğretmenin yeterliği en önemli kriterlerin başında gelir. Bu yeterlik öğretmenin kendi kültürel kimliğini ve ön yargılarının farkına varmasını, öğrencilerin kültürlerini anlama eğilimine sahip olmasını sağlarken aynı zamanda kültüre duyarlı öğretim yöntemleri geliştirmesini kapsar. Öğretmenin ön yargısız davranması onun yeterli olduğunun önemli göstergelerinden birisidir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını anlamak için cinsiyet, yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi ve demokratik tutumları gibi faktörleri inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Elde edilen veriler, öğretmen yetiştirme programlarının ve mesleki gelişim eğitimlerinin bu faktörlere odaklanarak daha etkili hale getirilebileceğini göstermektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı "Yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çok kültürlü ortamlarda eğitime yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır. Araştırma kapsamında Romanya Uluslararası Maarif Okullarında, farklı kademelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çok kültürlü ortamlarda eğitime yönelik görüşlerinin alınması hedeflenmiştir.

Çalışmanın genel amacı doğrultusunda cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili eğitime ihtiyacı var mıdır?
2. Yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çok kültürlü ortamlarda çalışmanın zorluğu/kolaylığı hakkında görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler çok kültürlü ortamlarda çalışırken ne gibi zorluklar/problemler ile karşılaşmaktadırlar?
4. Öğretmenler sınıflarındaki farklı kültürlerden öğrencilerin kültürlerini tanımak için neler yapmaktadırlar?
5. Mevcutta kullanılan materyaller kültürel etkileşime uygun mudur?

#### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın verileri, 2019-2023 yıllarında Romanya Uluslararası Maarif Okullarında farklı kademelerde Türkçe öğretmenliği yapmış ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde halen görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından faydalanılmıştır. Çalışma, yurt dışında (Romanya örneği) farklı kademelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çok kültürlü ortamlarda eğitime yönelik görüşlerinin alınmasının hedeflendiği bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması araştırma türünün en önemli iki özelliği; çalışılan konunun tek bir açıdan değil farklı açılardan da incelenmesi ve konunun derinlemesine ve boylamsal araştırılmasıdır (Güçlü,2019:321).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2023 yılları arasında Romanya Uluslararası Maarif Okullarında farklı kademelerde Türkçe öğretmenliği yapmış ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde halen görev yapmakta olan 2 kadın 1 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılarda gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ismi gizli tutulmuş olup erkek öğretmenler "E", kadın öğretmenler "K" harfi ile kodlanmıştır.

#### Tablo 1

##### Çalışma Grubu

	Cinsiyet	Mezun Olduğu Bölüm	Kıdem (Yıl)	Sertifika
K1	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	4	Var
K2	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	3	Var
E1	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	9	Var

Tabloya bakıldığında katılımcılardan 1 kişinin okul öncesi öğretmenliği, 1 kişinin Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 1 kişinin Türk dili ve edebiyatı bölümü mezun olduğu görülmektedir. Tabloya göre tüm öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmen sertifikası bulunmaktadır. Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmenliği deneyimleri 3-9 yıl arasındadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında hedeflenen amaç doğrultusunda veriler önce yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Daha sonra yazılı verilerden hareketle katılımcılarla sözel görüşme de gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan bir tanesi çalışma esnasında farklı bir ülkede görev yaptığı için onunla da çevrim içi görüşme yapılmıştır. Görüşme yönteminin araştırmayı yürüten kişiye sunduğu etkileşim ve esneklik yardımıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2011) öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda eğitime yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri analizi, elde edilen veriden anlam çıkarma sürecidir (Güçlü, 2019:149). Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen veriler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılar ile de desteklenmiştir. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda cevap aranan alt problemlerden ilki “Çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili eğitime ihtiyacı var mıdır?” şeklindedir. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların hepsi hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle çok kültürlü sınıf ortamında bu çeşitliliği yönetme ve etkili iletişim kurmayla ilgili eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

K1 “Evet bu alanda hizmet içi eğitim alabiliriz. Sınıflarımızda farklı kültürlerden gelen öğrencilere daha iyi nasıl rehberlik ederiz, öğrenciler arasında birlik ve anlayışı teşvik eden etkinlikler ve bu kültürel çeşitliliği sınıf ortamında etkili bir şekilde nasıl yönetebiliriz bu konularda eğitimler olabilir.”

K2: “Evet, çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili eğitime ihtiyaçları vardır. Çünkü bu eğitim, öğrencilerin farklı kültürlerden geldiği sınıflarda etkili iletişim kurma, çeşitlilikle başa çıkma ve öğrenme süreçlerini zenginleştirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.”

E1: “Evet, zira çok kültürlü ortamlarda çalışmak için kültürlere ait hassasiyetlerin farkında olup ona uygun bir öğrenme ortamının ve yaklaşımının benimsenmesi amacıyla çok kültürlülük hakkında gerekli donanıma sahip olunması elzemdir.”

Çalışmanın ikinci alt problemi, “Sınıf içerisinde farklı kültürlerden öğrencilerin olması sizce bir avantaj mıdır yoksa dezavantaj mıdır?” sorusudur. K1 kodlu öğretmen sınıf içerisinde farklı kültürlerden öğrenciler bulunmasının öğrenciler için hem avantajlı hem de dezavantajlı olduğunu, avantaj olarak bu kültürel farklılığın öğrencilere empati kurma, birbirlerinin kültürlerini paylaşarak daha geniş bir dünya görüşü sağlayacağını, dezavantaj olarak ise kültürel farklılıkların getirdiği

çatışma veya anlaşmazlıkların, kültürel ön yargıların öğrenme sürecini zorlaştırabileceğini ifade ederken K2 kodlu öğretmen bu durumun genellikle bir avantaj olduğunu, öğrencilere kültürel çeşitlilikle başa çıkma becerisini kazandırırken sınıf içerisinde de daha zengin bir öğrenme ortamı sağladığını, kültürler arası anlayışı artırdığını ifade etmiştir.

K1: “Farklı kültürlerden öğrencilerin bulunması, sınıf içinde hem avantajlara hem de dezavantajlara neden olabilir. Avantaj açısından, bu durum sınıftaki öğrencilere kültürel çeşitlilikle başa çıkma ve kültürel farklılıkları anlama fırsatı sunar. Öğrenciler, birbirlerinin kültürlerini paylaşarak, daha geniş bir dünya görüşü geliştirebilirler. Ayrıca sınıftaki çeşitlilik, öğrencilere empati kurma yeteneği kazandırabilir. Ancak bu durum aynı zamanda dezavantajlar da içerebilir. Örneğin dil bariyerleri, öğrenciler arasında etkili iletişimi engelleyebilir ve bazen öğrenme sürecini zorlaştırabilir. Kültürel farklılıkların getirdiği çatışma veya anlaşmazlıklar da ortaya çıkabilir. Ayrıca sınıftaki öğrenciler arasında kültürel önyargılar veya stereotipler, olumsuz etkileşimlere neden olabilir.”

K2: “Farklı kültürlerden öğrencilerin sınıf içinde bulunması genellikle bir avantajdır. Bu durum, öğrencilere kültürel çeşitlilikle başa çıkma becerileri kazandırır ve sınıf içinde daha zengin bir öğrenme ortamı sağlar. Farklı bakış açıları, öğrencilere geniş bir perspektif sunar, bu da öğrenme deneyimini zenginleştirir ve kültürler arası anlayışı artırır. Bu nedenle farklı kültürlerin bir araya gelmesi, öğrencilere kişisel ve akademik gelişimleri için değerli bir fırsat sunabilir.”

E1: “Öğrenme ortamlarında çeşitli dezavantajlar ortaya çıkabilir, birbirini anlamakta güçlük çekme, zorbalık lakin burada önemli olan öğrenme ortamının kontrol edilmesidir. Özellikle bu kontrolü sağlayan kişilerin çok kültürlü ortamlara nasıl yaklaşıcağını bilmesi ve nasıl yöneteceğini bilmesi bu dezavantajları yok edebilir. Okullarımızda çok kültürlü bir yapı kurarak bu dezavantajların aslında bizi ileriye götüren avantajlar olduğunu çeşitli aktivitelerle öğrencilerimize aktarabiliriz. Farklılıklarımızın bizi zenginleştirdiğini ve bunun çok önemli olduğunu öğrencilere doğru bir şekilde anlatmamız gerekli.”

Araştırma kapsamında cevap aranan üçüncü alt problemi “Kullandığınız materyallerin çok kültürlü ortamlarda eğitime uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenler, süreç içerisinde çeşitli temalı kitaplar, çok dilli sözlükler, kültürel haritalar, görsel materyaller, film ve belgesel içerikleri, çok kültürlü oyunlar kullandıklarını, bu materyallerin çok kültürlü ortamlarda eğitime uygun olduğunu, öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama, değerlendirme ve saygı gösterme becerilerini geliştirmelerine yönelik uygun içerikler içerdiğini ifade etmişlerdir.

K1: “Eğitimde kullandığım materyaller, çok kültürlü ortamlarda öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama, değerlendirme ve saygı gösterme becerilerini geliştirmelerine yönelik uygun içerikler içermektedir. Bu materyaller, farklı kültürlerden gelen öğrencilere kendi kimliklerini ifade etme fırsatı tanıyarak sınıf içinde birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Çeşitli temalı kitaplar, çok dilli sözlükler, kültürel haritalar, görsel materyaller, film ve belgesel içerikleri, çok kültürlü oyunlar, kültürler arası mutfak deneyimleri ve sanat/el sanatları malzemeleri, öğrencilerin kültürel zenginlikleri keşfetmelerini sağlayarak sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu materyaller, öğrencilere kültürler arası anlayışı artırma ve birlikte çalışabilme yeteneklerini güçlendirme konusunda katkı sağlamaktadır.”

K2: "Evet, kullandığım materyaller çok kültürlü ortamlarda eğitime uygun. Bu materyaller, öğrencilere çeşitli kültürleri anlama, değerlendirme ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine destek olacak şekilde özenle seçilmiştir. Sürekli olarak güncellenen içerikler, öğrencilerin çeşitli kültürel bağlamlara daha etkili bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmayı hedefler."

E1: Eğitimde kullandığım materyaller, çok kültürlü ortamlarda öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama, değerlendirme ve saygı gösterme becerilerini geliştirmelerine yönelik uygun içerikler içermektedir. Bu materyaller, farklı kültürlerden gelen öğrencilere kendi kimliklerini ifade etme fırsatı tanıyarak sınıf içinde birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Çeşitli temalı kitaplar, çok dilli sözlükler, kültürel haritalar, görsel materyaller, film ve belgesel içerikleri, çok kültürlü oyunlar, kültürler arası mutfak deneyimleri ve sanat/el sanatları malzemeleri, öğrencilerin kültürel zenginlikleri keşfetmelerini sağlayarak sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Materyaller çeşitli kültürlerden izler taşımaktadır. Materyalin amacı öğrencilerimize çok kültürlülüğün iyi bir olgu olduğunu anlatmaya yöneliktir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Çok kültürlü ortamlarda çalışırken ne gibi zorluklar/problemler ile karşılaşılıyorsunuz?" sorusudur. Öğretmenler çok kültürlü ortamlarda çalışırken çeşitli problemler/zorluklar ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir K1 kodlu öğretmen, öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yanıt vermek ve her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya çıkarmak için çaba sarf ettiğini ve bu durumun kendisi için zorlayıcı olduğunu, öğrencilerin kültürel arka planlarındaki çeşitlilik, sınıf içindeki normlar, beklentiler ve öğrenme tarzları üzerinde etkili olduğunu ve bu durumun kendisi için öğrencilere adil bir şekilde yaklaşmayı zorlaştırdığını belirtmiştir. K2 kodlu öğretmen dil bariyerleri, iletişim zorlukları ve etkili iletişimde bazı engeller ve zorluklar ile karşılaştığını ifade etmiştir.

K1: "Okulda öğretmenlik yaparken çok kültürlü bir ortamda çalışmanın zorluklarıyla karşılaşabiliyorum. Öncelikle, farklı dil becerilerine sahip öğrencilerle iletişim kurmak zaman zaman meydan okuyucu olabiliyor. Öğrencilerin kültürel arka planlarındaki çeşitlilik, sınıf içindeki normlar, beklentiler ve öğrenme tarzları üzerinde etkili olabilir, bu da benim için öğrencilere adil bir şekilde yaklaşmayı zorlaştırabilir. Öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yanıt vermek ve her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya çıkarmak için çaba sarf etmek, zorlayıcı noktalardan."

K2: "Çok kültürlü ortamlarda çalışırken dil bariyerleri, kültürel farklılıkların anlaşılması, iletişim zorlukları ve farklı çalışma tarzları gibi çeşitli zorluklarla karşılaşabiliyorsunuz. Bu durum, iş birliği ve etkili iletişimde bazı engelleri beraberinde getirebilir."

Araştırma kapsamında cevap aranan diğer bir alt problemi "Sınıflarınızdaki farklı kültürlerden öğrencilerin kültürlerini tanımak için neler yaparsınız?" sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenler farklı kültürleri tanımaya yönelik olarak sınıf içerisinde farklı kültürlerden etkinliklere yer verdiklerini, öğrencilere kendi kültürleriyle alakalı proje ve sunum yaptıklarını, bireysel görüşmeler ile öğrencilere soru sorarak bilgi edinmeye ve öğrencilerin kültürlerini tanımaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

K1: "Öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak onların günlük yaşantıları, gelenekleri ve değerleri hakkında daha fazla bilgi

edinmeye çalışıyorum. Sınıf içinde farklı kültürlerin kutlandığı etkinliklere yer vererek öğrenciler arasında anlayış ve saygı atmosferi oluşturmaya özen gösteriyorum. Ayrıca sınıf materyallerini seçerken farklı kültürleri temsil eden içeriklere yer veriyor ve öğrencilere kendi kültürlerinden örnekler getirme fırsatı tanıyarak onların katılımını teşvik ediyorum."

K2: "Sınıfta, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürlerini anlamak için çeşitli etkinlikler düzenlerim. Öğrencilere kültürel temalı projeler ve sunumlar yapma şansı vererek kendi kültürlerini paylaşmalarını teşvik ederim. Ayrıca, sınıf içinde kültürel farklılıkları vurgulamak amacıyla özel günler düzenlerim ve öğrencilere kültürleriyle ilgili sorular sorarak daha derin bir anlayış geliştirmeye çalışırım. Bu yaklaşım, sınıf ortamında karşılıklı anlayışı artırmaya ve kültürel çeşitliliği kutlamaya yönelik bir atmosfer oluşturmayı hedefler."

E1: İlk başlarda çok kültürlülüğün nasıl bir şey olduğunu ve nasıl yaklaşmam gerektiğini bilmediğim için pozitif sonuçlar ortaya çıkmıyordu. Özellikle dil bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çok kültürlü ortama bir başka kültür ile yaklaşmaya çalışmak öğrencilerde olumsuz bir tavrın oluşmasına neden olmaktadır

#### İlave Katılımcı Görüşleri

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların ilave görüşlerine ve çalışma ile ilgili olarak eklemek istediklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda K1 ve K2 kodlu öğretmenler ilave görüşlerini bildirmişlerdir. K1 kodlu öğretmen çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik deneyiminin kendisi için hem zenginleştirici hem de öğretici bir süreç olduğunu, bu durumun kendisini daha esnek ve duyarlı bir öğretmen yaptığını ayrıca kendi gelişimi için bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmiştir.

K1: "Çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik deneyimi, benim için hem zenginleştirici hem de öğretici bir süreç olmuştur. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışmak, sınıf içinde çeşitliliğin gücünü keşfetme fırsatı sunarak beni daha esnek ve duyarlı bir öğretmen yapmıştır. Dil bariyerlerini aşmaya çalışmak, öğrencilerin kendi kültürlerini anlama ve paylaşma sürecini desteklemek adına benim için önemli bir öğrenme deneyimi olmuştur. Aynı zamanda, kültürel farklılıkları sınıf içinde bir zenginlik olarak değerlendirmek ve öğrencilere kültürler arası anlayışı teşvik etmek benim öğretmenlik yaklaşımında merkezi bir yer tutmaktadır. Bu deneyim, sınıf içinde etkili bir iletişim kurma, öğrencilere eşit muamelede bulunma ve çeşitli öğrenme stillerine uyum sağlama konularında kendimi sürekli olarak geliştirmem için bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bu sayede, çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik benim için sadece mesleki bir görev değil, aynı zamanda kişisel bir büyüme ve kültürel alışveriş deneyimi hâline gelmiştir."

K2 kodlu öğretmen çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik deneyiminin öğrenciler arasında güçlü sosyal bağlar kurma fırsatını sunduğunu ve bu bağların öğrenciler arasında farklı kültürlerden gelmelerine rağmen birbirlerini anlamalarını, desteklemelerini ve birlikte çalışmalarını sağladığını, sınıf içinde hoşgörü, saygı ve kültürel çeşitliliğe olan duyarlılık, öğrencilere sadece derslerle değil, aynı zamanda yaşamları boyunca kullanabilecekleri önemli sosyal beceriler kazandırdığını ifade etmiştir.

K2: "Çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik deneyimi, sadece akademik öğrenme değil, aynı zamanda öğrenciler arasında güçlü

sosyal bağlar kurma fırsatı sunar. Bu bağlar, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmelerine rağmen birbirlerini anlamalarını, desteklemelerini ve birlikte çalışmalarını sağlar. Sınıf içinde hoşgörü, saygı ve kültürel çeşitliliğe olan duyarlılık, öğrencilere sadece derslerle değil, aynı zamanda yaşamları boyunca kullanabilecekleri önemli sosyal beceriler kazandırır. Bu unsurlar, sınıf ortamını zenginleştirir ve öğrencilerin sadece akademik açıdan değil, aynı zamanda kişisel gelişim açısından da daha zengin bir eğitim deneyimi yaşamalarına katkıda bulunur.”

E1 :“Çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik deneyimi insanlara be hayata karşı yeni bir bakıl açısı kazanmamı sağladı. Özellikle temel değerlerin evrensel etik kurallarının var olduğunu, başka kültürden de olsa öğrencilerimizin aynı beklentiye sahip olduklarının farkına vardım. Son olarak öğretmenin çok kültürlü ortamlarda verimli olması için çok kültürlü bir ortamda yaşamaya gerektiğine inanıyorum. Bir kitaptan okumak ve eğitimini almak yerine bir ideal doğrultusunda çok kültürlü ortam oluşturuluyorsa öğretmenin de çok kültürlülüğü kendi yaşamında tecrübe edip davranış hâline getirerek öğrencilere yaşatması taraf-tarıyım.”

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yurt dışında (Romanya) çalışan öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda eğitime yönelik düşünceleri üzerinde durulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler çözümlenmiş ve analiz sonucundan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda eğitim verirken hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özellikle çok kültürlü sınıflarda çeşitliliği yönetme ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenecek eğitimlere vurgu yapılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri, farklı kültürlerden öğrencilerin bulunmasının hem avantajlı hem de dezavantajlı olabileceğini ortaya koymaktadır. Avantajlar arasında kültürel çeşitlilikten kaynaklanan zengin öğrenme ortamı ve öğrenciler arasındaki anlayışı artırma potansiyeli bulunmaktadır. Dezavantajlar arasında ise dil bariyerleri ve kültürel çatışmaların öğrenme sürecini zorlaştırabileceği vurgulanmıştır.

Öğretmenler, kullandıkları materyallerin çok kültürlü ortamlarda eğitime uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu materyallerin öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama, değerlendirme ve saygı gösterme becerilerini geliştirmelerine yönelik uygun içerikler içerdiği vurgulanmıştır.

Çalışma, öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda çeşitli zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Dil bariyerleri, iletişim zorlukları, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun yanıt verme çabaları gibi konular, öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri yansıtmaktadır.

Öğretmenler, farklı kültürleri tanımak için sınıf içinde çeşitli etkinliklere ve projelere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bireysel görüşmeler, kültürel temalı projeler ve sunumlar, öğrencilere sorular sorarak bilgi edinme gibi yöntemler kulla-

nılmaktadır.

Sonuç olarak çalışma, çok kültürlü ortamlarda öğretmenlik deneyiminin hem zorlayıcı hem de zenginleştirici olduğunu göstermektedir. Dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve öğrenci çeşitliliği gibi faktörlerle başa çıkma çabaları, öğretmenlerin profesyonel ve kişisel gelişimine katkıda bulunmuştur.

## Öneriler

- Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlere çok kültürlü sınıflarda etkili iletişim, kültürler arası anlayış ve çeşitlilik yönetimi konularında destek sağlamalıdır.
- Okullar, çok kültürlü ortamları teşvik etmek ve öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama fırsatı sunmak için çeşitli etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğretmenler, farklı kültürleri tanımak için öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunma fırsatı bulmalıdır, bu da bireysel görüşmeler, projeler ve etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Bu önerilere dayanarak çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin deneyimlerini zenginleştirmek ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla yapılan bu çalışmanın, eğitim kurumları ve öğretmenler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abukan, M. Balkanlarda (Romanya ve Bulgaristan) Türkçe Öğretimi Açısından Mektep Ve Aile Mecmuası Adlı Derginin Önemi. *Turkophone*, 10(1), 16-32.
- Aksu, A. (2005). Romanya Türklerde kültürel durum ve mektep ve aile mecmuası. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 11-2.
- Başarır, F., Sarı, M., Çetin, A. (2016). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152).
- Bozkurt, G. S. (2008). Geçmişten günümüze Romanya’da Türk varlığı. *Karadeniz Araştırmaları*, (17), 1-31.
- Bulut, C., Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Cemil, T. (1995). Romen Türk dostluğunun tarihi temelleri. *Yeni Türkiye*, 3, 302.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Hasan, N. (2019). Günümüzde Romanya'da Türkçe ana dili eğitimi. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 1(2), 41-50.
- Horata, O. (2003). *Kuzey ve Batı Türklüğünün kesişme noktasında küçük bir Türk topluluğu: Romanya Türkleri*. (Editör: Erhan Türbedar), Balkan Türkleri Balkanlarda Türk Varlığı. Asam Yayınevi, s.152.
- İnalçık, H. (2005). Türkler ve Balkanlar. *Baltam Türklük Bilgisi*, 3, 23-44.
- Karahan, M. (2022). *Bir yumuşak güç unsuru olarak maarif vakfının Türkiye'nin uluslararası ilişkilerindeki rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Karpat, K. (2022). *Osmanlı modernleşmesi*. Timaş Yayınları.
- Nayir, F., Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (70), 769-779.
- Önal, M. N. (1994). Romanya Türklerine bakış. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 181.
- Paçaoğlu, E. H. (2020). Balkanlar'da Türkiye ve Avrupa Birliği'nin yumuşak gücü. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 3 (6), 35-69.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Romanya Türk Edebiyatı, <http://romanyaturkleri.tripod.com/edebiyatlari.htm>
- Sancak, K. (2022). Balkanlardaki Türkçe öğretimi faaliyetlerinin kamu diplomasisi perspektifinden analizi. *Paradigma*, 11(2), 56-66.
- Taylor, C, Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., Wolf, S. (2010). *Çokkültürcülük tanınma politikası*. Yapı Kredi Yayınları.
- Turan, Ö. (2003). *Balkan Türkleri: Balkan araştırmaları dizisi*. Asam Yayınevi.
- Ülküsal, M. (Eylül-Ekim 1972). Balkan Yarımada'sındaki Türkler. *Emel*, 72, 4.
- Yenigün, C. (2008). *Balkanlar'da Otokton Türk varlığı*. Uluslararası Balkan Kongresi, (s. 501-515), Tasam Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2011). Kitap tanıtım ve değerlendirmeleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (19).
- Yılmaz, G., Nagihan, Tepe (2020). Yurt dışında görev yapan okutmanların kültürlerarası iletişim algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1616-1633.

## ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BAĞLAMINDA ULUSLARARASI MAARİF PROGRAMI (İM) ÖĞRENEN PROFİLİ VE ERDEMLİ İNSAN

Fikri KAŞİFHÜSEYİN

Türkiye Maarif Vakfı

[fkasifhuseyin@turkiyemaarif.org](mailto:fkasifhuseyin@turkiyemaarif.org)

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim bağlamında Türkiye Maarif Vakfının uluslararası eğitim programı olan Uluslararası Maarif Programı (İM) eğitim felsefesinin şekillendirdiği öğrenen profilinde yetiştirilmesi amaçlanan "erdemli insan"ın niteliklerini ortaya koymaktır. Çalışmada alan yazını taraması yapılarak bu alanda yayımlanmış kitap, makale, sempozyum, rapor ve tezler incelenmiştir. Anadolu'nun kadim irfan geleneği ile insanlığın ortak birikimini esas alarak yurt dışında örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri yürütmekte olan Türkiye Maarif Vakfı; insanlığın ortak mirası olan bilimi esas alarak bilgi, beceri ve değerlerle yoğrulmuş, farklı kültürlerle duyarlı, evrensel, millî ve yerel öğeleri önemseyen, çağın gereklerine uygun yenilikçi bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu yaklaşımla İM programını hazırlayan Türkiye Maarif Vakfı ilmini ve irfanını insanlığın barış ve huzuru için kullanacak "iyi insan"lar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Maarif eğitim felsefesine göre geliştirilen İM programının öğrenen profili dört temel öğrenen karakteristiği üzerine yapılandırılmıştır. Bunlar; "akıllı, iradeli, vicdanlı, aktif"tir. Bu dört özelliğin her biri kendi içerisinde ikişer nitelik ile tanımlanarak zenginleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar; İM öğrenen profilinin dünyada yaygın olarak kullanılan uluslararası eğitim programlarından farklı yönlerini ortaya koymaktadır. İM öğrenen profilinde kişinin sadece kendine değil; yetiştiği topluma ve içinde bulunduğu dünyaya karşı sorumluluğu; değerlerine sahip çıkarak farklı kültürlerle saygı duyması ve "vicdanlı" olması bu farklılıkların başında gelmektedir. Nihayetinde İM öğrenen profili ile asıl hedeflenen "erdemli insan" yetiştirmektir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye Maarif Vakfı, Uluslararası Maarif Programı, öğrenen profili, erdemli insan, uluslararası eğitim programları.



## YURT DIŞI TÜRK OKULLARI VE MİLLETLERARASI OKULLAR

Bu Okullarda  
Öğrenme Profili

Bildirinin sözlü sunumuna ulaşmak  
için karekodu okutunuz.



## GİRİŞ

Eğitim kişiyi ve toplumu şekillendirmede çok önemli bir role sahiptir. Eğitim, sadece bilgiyi aktarmak değil; potansiyeli ve yetenekleri keşfeden, geliştiren, düşünme ve problem çözme becerisi kazandıran, değerlerin benimsenmesi ve yaşatılmasını sağlayan bir süreçtir. Doğumdan ölüme kadar süren, aile-okul-toplum üçgeninde şekillenen eğitim, aslında hayatın ta kendisidir. Eğitim kişiyi, toplumu ve dünyayı değiştirme gücüne sahiptir. Nelson Mandela'ya göre: "Dünyayı değiştirmek için kullanabileceğiniz en güçlü silah eğitimidir.

"Her alanda hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında eğitim ulusal ve uluslararası çapta etki gücünü sürdürmektedir. Toplumların gelişmişlik seviyeleri eğitim seviyeleriyle doğru orantılıdır. "Bilimsel araştırmalar eğitim düzeyi ile kalkınmanın unsurları olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır" (Çakmak, 2008). "Toplumların, ülkelerin hatta tüm dünyanın geleceği iyi ve doğru eğitilmiş nesillerle sıkı sıkıya bağlıdır" (Ulusoy, 2010). Bu bağlamda eğitimin öznesi olan "insan"ı en iyi şekilde yetiştirmek ve geliştirmek ülkelerin eğitimde temel önceliğidir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı bu sorumlulukla çalışmalarını yürütmektedir.

Türkiye'nin uluslararası eğitimde dünyaya açılan kapısı olan, kültür ve medeniyet etkileşimini "ortak iyi"ye ulaştıracak bir yol olarak gören Türkiye Maarif Vakfı; yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde etkin faaliyet yürütmek amacıyla 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulmuştur. Anadolu'nun kadim irfan geleneği ile insanlığın ortak birikimini esas alarak yurt dışında örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri yürütmekte olan Türkiye Maarif Vakfı; insanlığın ortak mirası olan bilimi esas alarak bilgi, beceri ve değerlerle yoğrulmuş, farklı kültürlere duyarlı, evrensel, millî ve yerel öğeleri önemseyen, çağın gereklerine uygun yenilikçi bir eğitim anlayışı ile hazırlanan IM programı kapsamında ilmini ve irfanını insanlığın barış ve huzuru için kullanacak "iyi insan"lar yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Türkiye Maarif Vakfı; Aralık 2023 itibarıyla 52 ülkede, 465 eğitim kurumu, 37 yurt binası ve 50.000'in üzerinde öğrencisiyle 6 kıtada eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Türkiye Maarif Vakfı, faaliyet gösterdiği ilgili ülkenin eğitim müfredatını esas alarak yürüttüğü eğitim sürecini ihtiyaç duyulduğunda ilgili hükümetlerin izniyle uluslararası akreditasyon sertifikasına sahip uluslararası eğitim programlarını da uygulayabilmektedir. Türkiye'nin eğitimdeki küresel markası olan Türkiye Maarif Vakfı diğer uluslararası eğitim kurumlarının sunduğu eğitim içeriğiyle yetinmemekte, ülkelerin sosyokültürel yapısına uygun, maarif eğitim modeli ile bütünsel olarak kurgulanmış dijital ve matbu yardımcı eğitim materyalleri hazırlamaktadır.

Uluslararası niteliğinin yanı sıra, güçlü bir yerellik iddiası da taşıyan Maarif eğitim modeli Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî'nin pergel metaforunda ifade ettiği gibi, bir ayağı kendi topraklarında sabitken diğeri tüm dünyayı kuşatıcı bir idealle hareket ederek öğrencilerinin öncelikle kendi millî ve kültürel değerlerine sahip çıkmalarını ve bu değerleri yaşatmak için

gayret göstermelerini, kendi toplumunun ekonomik ve toplumsal gelişmesine öncülük edecek donanımda olmalarını incelemekte; ayrıca küresel gelişmeleri de takip ederek tüm insanlığın iyiliği için çalışmayı şiar edinen bir nesil olarak yetiştirmelerini önemsemektedir. Bu kapsamda, gelenekten beslenerek geleceği inşa eden, dünle bugünü birleştirip yarının eğitim modelini oluşturmayı amaçlayan, 21. yüzyılın şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek yetkinlikte ve uluslararası kriterlere uygun bir eğitim modeli geliştirme çalışmaları devam etmektedir (Uluslararası Maarif Programı (IM) Çerçeve Belgesi, 2023).

Yapılan bu araştırmayla uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim bağlamında Türkiye Maarif Vakfının uluslararası eğitim programı olan IM eğitim felsefesinin şekillendirdiği öğrenen profilinde yetiştirilmesi amaçlanan "erdemli insan"ın niteliklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Çalışmada alan yazını taraması yapılarak bu alanlarda yayımlanmış kitap, makale, sempozyum, rapor ve tezler incelenmiştir. Yapılan alan yazın taramasında uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim bağlamında Türkiye Maarif Vakfı, Maarif eğitim felsefesi, IM programı, IM öğrenen profili ve uluslararası eğitim programlarının incelenmesiyle elde edilen veriler genel bir yaklaşımla özetlenmeye çalışılmış, IM öğrenen profilinin özellikleri ve dünyada yaygın olarak kullanılan uluslararası eğitim programlarından farklı yönleri ortaya konmuştur.

## BULGU VE YORUMLAR

Eğitim süreci sonunda öğrencinin hangi noktada olması gerektiğinden hareketle insan gibi ancak çok boyutlu bir perspektifle anlaşılabilir, karmaşık ama aynı zamanda işlenmeye hazır sayısız donanıma sahip muhteşem bir varlığın gelişimi eğitimin kalitesi ve değerlendirilmesiyle mümkündür. Sadece bilgi paylaşımı ve kazanımına odaklı bir müfredat sistemi olmaktan ve insan için sadece bir zaman diliminde, örneğin meslek sahibi olmayı sağlayacak beceriyi kazanana kadar sürdürülen bir faaliyet olmaktan çıkan eğitim yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) durumuna evrilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, bilginin elde edildiği yegâne kurum özelliğinin kaybolması okulları yenilikçi düşünmeye ve eğitime dair anlayışlarını daha geniş bir çerçeveye yeniden gözden geçirmeye yöneltmiştir. Artık eğitimde öğrenene bilgi sunma hizmetinin değeri düşerken bilgiyi edinme yöntemlerinin yanı sıra "öğrenmeyi öğrenme" becerileri kazandırma daha kritik bir amaç olarak ön plana çıkmıştır. IM öğrenen profili nitelikli bir eğitim hizmetiyle diğer kurumlardan ayrılarak kendisine ait bir ekol olma amacını taşıyan okullar için "öğrenen"de görmeyi dilediği davranış ve bilgi düzeyi değişimini tanımlamaktadır. Dünyada yaygın olarak kullanılan uluslararası eğitim programları okullar için örnek teşkil edecek öğrenen standartları geliştirmişlerdir. Alan yazınında "öğrenen profili" (learner profile) olarak adlandırılan bu standartlar; bir yandan eğitimi uluslararası boyutta uygulamanın metodunu geliştirmeye çalışırken öte yandan



yaşadığı çağın gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirmenin nasıl mümkün olacağı sorusuna cevap bulmaya çalışmıştır. Öğrenen profili; akademik kazanımların çok ötesinde, öğrencide olması beklenen yetenek, beceri ve sorumlulukları da kapsayan oldukça geniş bir içeriğe sahiptir. Öğrenen profili eğitim sürecinin neticesinde ortaya çıkması beklenen kazanımlardan değil; öğrenme sırasında öğrenende olması gereken bilişüstü (metacognitive) kapasite ve bunları kullanım becerilerinden oluşur. Uluslararası eğitim standartları programlarında yaygınlıkla kullanılan bu yaklaşımın; sistem içerisinde yer alan tüm aktörler (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli vb.) tarafından kabul edilmiş ortak niteliklerden oluşması gerekir. Diğer bir deyişle; eğitimin parçası olan bu aktörlerin her durumda öğrenen profilinde belirlenmiş niteliklere uygun bir şekilde davranmaları beklenir ki sistem kendi bütünlüğünde anlamlı bir şekilde işleyebilsin ve sonuç versin. Bu sebeple, öğrenen profiline ait niteliklerin tüm aktörler tarafından kolayca anlaşılabilir ve hayata geçirilebilecek şekilde tanımlanması ve bu niteliklerin göstergelerinin tüm paydaşlarca bilinmesi önem taşımaktadır.

Tüm dünyada “iyi insan” yetiştirme gayesiyle eğitim öğretim hizmeti sunan Türkiye Maarif Vakfı; eğitimi ülkelerin özel ihtiyaçlarına göre yerelleştirmeyi, bir dünya markası olmak açısından ise uluslararası bir eğitimi hedeflemektedir ve bu kapsamda IM öğrenen profilini geliştirmiştir.

Maarif eğitim felsefesine göre geliştirilen IM programının öğrenen profili dört temel öğrenen özelliği üzerine yapılandırılmıştır: Bunlar; “akıllı, iradeli, vicdanlı, aktif”tir. Bu dört temel özelliğin her biri kendi içerisinde ikişer nitelik ile tanımlanarak zenginleştirilmiş, toplamda sekiz hedeflenen profil özelliği oluşturulmuştur. IM öğrenen profilinin merkezinde “erdemli insan” vardır (Uluslararası Maarif Programı (IM) Çerçeve Belgesi, 2023).

### Şekil 1

IM Öğrenen Profili



**Kaynak:** Uluslararası Maarif Programı (IM) Çerçeve Belgesi, 2023

IM öğrenen profilinin öğrenen özellikleri Uluslararası Maarif Programı (IM) Çerçeve Belgesinde aşağıdaki şekliyle verilmiştir:

“Erdemli insan”ın dört temel özelliğinden biri olan akıllı kavramı “Kendisinin, varlığın, olayların ve olguların hakikatini kavrayan, doğru bilgiye ulaşmak için araştıran, sorgulayan, muhakeme eden, bu bilinçle problem çözendir.” şeklin-

de tanımlanmıştır. Akıllı insanın göstergeleri de “Bilinçli ve Araştırmacı” olarak sunulmuştur. “Bilinçli: Neyi, niçin yaptığının farkında olan; yaşadığı zamandan ve mekândan haberdar, mantıklı, dengeli, şuurlu hareket eden ve kendini bilendir. Araştırmacı: Varlığı bütün nitelikleri ile öğrenme merakı ve bilme isteğine sahip; gerçeklere ulaşmak amacıyla sistemli bir şekilde araştıran, sorgulayan, kritik eden, analitik ve nesnel düşünenidir.” Diğer temel özellik olan iradeli kavramı “İnançları doğrultusunda ilkeli ve tutarlı olan, duygu ve davranışlarında bireysel ve toplumsal faydayı gözetken, sorumluluklarını yerine getirendir.” şeklinde tanımlanarak iradeli insanın göstergeleri olan “İlkeli ve Sorumluluk Sahibi” şu şekilde açıklanmıştır: “İlkeli: Duygu, düşünce, tutum ve davranışlarında ilkelerine göre tutarlı ve hikmetli hareket eden; sorunları kararlılıkla çözebilendir. Sorumluluk Sahibi: Kendine ve başkalarına karşı sorumluluklarının bilincinde olan, iş ve davranışlarının hesabını verebilen, zamanını verimli kullanan, planlı, disiplinli ve titiz çalışandır.” Vicdanlı olma özelliği “Tüm varlıklara karşı şefkat ve merhametle empati kuran, kendisinden emin olunan, güveni, dürüstlüğü, samimiyeti ve adaleti ilke edinendir.” şeklinde ifade edilmiş ve vicdanlı insanın göstergeleri “Güvenilir ve Merhametli” olarak açıklanmıştır: “Güvenilir: Tutum ve davranışlarında samimi ve dürüst olan, asla yalan söylemeyen, hakka hukuka riayet eden, sözünde duran ve kendisine her yönüyle itimat edilendir. Merhametli: Varlıkla empati kurabilen; bir canlının acısını, üzüntüsünü yüreğinde hissedilen, duyarlı, şefkatli, yardımsever, bağışlayıcı, diğerkam olan ve iyilikte ısrar edendir.”

IM öğrenen profilinin dördüncü ve son temel özelliği olan aktif kavramı “Kendisi ve çevresi için güzel ve faydalı işler yapan, özgüveni yüksek, cesur, girişimci, iletişimi güçlü, paylaşımcı ve üretkendir.” tanımıyla verilmiş ve aktif insanın göstergeleri olan “Girişimci ve Üretken” şu şekilde açıklanmıştır: “Girişimci: Hayal kurabilen, özgüveni yüksek, faydası dokunacak işlere girişmekten çekinmeyen, ileri görüşlü, iletişimi güzel, gelişim odaklı ve salih davranandır. Üretken: Kendisine verilen görevlerden daha fazlasını yapmaya gayret eden; bilgi, beceri ve deneyimlerden faydalanarak insanlığın maddi ve manevi ihtiyaçları için çalışan, üreten ve zarifçe paylaşmaktan kaçınmayan” (Uluslararası Maarif Programı (IM) Çerçeve Belgesi, 2023).

Dünyada yaygın olarak kullanılan uluslararası eğitim programlarının öğrenen profillerine bakıldığında “Dünya Vatandaşı” ve “Evrensel İnsan” yetiştirme hedeflenmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

IM programı; eğitimde kapsayıcılık, farklı geçmişleri, yetenekleri veya özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin kaliteli eğitime eşit erişime sahip olmalarını ve öğrenme ortamlarında kendilerini değerli, özel ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayan felsefe, politika ve uygulamaları ifade eder. Buna göre öğrencilere ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir eğitim deneyimi sunmak aynı zamanda saygı, anlayış ve kabullenme erdemlerini kazandırmak hedeflenir. IM öğrenen profilinde kişinin sadece kendine değil; yetiştiği topluma ve içinde bulunduğu dünyaya karşı sorumluluğu; değerlerine sahip çıkarak farklı kültürlerle saygı duyması, akademik ve beceri bazlı gelişiminin yanında “erdemli insan” olabilmesi amaçlamak-

tadır. Bu amaçlar doğrultusunda Türkiye Maarif Vakfı dünyanın pek çok ülkesinde açmış olduğu eğitim kurumlarında vizyonu ve misyonu doğrultusunda nitelikli ve sürdürülebilir eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

### KAYNAKÇA

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41

Uluslararası Maarif Programı (IM) Çerçeve Belgesi, 2023.

<https://www.hurriyet.com.tr/mahmure/nelson-mandelanin-ders-niteliginde-7-sozu-41591569>

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787153>

<https://www.sosyologer.com/egitim-ve-ekonomi-iliskisi-uzerine/>

<https://www.yilmazulusoy.com/tr/makaleler/egitim-ve-gelecegimiz>

<https://turkiyemaarif.org/page/hakkimizda>

<https://maarifdergisi.com/page/uluslararasi-maarif-programi-im-olcme-degerlendirme-yaklasimi#:~:text=>

<https://www.ibo.org/kureselassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/1503-presentation-whatisanibe-ducation-tu.pdf>

[www.cie.org.uk/recognition](http://www.cie.org.uk/recognition)

<https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif>

### TEŞEKKÜR

Bu kitapta bulunan bildiriler hakkındaki değerli dönütleri için akademisyen Prof. Dr. Doğan Nadi LEBLEBİCİ, Prof. Dr. İlhan GÜNBAI, Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU, Prof. Dr. Özcan BAYRAK, Prof. Dr. Selçuk KARAMAN, Prof. Dr. Selma ELYIDIRIM, Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU, Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ, Doç. Dr. Nilay NEYİŞÇİ, Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Doç. Dr. Yusuf Mete ELKIRAN, Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA, Dr. Gökhan KAYIR, Dr. Özgür SİREM, Dr. Tuğrul GÖKMEN, Dr. Zeynep AYSAN ŞAHİNTAŞ, Dr. Zeynep ŞEN, Öğr. Gör. Ömer Faruk KIRLANGIÇ'a teşekkürlerimizi sunarız.

Bildiri Kitabı Hazırlama Komisyonu





**TÜRKİYE  
YÜZYILI**

**100**  
TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YILI

