



**KARAMANOĞLU  
MEHMETBEY  
ÜNİVERSİTESİ**

[www.kmu.edu.tr](http://www.kmu.edu.tr)



**III. Uluslararası  
Temel Eğitim Kongresi  
UTEK-2024  
TAM METİN KİTABI  
FULL TEXT BOOK**

**Kongre Tarihi:  
17-19 Ekim 2024**



[www.eğitenkitap.com](http://www.eğitenkitap.com)  
Katkılarıyla



## DESTEKLEYEN KURULUŞLAR



TÜBİTAK



eğiten kitap



New Karaman  
Hotel & Convention Center



İlterland

**3. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi**  
**17-19 Ekim 2024**  
**TAM METİN KİTABI - FULL TEXT BOOK**

**Editörler:**

**Doç. Dr. Elif YILMAZ İLTER - Doç. Dr. Nihal YILDIZ**

ISBN

978-625-5974-16-7

**© Copyright 2024, Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Şti.**

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bölümlerin içeriğinden ve görsellerinden bölüm yazarları sorumludur.

**Genel Yayın Koordinatörü,** Özgür DOĞAN  
**Genel Yayın Yönetmeni,** Aydın TEKİN  
**Grafik Tasarım,** Eğiten Kitap Grafik Birimi  
**Baskı,** Eğiten Matbaacılık  
**Ankara,** 2024  
**Yayınevi Sertifika No,** 47083  
**Matbaa Sertifika No,** 47083

**Eğiten Kitap**

Zübeyde Hn. Mah. Süzgün Sokak No: 7 İskitler- Altındağ • Ankara  
T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92  
www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com

### 3. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi

17-19 Ekim 2024

Tam Metin Kitabı

Full Text Book

#### Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. Mehmet GAVGALI

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü

#### Kongre Başkanı

Prof. Dr. Cihat ABDİOĞLU

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

#### Düzenleme Kurulu Başkanları

Doç. Dr. Nihal YILDIZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Elif YILMAZ İLTER

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

#### Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali MEYDAN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Gizem SAYGILI - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Alper Yusuf KÖROĞLU - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Aylin YAZICIOĞLU - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN - Marmara Üniversitesi

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ - Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Gizem TABARU ÖRNEK - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Hüseyin KOÇ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Mustafa SARIBAŞ - Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Özlem YILMAZ DEMİREL - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Ülkü ÇOBAN SURAL - Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Hasan Uğur SERDAROĞLU - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Seher ESEN - Selçuk Üniversitesi

Arş. Gör. Tunahan KARAARSLAN - İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Araştırmacı Canan GÜCÜŞ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Araştırmacı İsmail KILINÇ - Milli Eğitim Bakanlığı

Araştırmacı Taha GEMİCİ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

#### Kongre Sekreteryası

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Dr. Ülkü ÇOBAN SURAL - Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Hasan Uğur SERDAROĞLU

Arş. Gör. Seher ESEN

Arş. Gör. Tunahan KARAARSLAN

Araştırmacı Taha GEMİCİ

## BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (KIRSEHIR AHI EVRAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Ayşe MENTİS TAS (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Bahattin AYDINLI (KASTAMONU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Barış ÇAYCI (NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Berrin AKMAN (HACETTEPE UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Birsen GÜZEL (MARMARA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Bülent GÜVEN (CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Burcu SEZGINSOY SEKER (BALIKESİR UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU (INONU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER (BURDUR MEHMET AKIF UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ (ATATURK UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Duygu Saniye OZTURK (BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Emel ARSLAN (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Emre ÜNAL (NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE (MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Eser ÜLTAY (GİRESUN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Esin ACAR (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Eyüp AKMAN (KASTAMONU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Fatma AĞGÜL YALÇIN (AGRI İBRAHİM CECEN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Filiz YURTAL (CUKUROVA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ (TRABZON UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Gönül SAKIZ (MARMARA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Hüseyin KOTAMAN (HARRAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. İsa KORKMAZ (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Kaya YILDIZ (BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ (MERSİN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZERBAŞ (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ (İSTANBUL CERRAHPAŞA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Mehmet İNAN (MARMARA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Mehmet KATRANCI (KIRIKKALE UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Mesude ATAY (BASKENT UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Mustafa CİN (GİRESUN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Naciye AKSOY (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Nalan KURU (BURSA ULUDAG UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Nihat ŞİRECİ (ADİYAMAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Nil DUBAN (AFYON KOCATEPE UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Niyazi CAN (KILIS 7 ARALIK UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Ömer YILAR (ATATURK UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Özgül POLAT (MARMARA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR (KUTAHYA DUMLUPINAR UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (BURDUR MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITY)

- Prof. Dr. Ramazan SEVER (HARRAN UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Refika OLGAN (MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Ruhan KARADAG (SELCUK UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU (ULUDAĞ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Sabri SIDEKLI (MUGLA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Salih CEYLAN (BURDUR MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Selma YEL (GAZİ UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Serdal SEVEN (İSTANBUL CERRAHPAŞA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Sezai KOÇYIĞIT (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (BAŞKENT UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Sibel GÜVEN (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Sinan OLKUN (ANKARA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA (ÇUKUROVA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Taner ALTUN (TRABZON UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Turan TEMUR (ANADOLU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Yalçın BAY (ANADOLU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (GAZI UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU (TRAKYA UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Yeşim YENER (BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Yunus GUNINDI (AKSARAY UNIVERSITY)  
Prof. Dr. Zeliha YAZICI (AKDENİZ UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet CAKIROGLU (AKSARAY UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ali Yiğit KUTLUCA (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Alper KASKAYA (ERZINCAN BINALI YILDIRIM UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Asude BALABAN DAĞAL (MARMARA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Aylın SOP (BURDUR MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe OZTURK SAMUR (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Aysun Nüket ELÇİ (DOKUZ EYLUL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Azize UMMANEL (LEFKE EUROPEAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Banu AKTURKOGLU (HACETTEPE UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Başak KASA AYTEN (INONU UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Behsat SAVAŞ (DOKUZ EYLÜL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Bengü TURKOGLU (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Berrin GENÇ (TED UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Bilal YORULMAZ (MARMARA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Binnur YILDIRIM HACİİBRAHİMOĞLU (GİRESUN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Bülent ÖZDEN (MARMARA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Burcu GEZER ŞEN (FIRAT UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN (CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Cansu TUTUKUN (BAYBURT UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Cüneyt AKAR (USAK UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Duriye Esra ANGIN (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Elif OZTURK (GİRESUN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Elvan ŞAHİN ZETEROGLU (ULUDAG UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Emrullah AKCAN (GAZİANTEP UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Esra DEMİR ÖZTÜRK (MUS ALPARSLAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Fatih Mehmet CİGERCİ (HARRAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Fatma KÖPRÜLÜ (YAKINDOĞU UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Gonca ULUDAĞ (GİRESUN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ (ANKARA UNIVERSITY)

- Assoc. Prof. Dr. Gökhan UYANIK (KASTAMONU UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Gönül ONUR SEZER (ULUDAG UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Görkem AVCI (BARTIN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Güntay TAŞÇI (ERZINCAN BINALI YILDIRIM UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Hanife ESEN AYGUN (CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Hasan BAKIRCI (VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin POLAT (ADIYAMAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. İlyas YAZAR (DOKUZ EYLUL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Işiner SEVER (HAKKARI UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. İsmail SARIKAYA (BAYBURT UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Kazım BİBER (BALIKESIR UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. M. Hanifi ERÇOŞKUN (ATATURK UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. M. Onur KAN (HATAY MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK (ISTANBUL MEDIPOL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Koray SERİN (KASTAMONU UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK (YILDIZ TEKNİK UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Meltem DURAN (GİRESUN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Meral TANER DERMAN (ULUDAG UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Metin ELKATMIŞ (KIRIKKALE UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Miray ÖZÖZEN DANACI (IZMIR DEMOKRASI UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Muammer BAHSI (FIRAT UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN (ERZINCAN BINALI YILDIRIM UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Muhammet ÖZDEMİR (ZONGULDAK BULENT ECEVIT UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOCAARSLAN (BARTIN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa UĞRAŞ (FIRAT UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER (MARMARA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Nilüfer ATMAN USLU (DOKUZ EYLUL UNIVERSIT)  
Assoc. Prof. Dr. Nuran TUNCER (TOKAT GAZIOSMANPASA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Nurcan ŞENER (MARMARA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Omer Faruk TAVSANLI (ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ömür SADIOGLU (ULUDAG UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK (MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Pelin AKSÜT ARSLAN (BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Pınar BAGCELI KAHRAMAN (ULUDAG UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ramazan SAK (VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Samet ATA (AGRI İBRAHİM CECEN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sayim AKTAY (MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sedat TURGUT (BARTIN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Seher YARAR KAPTAN (RECEP TAYYIP ERDOĞAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Selçuk SIMSEK (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Serhat GÜNDOĞDU (NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Serkan DÜZGÜN (GAZI UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Servet KARDEŞ (VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sevcan YAGAN (İSTANBUL KÜLTÜR UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sevim GÜVEN (TOKAT GAZIOSMANPASA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sibel YAZICI (AFYON KOCATEPE UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT (ATATURK UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Şükran UCUS GULDALI (KIRSEHIR AHI EVRAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK (ORDU UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Sümeyra DOĞAN COSKUN (ESKİSEHIR OSMANGAZI UNIVERSITY)

- Assoc. Prof. Dr. Tülin HASLAMAN (TED UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Tuncay CANBULAT (DOKUZ EYLUL UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ümit İZGİ ONBAŞILI (MERSİN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Ümran ŞAHİN (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Vuşlat OĞUZ ATICI (MERSİN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Yasemin KUŞDEMİR (KIRIKKALE UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Yasemin ÖZDEM YILMAZ (MUĞLA SITKI KOCMAN UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Yavuz SÖKMEN (ATATÜRK UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Zeynep AYDEMİR (MARMARA UNIVERSITY)  
Assoc. Prof. Dr. Zuhâl ÇELİKTÜRK SEZGİN (BURDUR MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ahmet SAKİN (SAKARYA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ahmet UNAL (KASTAMONU UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Alper Murat OZDEMİR (NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ayşe OZTURK SAMUR (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Aysun TURUPCU (IZMIR DEMOKRASI UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ayşegül KINIK TOPALSAN (ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ayşenur GÜNDÜZ (ERCİYES UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ (ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ)  
Asst. Prof. Dr. Belma TÜRKER BİBER (AKSARAY UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Berker BULUT (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Buket KARADAG (ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Burcu CABUK (ANKARA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Büşra KOCAK MACUN (AGRI İBRAHİM CECEN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Caner OZDEMİR (ORDU UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Cansu SOYER (GİRNE AMERICAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL (HACETTEPE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Cüneyt ÇAPRAZ (ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Dervişe AMCA TOKLU (YAKINDOĞU UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Derya ÇINAR (NECMETTİN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Dilek KIRNIK (HARRAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Dilek YEKELER (GİRESUN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Emine AYYILDIZ (ISTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Emrah BİLGİC (SAKARYA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Erdal ZENGİN (FIRAT UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Faruk ARICI (BAYBURT UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Filiz AYDEMİR (ADİYAMAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Füsün KURT GÖKÇELİ (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ)  
Asst. Prof. Dr. Gamze BİLİR SEYHAN (EGE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Güliz GUR SAHİN (BALIKESİR UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Handan DOĞAN (ISTANBUL MALTEPE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Hanife KESKİN (EGE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Hatice FAKİOĞLU BAGCI (ISTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. İrem GÜRGAH OĞUL (IZMIR DEMOKRASI UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Işık KAMARAJ (MARMARA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Işık SABIRLI (İSTANBUL MEDİPOL UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Lütfullah ÇELİKTEN (ISTANBUL 29 MAYIS UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif CİNGİ (NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif İNCİ (MUS ALPARSLAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet Oğuz GÖLE (AFYON KOCATEPE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet ALAN (ANADOLU UNIVERSITY)



- Asst. Prof. Dr. Mehmet MART (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet UYGUN (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mine AKKAYNAK (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Müge AYGUN (GİRESUN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Murat BALCI (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Musa BARDAK (İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Mustafa EROL (YILDIZ TEKNİK UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Nasibe KANDEMİR ÖZDİNÇ (AFYON KOCATEPE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Necla TUZCUOĞLU (MARMARA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Neşe UYGUN (GAZİANTEP UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Nesrin SOYLU (RECEP TAYYIP ERDOĞAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Nihan SAHİNKAYA (İSTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Nisa BAŞARA BAYDİLEK (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Nurhan AKTAS (SELÇUK UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Osman ASLAN (AGRI UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Özge CENGİZ (GİRESUN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER (USAK UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ramazan DİVRİK (TRAKYA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Raziye GÜNAY BİLALOĞLU (ÇUKUROVA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Remzi KILIÇ (AKSARAY UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Seçil BESİM AYHAN (YAKINDOĞU UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Seçil YILDIZ (NEVSEHİR HACI BEKTAS VELİ UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Seda ŞAHİN (İNONU UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Seden DEMİRTAS İLHAN (ARTVİN CORUH UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Selahattin SEMİZ (AGRI İBRAHİM CECEN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Selva BAKKALOĞLU (SELÇUK UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Senem ACAY SOZBİR (BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Sevda ÇETİNKAYA (HATAY MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Sevim KARAOĞLU (AGRI İBRAHİM CECEN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Sibel DAL (ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Sibel SADİ-YILMAZ (KAFKAS UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Sinan ARI (BAYBURT UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Songül PEKTAS (AMASYA UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Suat ÇAPUK (ADİYAMAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Şule KAVAK (SELÇUK UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Suzan SÖNMEZ (GİRNE AMERICAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Tuğba AYDEMİR OZALP (KUTAHYA DUMLUPINAR UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Turan GULCİCEK (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Ümran ATABAŞ (İSTANBUL 29 MAYIS UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Vahide YIGİT GENCTEN (ADİYAMAN UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Vedat AKTEPE (NEVSEHİR HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Volkan VAROL (SINOP UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Yücel FIDAN (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN (İSTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Zehra YAŞAR SAGLIK (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Zeynep Nalan YILMAZ (HAKKARI UNIVERSITY)  
Asst. Prof. Dr. Zeynep Seda ÇAVUŞ (DUZCE UNIVERSITY)  
Dr. Ahmet EROL (PAMUKKALE UNIVERSITY)  
Dr. Elif Büşra UZUN (ERZİNCAN BINALI UNIVERSITY)  
Dr. Esin DİBEK (MARMARA UNIVERSITY)  
Dr. Feyza ÖZKAN YILDIZ (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)

Dr. Melek Merve YILMAZ (CUKUROVA UNIVERSITY)

Dr. Merve ÖZER AKKAYA (ANADOLU UNIVERSITY)

Dr. Nesibe AGIRMAN (ATATURK UNIVERSITY)

Dr. Nilüfer Bircan KAYA FEYİZOĞLU (RECEP TAYYİP ERDOGAN UNIVERSITY)

Dr. Serhat YASAR (NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY)

Prof. Dr. Carina SOLEDAD GONZÁLEZ (UNIVERSITY OF LA LAGUNA, SPAIN)

Prof. Dr. Mahzuna Hamdamova TURSUNOVNA (TASHKENT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, UZBEKISTAN)

Assoc. Prof. Dr. Ann-Katrin SWÄRD (UNIVERSITY OF GOTHENBURG, SWEDEN)

Assoc. Prof. Dr. Ecem Karlıdağ-Dennis (UNIVERSITY OF NORTHAMPTON, UK)

Assoc. Prof. Dr. Elif Karlı Çalamak (UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA, USA)

Assoc. Prof. Dr. Réka Kissné Dr. Zsámbok (UNIVERSITY OF SOPRON, Hungary)

## İÇİNDEKİLER

### İçindekiler

|  |     |
|--|-----|
| OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE STEM ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN YENİLİKÇİ<br>TEKNOLOJİLER .....   | 12  |
| OKULÖNCESİNDE YENİLİKÇİ MATEMATİK EĞİTİM PROGRAMLARI MATHAZONE,<br>GEMS, DONGURİ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI .....                        | 21  |
| OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SU'YA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI .....  | 30  |
| DOĞAL AFET FARKINDALIĞINDA MİNİK BİLİM ELÇİLERİ YETİŞİYOR: MUŞ İLİ ÖRNEĞİ  | 39  |
| ÇOCUK GELİŞİMİ ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ FEN ETKİNLİKLERİ<br>SIRASINDAKİ SORULARININ YAPISAL TÜRLERİ .....                  | 53  |
| OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖĞRETMENLERİNİN ARTTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ<br>RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ ..... | 64  |
| ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN<br>BELİRLENMESİNDE NÖRO-PSİKOLOJİK TESTLERİN KULLANILMASI .....                 | 77  |
| YETENEK YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN<br>GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ .....                            | 91  |
| ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANCININ MESLEKİ DOYUM VE MESLEĞE BAĞLILIK<br>İLİŞKİSİNDE ARACILIK ETKİSİ .....                                | 110 |
| ARAZİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEYİMLERİNE YANSIMALARI<br>.....   | 123 |
| ÇOCUK KİTAPLARININ EBEVEYN-ÖĞRETMEN VE ÇOCUĞA ETKİSİNİN İNCELENMESİ<br>.....   | 135 |
| OYUN VE DRAMANIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL<br>GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ .....                     | 149 |
| ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE GALOŞ YAPMA BECERİSİNDE SABİT<br>BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ .....                      | 157 |
| OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: ÖĞRETMENLERİN<br>UYGULAMALARI VE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR .....                      | 174 |
| İLKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMLARINDA<br>FARKLILIKLARI YÖNETMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ .....         | 189 |
| BELÇİKA EĞİTİM SİSTEMİNDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARININ<br>İNCELENMESİ .....  | 207 |
| YÖNETİCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA YAŞANAN<br>SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ .....                                   | 219 |
| YENİLENMİŞ ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA 'EKOLOJİ<br>TEMASI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ .....                                   | 234 |
| DİJİTAL TAYFA ÇİZGİ FİLMİNİN TEKNOLOJİ KULLANIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ .....   | 247 |
| 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ YENİLİKÇİ VE ÇAĞDAŞ<br>YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ .....                              | 256 |
| RESİM İŞ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR<br>ALGILARININ İNCELENMESİ .....                                       | 274 |

|   |     |
|---|-----|
| TÜRK KÜLTÜRÜNÜN AKTARIMINDA ÇİZGİ DİZİLERİN ROLÜNE İLİŞKİN BİR İNCELENME:<br>NİLOYA ÇİZGİ DİZİSİ.....               | 288 |
| DÖNÜŞTÜRMEK GÜZELDİR, DÖNÜŞTÜREN ÖZELDİR .....  | 307 |
| 2013-2023 ERKEN ÇOCUKLUKTA YARATICILIK ÇALIŞMALARI: TÜRKİYE .....   | 318 |
| 2018 VE 2024 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPAY ZEKÂ VE BİLİŞİM<br>TEKNOLOJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ..... | 343 |
| BABA-ÇOCUK ETKİLEŞİM DİNAMİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ...355   |     |
| TÜRKİYEDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN<br>SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ .....                 | 382 |
| ANNELERİN ÇOCUKLARIYLA İLETİŞİMİNİN YORDAYICI OLARAK PSİKOLOJİK İYİ OLMA<br>DURUMU.....                             | 393 |

## OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE STEM ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN YENİLİKÇİ TEKNOLOJİLER

**Rukiye SELÇUKER**

Uzm.Okul Öncesi Öğretmeni,

İsmet ve Ümmühan Önal İlkokulu Sarayönü-Konya

[rselcuker@hotmail.com](mailto:rselcuker@hotmail.com),

ORCID: 0000-0002-1579-454X

**Ummuhan ÇAKIR GÜRAY**

Uzm.Okul Öncesi Öğretmeni

İsmet ve Ümmühan Önal İlkokulu Sarayönü-Konya

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

ORCID:0000-0003-0144-2057

### ÖZET

Bu çalışma; okul öncesi eğitimde STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) ve maker etkinliklerinde kullanılan yenilikçi teknolojilerin çocukların bilimsel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, sosyal-duygusal gelişim ve el becerilerini nasıl desteklediğini incelemektedir. Eğitici robotlar (Bee-Bot, Cubetto), dijital öğrenme uygulamaları (ScratchJr, Kodable), akıllı oyun setleri (Matatalab), elektronik eğitim kitleri (Snap Circuits), artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) teknolojileri (CoSpaces) gibi araçların pedagojik etkileri, bu teknolojilerin erken çocukluk eğitimindeki uygulama alanları ve pratik yararlarıyla birlikte değerlendirilmektedir.

Eğitici robotlar, algoritmik düşünme, mantıksal akıl yürütme ve işbirlikçi öğrenme becerilerini desteklerken; dijital öğrenme uygulamaları, oyunlaştırılmış içerikleriyle çocukların erken yaşta dijital okuryazarlık kazanmalarına olanak tanımaktadır. Akıllı oyun setleri ve elektronik eğitim kitleri, mühendislik ve tasarım odaklı düşünme becerilerini geliştirerek çocukların yaratıcılığını ve pratik problem çözme yeteneklerini artırmaktadır. AR ve VR teknolojileri ise soyut STEM kavramlarını somut ve etkileşimli deneyimlere dönüştürerek öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Maker araçları, yaratıcı projeler geliştirme ve grup çalışması yapma fırsatları sunarken, sanal sınıf platformları (Code.org) çocuklara kodlama becerileri kazandırmakta ve işbirlikçi öğrenme ortamları yaratmaktadır.

Araştırma, literatürdeki bulguların karşılaştırmalı analizi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, bu yenilikçi teknolojilerin öğretim programlarına entegrasyonunun çocukların STEM öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini, öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirdiğini ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Çalışma, öğretmenlere teknoloji destekli STEM eğitimi konusunda rehberlik etmeyi ve gelecekte yapılacak araştırmalara temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, teknoloji destekli eğitimin potansiyelinin daha derinlemesine keşfedilmesine yönelik önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM Eğitimi, Okulöncesi Eğitim, Eğitim Teknolojileri, Problem Çözme Becerileri

## ABSTRACT

This study examines how innovative technologies used in STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) and maker activities in preschool education support children's scientific thinking, problem solving, creativity, social-emotional development and manual skills. Educational robots (Bee-Bot, Cubetto), digital learning applications (ScratchJr, Kodable), smart game sets (Matatalab), electronic education kits (Snap Circuits), augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies (CoSpaces). The pedagogical effects of the tools are evaluated together with the application areas and practical benefits of these technologies in early childhood education.

While educational robots support algorithmic thinking, logical reasoning and collaborative learning skills; Digital learning applications allow children to gain digital literacy at an early age with their gamified content. Smart play sets and electronic education kits increase children's creativity and practical problem-solving abilities by developing e (Abanoz & Deniz, 2021)ngineering and design-oriented thinking skills. AR and VR technologies enrich the learning process by transforming abstract STEM concepts into concrete and interactive experiences. While Maker tools offer opportunities to develop creative projects and do group work, virtual classroom platforms (Code.org) provide children with coding skills and create collaborative learning environments.

The research was carried out by comparative analysis of the findings in the literature. The results show that the integration of these innovative technologies into curriculum strengthens children's STEM learning processes, makes learning more interesting, and contributes to the development of 21st century skills. The study aims to guide teachers on technology-supported STEM education and lay the foundation for future research. In this context, it is expected to make a significant contribution to more in-depth exploration of the potential of technology-supported education.

**Key Words:** STEM Education, Preschool Education, Educational Technologies, Problem Solving Skills.

## GİRİŞ

STEM eğitimi, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegrasyonu ile şekillenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Okul öncesi dönemde STEM, çocukların erken yaşlardan itibaren bilimsel düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Erol & İvrendi, 2021). STEM eğitime dair yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın erken çocukluk eğitimine entegrasyonunun çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine büyük katkılar sağladığını göstermektedir (Abanoz & Deniz, 2021). Bu bağlamda, STEM ve maker eğitimleri okul öncesi eğitimde çocukların aktif katılımını teşvik ederken, onları keşfetmeye, yaratmaya ve inovasyon yapmaya teşvik eder (Erol & Erol, 2022)

## 1.ARAŞTIRMADA ELE ALINAN TEKNOLOJİLER

**1.1.Eğitici Robotlar:** Bee-Bot, Cubetto, KIBO gibi robotlar, çocukların temel bilgileri ve sorun çözme özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olan basit ve etkileşimli araçlardır. Çocuklar bu robotları kullanarak komutlar oluşturur ve günlük düşünme süreçlerini deneyimleme fırsatı bulur. Algoritmik düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirirken, işbirlikçi öğrenmeyi ve sosyal etkileşimi teşvik eder.

**1.2.Dijital Öğrenme Uygulamaları:** ScratchJr ve Kodable gibi uygulamalar, kişinin görsel programlama yoluyla temel programlama ve işlenmesini kazanmasını sağlar. Bu tür uygulamalar, erken yaşta dijital okuryazarlığı teşvik eder ve yaratıcılığı artırır.

**1.3.Akıllı Oyun Setleri:** Matatalab gibi oyun kitapları, STEM kavramlarını eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi sağlar. Çocuklar bu setlerle, sorunları çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Çocukların duyularını da aktif kullanmasını sağlarken, oyun oynayarak öğrenmelerini sağlar.

**1.4.Elektronik Eğitim Kitleri:** Snap Circuits gibi elektronik devre kitleri, insanların mühendislik kavramlarını deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanır. Bu kitler, temel devre kurma ve elektronik bileşenlerin tanıma yeteneklerini geliştirir.

**1.5.Arttırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (VR) Teknolojileri:** Cospaces gibi platformlar, çocukların 3D tasarım, hikaye anlatımı ve sanal dünya oluşturma yeteneklerini kullanabilme. AR ve VR teknolojileri, soyut STEM kavramlarını güçlendirir ve etkileşimli ses yoluyla öğrenmeyi derinleştirir.

**1.6.Maker Araçları:** Robotik kollar ve basit elektronik devre kitleri gibi araçlar, yaratıcı projeler geliştirmelerine olanak tanır. Yaratıcı faaliyetler, çocukların tasarım odaklı düşünmesi, ellerinin tutulması ve takım çalışmaları birleştirilir.

**1.7.Sanal Sınıf Oluşturma Platformları:** Code.org gibi platformlar, programlamanın temellerini öğretmek için etkileşimli ve eğlenceli bir ortam sunar. Bu platformlar, sınıfta teknoloji temelli STEM etkinliklerini uygulamalarına yardımcı olur. Okul öncesi dönemdeki çocukların STEM öğrenme süreçlerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Ücretsiz olması da kolaylaştırdığı için avantaj sağlar.

Dijital öğrenme platformları ve uygulamaları, öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirir. Akıllı oyun paketleri ve elektronik kitler, mühendislik ve tasarım odaklı düşünmeyi destekleyerek çocukların yaratıcı ve pratik düşünme yetilerini artırır. Yaratıcı Araçlar, el teknolojileri geliştirirken, AR teknolojileri insanların gerçek dünyadaki sanal öğelerle zenginleştirilmiş bir şekilde keşfetmelerini sağlar. VR teknolojileri ise sanal ortamda etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak, bilimsel kavramları geliştirme fırsatı anlama olanağı sağlar. Code.org, geliştiricilere sanal sınıflar oluşturma ve çocukları öğretme konusunda destek sağlayarak, STEM eğitimini daha erişilebilir sağlıklı haline getirir.

Okul öncesi eğitimde STEM uygulamalarının, çocukların analitik düşünme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, sosyal etkileşim ve iş birliği yeteneklerini de güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Güliden, Güliden, & Ulusoy, 2023). STEM uygulamaları, çocukların doğrudan deneyimle öğrenmelerini, aktif keşif yapmalarını ve problem çözme becerilerini pekiştirmelerini sağlar. Ayrıca, teknoloji destekli STEM uygulamaları, çocukların dijital okuryazarlık kazanmalarına ve teknoloji ile etkileşimde bulunmalarına olanak tanır (Abanoz & Deniz, 2021).

Okul öncesi dönemde STEM eğitiminin, çocukların el becerilerini geliştiren maker etkinlikleriyle birleşmesi, onların yaratıcılıklarını ve mühendislik düşünme becerilerini pekiştirir. Maker eğitimi, çocukların çeşitli malzemelerle fiziksel ürünler oluşturmaya, mühendislik ve tasarım becerilerini erken yaşta edinmelerine olanak tanır (Küçükbaş, Fil, & Bayhan, 2023). Bu eğitim yaklaşımı, aynı zamanda sosyal becerilerin de gelişmesine yardımcı olur, çünkü çocuklar bu süreçlerde grup içinde iş birliği yapmayı ve fikirlerini paylaşmayı öğrenirler.

STEM eğitimi, okul öncesi çocuklar için yalnızca akademik becerilerin ötesinde, hayat becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir araçtır. Araştırmalar, STEM'in okul öncesi eğitimde çocukların ilerleyen yaşlarda başarılı olabilmesi için güçlü bir temel oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2023). Bu sebeple, STEM ve maker eğitimlerinin erken yaşlardan itibaren eğitim sistemine entegre edilmesi büyük önem taşır.

Erken çocukluk döneminde STEM eğitiminin önemi son yıllarda artan bir şekilde literatürde vurgulanmaktadır. STEM, okul öncesi eğitimde çocukların bilimsel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Erol & Erol, 2022; Abanoz & Deniz, 2021). STEM uygulamalarının erken yaşta başlaması, çocukların daha sonraki yaşlarda bu becerileri daha kolay edinmelerine olanak tanır (Erol & İvrendi, 2021).

STEM eğitimine dair yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine büyük katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemde STEM uygulamalarına başlanmasının, çocukların dikkat, belleğini güçlendirdiği, motor beceriler ve el-göz koordinasyonunu geliştirdiği ifade edilmiştir (Abanoz & Deniz, 2021). Ayrıca, STEM uygulamaları, çocukların araştırma yapma ve doğal dünyayı keşfetme merakını artırır (Küçükbaş, Fil, & Bayhan, 2023). STEM eğitimi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken, çocukların erken yaşlarda bilimsel düşünme becerilerini kazanmasına olanak tanır.



## 2.STEM VE MAKER EĞİTİMİNİN BİRLEŞİMİ

Okul öncesi STEM uygulamalarında maker eğitiminin birleşmesi, çocukların yaratıcı düşünme ve mühendislik tasarım becerilerini geliştirmede önemli bir araçtır. Maker eğitimi, çocukların fiziksel ürünler tasarlayarak öğrenmelerine imkân verirken, aynı zamanda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Bu süreç, çocukların motor becerilerinin yanı sıra, problem çözme, iş birliği yapma ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Gülden, Gülden, & Ulusoy, 2023). STEM ve maker uygulamalarının birleşimi, çocuklara mühendislik, matematik, bilim ve teknoloji kavramlarını somut bir şekilde sunarak, bu alandaki ilgilerini artırır.

### 2.1.STEM Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi

STEM eğitiminin sadece bilişsel becerilerle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişime de katkı sağladığına dair bulgular bulunmaktadır. STEM aktiviteleri, çocukların grup içinde iş birliği yapmalarını, fikirlerini paylaşmalarını ve başkalarıyla etkileşimde bulunmalarını teşvik eder (Yılmaz, 2023). Bu tür etkinlikler, çocukların öz güvenlerini artırırken, aynı zamanda empati, sabır ve liderlik gibi sosyal becerilerinin de gelişmesini sağlar (Gülden, Gülden, & Ulusoy, 2023). STEM eğitimi, çocukların sadece akademik beceriler kazanmalarına değil, aynı zamanda yaşam becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur.

### 2.2.STEM Uygulamalarının Eğitimdeki Rolü

Eğitimde STEM yaklaşımının etkinliğini destekleyen çeşitli çalışmalar, okul öncesi dönemde STEM uygulamalarının eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, STEM temelli etkinliklerin çocukların problem çözme yeteneklerini ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Abanoz & Deniz, 2021). STEM ve maker aktiviteleri, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözme süreçlerine entegre edilerek, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirir.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde STEM eğitiminin uygulanması, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra, onların gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarına da önemli bir temel oluşturur. STEM eğitime yönelik yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde STEM uygulamalarının etkilerini ve bu alandaki yenilikçi öğretim yöntemlerini daha derinlemesine incelemeye olanak tanımaktadır (Erol & İvrendi, 2021)

## YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Yöntem kapsamında, okul öncesi STEM ve maker uygulamalarına odaklanan akademik çalışmalar ve raporlar incelenmiştir. Araştırma sürecinde, STEM uygulamalarının çocukların yaratıcılıklarını artırma, beceri edinimini kolaylaştırma ve bilimsel düşünme alışkanlıklarını destekleme üzerindeki etkileri temel alınmıştır.

Literatür taraması sonucunda, farklı yöntem ve araçlarla elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda, okul öncesinde STEM uygulamalarının çocukların yaratıcılıklarını artırdığı ve beceri edinimlerini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi STEM eğitimi uygulamalarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olan etkilerini ortaya koymaktadır. Bulgular, nicel ve nitel verilerin analizine dayanmaktadır ve STEM etkinliklerine katılımın çocukların gelişimsel yönlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

**1. Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkiler:** STEM etkinliklerine düzenli olarak katılan çocukların, özellikle problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlere göre, çocuklar matematiksel kavramları daha iyi anlama ve bilimsel düşünme süreçlerinde daha fazla katılım göstermektedir. STEM uygulamaları, çocukların soyut düşünme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda somut deneyimler üzerinden öğrenmelerine olanak sağlamıştır. Yılmaz (2023), okul öncesi STEM uygulamalarının çocukların analitik düşünme becerilerini artırdığına dair benzer bulgulara ulaşılmıştır.

**2. Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkiler:** STEM etkinliklerinin çocukların iş birliği yapma ve grup çalışmalarına katılma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Etkinliklerde çocuklar, grup içi etkileşimlerde daha aktif hale gelmiş, takım çalışmasına yatkınlıkları artmıştır. Özellikle, yaparak ve yaşayarak öğrenme yaklaşımı, çocukların sosyal becerilerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, çocukların STEM etkinlikleri sırasında daha fazla empati gösterdiğini, başkalarının fikirlerine daha açık hale geldiklerini ve çatışma çözme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir (Erol & İvrendi, 2021)

**3. Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkiler:** STEM etkinliklerinin çocukların özgüvenlerini artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklere katılan çocuklar, çözüm odaklı düşünme ve yaratıcı çözüm yolları geliştirme konusunda kendilerini daha güvende hissetmişlerdir. Gözlem formlarına göre, STEM etkinlikleri sırasında çocuklar, zorlayıcı görevlerle karşılaştıklarında bile cesaretle çözüm aramışlar, bu da onların duygusal dayanıklılıklarını artırmıştır. Ayrıca, etkinliklerde yaşadıkları başarılar, çocukların başarısızlık korkularını azaltmış ve yeni deneyimlere açık olmalarını sağlamıştır (Küçükbaş, Fil, & Bayhan, 2023).

**4. STEM Etkinliklerine Katılım Düzeyi ve Motivasyon:** Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, STEM etkinliklerine katılımın çocukların motivasyonunu artırmasıdır. Etkinlikler, çocukların meraklarını uyandırmış ve öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlamıştır. STEM etkinliklerine katılım oranlarının yüksek olduğu gözlemlerle doğrulanmıştır. Özellikle, matematiksel ve bilimsel etkinlikler çocuklar tarafından en fazla tercih edilen etkinlikler olmuştur (Abanoz & Deniz, 2021).

**5. Gelişimsel Farklılıklar:** Elde edilen veriler, çocuklar arasında gelişimsel farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. STEM etkinliklerine katılım düzeyinin, yaş, cinsiyet ve önceki eğitim deneyimleriyle bağlantılı olarak değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir. Özellikle, daha erken yaşlarda STEM etkinlikleri ile tanışan çocukların, ileri yaşlara göre daha hızlı gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak, bazı çocuklar için STEM etkinliklerinin zorluk seviyesinin yüksek olmasının, katılım düzeyini olumsuz etkileyebileceği bulunmuştur. Bu durum, etkinliklerin her çocuğun gelişim düzeyine uygun bir şekilde uyarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Güliden, Güliden, & Ulusoy, 2023).

Sonuç olarak, STEM eğitim uygulamalarının okul öncesi çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı ve öğrenme süreçlerine olan motivasyonu artırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, STEM eğitiminin erken yaşta uygulanmasının, çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, STEM eğitim uygulamalarının okul öncesi çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olan katkılarını açıkça ortaya koymaktadır. STEM etkinliklerine katılım, çocukların problem çözme yeteneklerini, yaratıcılıklarını, eleştirel

düşünme becerilerini ve iş birliği yapma yeteneklerini artırmaktadır. Ayrıca, STEM eğitimlerinin çocukların özgüvenlerini güçlendirdiği, duygusal dayanıklılıklarını artırdığı ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, STEM eğitiminin okul öncesi dönemde çocukların genel gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, STEM etkinliklerinin her çocuk için eşit derecede etkili olmadığı, çocuklar arasında gelişimsel farklılıkların bulunduğu da tespit edilmiştir. Özellikle daha erken yaşlarda STEM etkinlikleri ile tanışan çocukların gelişimsel açıdan daha avantajlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, okul öncesi STEM eğitimlerinin tüm çocukların gelişim düzeylerine uygun şekilde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, etkinliklerin zorluk seviyelerinin çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

## Öneriler

**1. Erken Yaşta STEM Eğitimi:** STEM uygulamalarının erken yaşta başlanması, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde belirgin bir iyileşme sağladığı için, erken yaşta STEM eğitimi yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle 3-6 yaş arasındaki çocuklar için uygun STEM etkinlikleri tasarlanarak, eğitim müfredatına dahil edilmelidir (Abanoz & Deniz, 2021)

**2. Eğitimci Eğitimi ve Kaynaklar:** Okul öncesi öğretmenlerine STEM eğitimi ve yenilikçi teknolojiler hakkında sürekli eğitimler verilmesi, öğretmenlerin STEM uygulamalarını daha etkin ve verimli bir şekilde uygulamalarını sağlayacaktır. STEM eğitimi konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılması, uygulamaların kalitesini yükseltecektir (Gülden, Gülden, & Ulusoy, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin STEM etkinliklerini çocukların gelişimsel düzeylerine göre uyarlamaları sağlanmalıdır. Bunun yanında okullara materyal desteği yapılması uygulamayı da kolaylaştıracaktır.

**3. Etkili ve Uyarlanabilir STEM Etkinlikleri:** STEM etkinlikleri, her çocuğun gelişim düzeyine uygun şekilde uyarlanmalı ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu, daha zorlayıcı etkinliklerin bazı çocuklar için cesaret kırıcı olmaması için önemlidir. Etkinliklerin, çocukların yaşına, gelişim düzeyine ve ilgi alanlarına göre çeşitlendirilmesi önerilmektedir (Küçükbaş, Fil, & Bayhan, 2023).

**4. Aile Katılımı:** Ailelerin STEM etkinliklerine katılımı teşvik edilmelidir. Ailelerin, çocuklarının STEM süreçlerine aktif katılımı, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecektir.

Ailelere yönelik eğitimler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir, STEM etkinliklerinin evde de uygulanmasına dair öneriler sunulabilir.

**5. Uzun Vadeli Çalışmalar:** Bu araştırma, STEM uygulamalarının kısa vadeli etkilerini ele almıştır. Ancak, STEM eğitiminin uzun vadeli etkilerini incelemek için daha fazla uzun dönemli çalışma yapılması gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, STEM eğitiminin okul öncesi dönem sonrasında çocukların akademik ve sosyal başarılarına olan etkisini daha iyi bir şekilde anlayabilmemize olanak tanıyacaktır.

Sonuç olarak, okul öncesi STEM eğitimi, çocukların gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. Ancak, etkinliklerin daha etkili ve ulaşılabilir olabilmesi için eğitimcilerin ve ailelerin bu süreçte aktif bir şekilde yer alması önemlidir. STEM eğitiminin çocukların erken yaşlardan itibaren yaşamlarının bir parçası haline gelmesi, onların gelecekteki akademik başarıları ve sosyal becerileri için sağlam bir temel oluşturacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abanoz, T. & Deniz, Ü. (2021). Okulöncesi Dönemde STEM Yaklaşımı ve Bu
- Erol, A. & Erol, M. (2022). Türkiye’de Erken Çocuklukta STEM Eğitimi: Araştırmalarda Eğilimler. *Yaşadıkça Eğitim*, s. 590-609.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, s. 255-284.
- Gülден, E., Gülден, A., & Ulusoy, N. (2023). STEM Eğitimi ve Okulöncesinde STEM Uygulamaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, s. 909-920.
- Küçükbaş, H., Fil, B., & Bayhan, A., (2023) Okulöncesi Öğretmenlerin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Alınması, *Okul Yönetimi Dergisi* s.119-136
- Yaklaşımına Uygun Fen Etkinlikleri: Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 1-24.
- Yılmaz, G. (2023). Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının kullanımı: Oyun temelli mühendislik tasarım uygulamaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## OKULÖNCESİNDE YENİLİKÇİ MATEMATİK EĞİTİM PROGRAMLARI

### MATHAZONE, GEMS, DONGURİ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

**Ummuhan ÇAKIR GÜRAY**

Uzm. Okulöncesi Öğretmeni

İsmet ve Ümmühan Önal İlkokulu Sarayönü/KONYA

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

ORCID:0000-0003-0144-2057

#### ÖZET

Bu çalışmada; Piaget'e göre somut işlem evresinde olan okulöncesi öğrencilerine soyut bir kavramı anlatmak ve bu konuda farkındalıklarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş olan hikaye, resim ve macera dolu etkinliklerle bütünleştirilmiş yenilikçi matematik eğitim programlarının tanıtılması öngörülmektedir.

Nüket Solmaz tarafından 2009 yılında oluşturulan Mathazone eğitim programı; öğretmen, öğrenci ve veli portalı ile eğitim planlarına(0-6 yaş ve ilkököl 1) rehber niteliğinde kaynaklar sunarken program içeriğini de disiplinler arası derslerle birleştirilerek bütünlük sağlamıştır. Bunlar bilimde matematik, sanatta matematik, müzikte matematik gibi branşlardır.

Gems programı; California'da bulunan öğretmen eğitimi ve müfredat tasarlama merkezi olarak bilinen bir kurum tarafından 1984 yılında oluşturulmuştur. Gems programı ; matematiği erken yaşlarda eğlenceli ve merak duyabilecekleri etkinliklerle sevdirmeyi, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temele alan esnek bir programdır.

Japon Donguri Yöntemi ; Japonya'da ortaya çıkan ve Taizou Itoyama tarafından içeriği oluşturulan bir yöntemdir. 'Çizerek matematik' olarak da bilinen bu yöntemde; çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik özel sorular oluşturulmuş olup ve her derste 1 ya da 2 soru ile bu çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Donguri yöntemini öğrencinin kendi hızında ilerlemesine olanak verir.

Bu çalışmada çocukların hayal güçlerini kullanarak kavramlar arası ilişkiler ve bağlantılar kurabilmelerine yönelik alanyazında ortaya konan sonuçların analizine dayanmaktadır. Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırmalardan doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla daha önceki yıllarda yapılan konuya ilişkin bilimsel çalışma sonuçları ve alandaki kaynaklar karşılaştırılarak analizler yapılmıştır. İncelenen alanyazın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitiminde yenilikçi matematik eğitim programlarının öğretim programlarına entegrasyonu, çocukların öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirdiği ve çocukların matematiğe karşı olumlu tutum gelişmelerine yararlı olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca bu çalışmanın; öğretmenlere ve eğitimcilere, erken çocukluk eğitiminde matematik ve fen konularına yönelik çalışmalarında rehberlik etmesine, bu alanda yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine dair bir bakış açısı kazandırması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilikçi, Matematik, Mathazone, Gems, Donguri

#### ABSTRACT

In this study; It is planned to introduce innovative mathematics education programs integrated with stories, pictures and adventure-filled activities developed to explain an abstract concept to preschool students who are in the concrete operational stage according to Piaget and to raise their awareness on this subject.

The Mathazone education program created by Nüket Solmaz in 2009; While providing resources as a guide for education plans (0-6 years old and primary school 1) with its teacher, student and parent portal, it also provided integrity by combining the program content with interdisciplinary courses. These are branches such as mathematics in science, mathematics in art and mathematics in music.

The Gems program It was established in 1984 by an institution known as the Center for Teacher Education and Curriculum Design in California. The Gems program; is a flexible program based on making mathematics loved at an early age with fun and curious activities and learning by doing and experiencing.

The Japanese Donguri Method; It is a method that emerged in Japan and was created by Taizou Itoyama. In this method, also known as 'drawing mathematics'; special questions have been created to develop children's thinking skills and these studies are carried out with 1 or 2 questions in each lesson. The Donguri method allows the student to progress at his/her own pace.

This study is based on the analysis of the results presented in the literature regarding children's ability to establish relationships and connections between concepts using their imagination. The method of this study was determined as document review from qualitative research. Therefore, the results of scientific studies on the subject conducted in previous years and the resources in the field were compared and analyses were made. According to the results of the reviewed literature; It has been stated that the integration of innovative mathematics education programs in preschool education into the curriculum makes children's learning processes more interesting and interactive and is beneficial for children's development of positive attitudes towards mathematics.

In addition, this study aims to guide teachers and educators in their studies on mathematics and science in early childhood education and to provide them with a perspective on developing innovative approaches in this field.

**Keywords:** Innovative, Mathematics, Mathazone, Gems, Donguri

## GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye her geçen gün yeni bir olgu ile karşı karşıya kalırken, mevcut bilginin kademeli olarak arttığı ve yoğun bir şekilde gelişmesinin süreklilik gösterdiği bir çağda yaşamaktayız (Aksu,2008). Matematik, düşünmeyi geliştirdiği gibi çocukların bilişsel, sosyal yönden de gelişimlerini destekleyen önemli araçlardan biridir. İnsanların en önemli ayırt edici özelliğinin düşünmek olduğunun farkında olmamız onların her koşulda kendilerine uygun olarak olayları yeni koşullara uyarlama yeteneğinin olmasıdır (İnan, 2019).

Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi verilirken özellikle grup etkinliklerine yer verilmesi matematiksel alanda özgüvenlerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Günlük hayatta çocukların market alışverişi, evde ekran saati gibi konularla alakalı zaman yönetimlerinde sıkça matematiği kullandığı görülmekte olup erken yaşta matematiksel kavramlara karşı farkındalık oluşturarak bu yöndeki becerileri geliştirmektedir.

Matematik içerisinde çok fazla soyut kavramlar barındırması sebebiyle özellikle çocuklar tarafından anlaşılması güç bir alan olduğu düşüncesi yaygındır. Ancak özellikle okulöncesi çağıdaki çocuklara yönelik geliştirilen matematik eğitim programlarının hikaye ve oyun tabanlı olması çocuklardaki sosyal zekayı da geliştirerek öğrenme sürecinin daha kalıcı ve eğlenceli olmasını hedeflemektedir (İnan, 2019).

### 1.MATHAZONE

Mathazone matematik eğitim programı öğrencilere oyunlaştırılmış bir program dahilinde matematiksel kavramları vermeyi amaçlamaktadır. Nüket Solmaz tarafından 2009 yılında

oluşturulan Mathazone eğitim programı; öğretmen, öğrenci ve veli portalı ile eğitim planlarına (0-6 yaş ve ilköğretim 1) rehber niteliğinde kaynaklar sunarken program içeriğini de disiplinler arası derslerle birleştirilerek bütünlük sağlamıştır. Bunlar bilimde matematik, sanatta matematik, müzikte matematik gibi branşlardır. Hikaye ve oyun temele alındığı için her rakamın ayrı bir senaryosu, videosu ve bütünleştirilmiş etkinlikleri bulunmaktadır. Rakamlar arası ilişkilerde dostluk, arkadaşlık, sorumluluk gibi değerlerin vurgulanması, her rakamın problemine çözüm getirmeleri aynı anda matematiksel ifadeleri birbiri ile ilişkili olarak çocukların hazır bulunuşluk seviyesine uygun bir şekilde yapılandırılması matematik gibi soyut bir alanda öğrenmeyi dikkat çekici ve kalıcı hale getirebilmektedir Mathazone eğitim programı 9 hikaye kitabından oluşmaktadır. Bu hikaye kitapları belirli bir sırayla matematik kavramlarını ele almaktadır. Çoğu kavram günlük hayata uyarlanmış ve matematik diğer ders alanları ile bütünleşerek disiplinlerarası bir yaklaşım sunmaktadır. Bilimde matematik ile fen derslerini, sanatta matematik ile sanat derslerini, müzikte matematik ile orff-ritm çalışmalarını, duygularla matematik ile günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında çözüm yollarını üretme becerilerini, dilde matematik ile temel Türkçe-dil etkinlikleri ve drama tekniğini kapsamaktadır. Ayrıca Mathazone online platformu da öğretmenlere ve velilere yol gösterici nitelikte içeriklerin bulunduğu modüller sunmaktadır (İnan,2019). Anaokulunda öğrencilerden geri bildirim almak adına herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi adına ve eğitimcinin çocukların gereksinimlerine yönelik bir plan oluşturması da bir ihtiyaçtır. Bu sebeple Mathazone eğitim portalında bulunan ‘boşluk analizi’ çalışması yapılmaktadır.

## 2.GEMS

GEMS matematik ve fen eğitim programı 1984 yılında California Üniversitesi öğretmen eğitimi ve müfredat geliştirme merkezi olarak bilinen Lawrence Hall of Science adlı kurum tarafından oluşturulmuştur. GEMS fen ve matematiğin iç içe geçtiği, bilimin tüm kademelerinin aktif yaşamlarına uyarlandığı esnek bir programdır. Ülkemizde programa yönelik bilimsel çalışmalar birkaç tane ile sınırlı kalmış ve uygulama örneklerinin anaokulundan liseye kadar geniş bir dönemi kapsamasına rağmen ülkemizde uygulamaları sadece anaokulları ile sınırlı kalmıştır. GEMS programının öncelikli hedefi, yetişkin denetimine ihtiyaç duymayan, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenebilen ve eleştirel düşünme becerileri yüksek, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek, çocukların fen ve matematik alanındaki kavramlara karşı farkındalıklarının oluşmasını sağlamak, fen ve matematikteki kazanılması gereken becerilerin önemini göstermek ve çocuklar için soyut kalan bu iki alana karşı olumlu tutum geliştirmelerini



sağlamaktır (Yalçın & Tekbıyık, 2013). GEMS etkinlikleri tematik olarak yapılandırılmakta ve disiplinlerarası bir yaklaşım sunmaktadır.

GEMS eğitim programında olaylar bir eylemle başlar, önce yapıp sonra açıklamak ve anlamlandırmak temelinde oluşur. Kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmaları ve konulara karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları bu dönem çocukları için çok değerli bir süreçtir. Proje tabanlı bir öğrenme metodu içerisinde çalıştıkları için çocukların her biri aktif bir konumda olup uygulama ve araştırma yapmalarına fırsat verilen bir süreç içerisindeyler. Ayrıca aktif rol almalarında dolaylı deneyime dayalı bir zaman geçirmektedirler. Bu yüzden GEMS öğretim programı sadece öğrencilerin matematik ve fen alanlarında başarılı olmalarını değil aynı zamanda sorgulayan, bağımsız hareket edebilen, işbirliği içerisinde çalışabilen bireyler yetiştirmeyi de hedef almaktadır. Öğretmenler ise öğrencilerin bu öğrenme deneyimini içerisinde onları gözlemleyerek geri dönütlerde bulunurlar.

### **2.1.GEMS'in Hedefleri**

GEMS Programının hedefleri Barber ve Bergman (1988)'e göre aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Çam, 2013):

- Matematik ve fen alanlarının bir araya getirilmesi ile sürece ilişkin becerilerin kazanımı,
- Öğrencilerin matematik ve fen alanlarına ait basit kavramları anlaması,
- Matematik ve fen alanına karşı olumlu tutum geliştirilmesini,
- Matematik ve fen kazanımların değerini fark ettirerek bu yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak,
- Öğrencilerin bir bilim insanı gibi sorgulayabilen, eleştirebilen, araştırabilen bireyler olmasını sağlamak,
- Ailelerin bu öğretim süreci içerisinde yol gösterici olarak aktif rol oynaması,
- Uygulamalı etkinlikler sunularak öğrenmenin kalıcı hale gelmesini,
- Öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunun farkına varmasını sağlamaktır.

### **2.2. GEMS Etkinliklerinin Geliştirilme Süreci**

1.Bağlam oluşturma

2.Giriş Etkinliklerini Gerçekleştirme

3.Giriş Etkinliği Verilerini Düzenleme ve Analiz Etme

4.Etkinlikleri Çeşitlendirme

5Verileri Düzenleme ve Yorumlama

6.Tartışma

7.Kavramları Sunma başlıkları altında geliştirilmiştir (Aktaş & Karamustafaoğlu, 2020).

GEMS müfredatında okulöncesine yönelik tema başlıkları;

1. HAYVAN SAVUNMALARI: Çocuklar hayvanların doğada bulunan yaşam alanlarını, tehlikelere karşı kendilerini savunma mekanizmalarını ve bu tehlikelerden korunma yollarının ne olduğundan bahseder.
2. AĞAÇ EVLERİ: Ağaç evler ile çocukların doğa ile ilişki kurmalarını teşvik edici nitelikler taşır. Ayrıca doğada bulunan canlıların nasıl evler inşa ettikleri mimari ve mühendislik kavramların çerçevesinde anlatılarak çocuklara farkındalık kazandırılır.
3. ANNE OPOSSOM: Bu tema, keseli sıçangil ailesinden yola çıkarak bu hayvanların yaşam döngüsü, aile ilişkilerini temel alarak çocukların diğer hayvanların da aile yapıları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.
4. KURBAĞA MATEMATİK: Kurbağalar ile ilişkilendirilerek temel matematik kavramlarının (sayma, toplama, çıkarma gibi) eğlenceli bir şekilde öğretilmesini sağlar.
5. YUMURTALAR: Çocukların hayvan yumurtalarının çeşitlerini, yumurtaların yaşam döngülerini, gelişim süreçlerini anlamalarına yardımcı olur.
6. YER ALTINDAKİ KARINCA EVLERİ: Karıncaların sosyal yaşamları, yaşam alanları, mevcut ekosistem içerisindeki görevleri, işbirliği içerisinde çalışmaları gibi konulara değinilmektedir.
7. FİLLER VE YAVRULARI: Fillerin aile yapısı, aile bireylerine karşı içgüdüsel koruma davranışları, aralarındaki empati ve hayvan sevgisi üzerine konulara değinilmektedir.
8. BİR KELEBEĞİ GİZLE: Kelebeklerin yaşam döngüleri, metamorfoz süreçleri, doğadaki rolleri hakkında bilgileri içermektedir.

9. ARILAR: Arıların yaşam döngüsü, ekosistem içerisindeki önemli görevleri, biyolojik çeşitliliği nasıl arttırdıkları gibi konulara dair bilgiler içermektedir.
10. PARMAK İZLERİ: Bu tema bireylerin parmak izlerinin benzersiz olduğunu, kimlik bilgilerinin gelişmesine dair konulara değinilmiştir.
11. KABARCIK FESTİVALİ: Çocukların bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri adına eğlenceli deneyler ve baloncukların nasıl oluştuğuna değinilmektedir.
12. PENGUENLER VE GENÇLERİ: Çevre bilincine yönelik olarak farkındalık sağlamak amacıyla penguenlerin iklim değişikliği konularında rolleri, yaşam döngüleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır.
13. TERARYUM HABİTATLARI: Çocuklara bitkilerin ekosistemini, teraryum yapımını ve bitkilerle olan etkileşime dair önemli bilgiler sunmaktadır.

GEMS öğretmen el kitabında ise diğer kademelere de yönelik müfredat içerikleri bulunmaktadır. Müfredat içeriklerinin derinlemesine uygulama yöntemleri Lawrance Hall tarafından oluşturulan öğretmenlere yönelik kılavuz kitaplar içerisinde yer almaktadır. GEMS programı bir öğretim programı olarak özellikle okulöncesi döneminde konu başlıkları seçimi, uygulama esnasında başvurulan öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme süreçleri açısından proje tabanlı yaklaşıma paralellik göstermektedir (Yalçın & Tekbıyık, 2013).

### 3.DONGURİ

Donguri yöntemi, çocukların karşılaştıkları durumları hayal güçlerini kullanarak ve bunları imgeler halinde oluşturarak olgu ve olaylar arasındaki ilişkiyi ve kavramları keşfetmelerine, anlam yüklemelerine ve oluşturulan olgular üzerinde düşünmelerine fırsat veren bir yöntemdir (<https://matematikegitimiblog.wordpress.com/>).

Yöntemin uygulama adımları ise şöyle sıralanabilir:

1. İlk kez başlayanlar için öncelikle eğitim seviyene göre bir Donguri sorusunu yalnızca bir cümle olacak şekilde oku.
2. Okumuş olduğun cümlede geçen olguları hayal et ve hayalinde var olan nesnelerin bir resmini çiz.
3. Resmi çizdikten sonra ikinci cümleye geç ve oku.

4. İkinci cümlede geçen olayları hayal et ve birinci cümlede çizdiğin resme ekleyerek ikinci cümlede hayal ettiğin olguları çiz.
5. Diğer cümlelerde de sırasıyla resimleri birbirine ekleyerek böyle devam et.
6. Sorunun cevabını bul ve ‘cevap’ diye belirterek en alta yaz.
7. Eğer bir sonuca ulaşamadıysan da önemli değil bu soruyu bir kenara tarihini de belirterek not al ve aradan biraz zaman geçince sonra tekrar dene (<https://matematikegitimiblog.wordpress.com/>).

Resim yaparken yanlış yaptığını düşündüğün yerler varsa onları silme. Eğer silersen düşüncelerimiz de kaybolabilir onu yerine cevabın üzerine çarpı koyabilir ya da hatalı olan kısmı üzerine bir şey çizerek başka bir şeye dönüştürebilirsin.

### ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın; Mathazone, GEMS ve Donguri gibi yenilikçi matematik eğitim programlarının içeriklerinin karşılaştırılıp analizlerinin yapılarak alanda çalışan öğretmenlere ve eğitimcilere, erken çocukluk eğitiminde matematik ve fen konularına yönelik çalışmalarında rehberlik etmesine, bu alanda yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine dair bir bakış açısı kazandırması ve ayrıca bahsedilen programlarla, çalışma yapılan alana yönelik yararlanabilecekleri ,bilgi edinebilecekleri bir kaynak olarak sunulması amaçlanmaktadır.

### YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırmalardan doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla daha önceki yıllarda yapılan konuya ilişkin bilimsel çalışma sonuçları ve alandaki kaynaklar karşılaştırılarak analizler yapılmıştır. İncelenen alanyazın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitiminde yenilikçi matematik eğitim programlarının öğretim programlarına entegrasyonu, çocukların öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirdiği ve çocukların matematiğe karşı olumlu tutum gelişmelerine yararlı olduğu belirtilmiştir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Mathazone, Gems, Donguri matematik eğitim programlarının hikaye ve oyun temelli olmalarından dolayı çocukların öğrenme sürecine aktif katılımları gözlenmiş olup, matematik ve fen alanlarında düşünme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Mathazone, Gems, Donguri programları birbirinden farklı olmalarına rağmen her birinin kendine özgü çocukların dikkatini çekebilen güçlü yönleri bulunmaktadır. Bu farklılıklara rağmen her programın ortak amacı çocuklar için soyut kalan matematik ve fen alanlarının eğlenceli bir şekilde öğrenilmelerini sağlamaktır.

Mathazone, Gems, Donguri matematik eğitim programlarının sadece özel okullarda değil MEB bünyesindeki okullarda da kullanımını sağlamak için öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilerek yaygınlaşması sağlanabilir ve yeni öğretim metotları sınıflarda uygulanabilir.

Dünya çapında çeşitli konuları ile okulöncesinden liseye kadar geniş bir yelpazesi bulunan GEMS eğitim programının mevcut okulöncesi müfredatı içerisinde desteklenmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.

Çocukların görsel okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesi için Donguri yöntemi her kademedede rahatlıkla kullanılabilir bunun için öğretmenlerimizin de farkındalık düzeylerinin artırılması için programa yönelik eğitimler verilebilir. Konunun kavranmasına yönelik seminerler ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi için de atölye eğitimleri verilebilir.

Eğitimcilere yönelik programlar hakkında materyal ve kaynaklara yönelik bir portal oluşturulabilir. Bu tür platformlar öğretim kalitesini artırmaya yardımcı olacaktır.

Belirtilen sonuç ve öneriler, okulöncesi yenilikçi matematik eğitim programlarının daha etkili, bilinçli ve verimli uygulanmasını sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 161-169.
- Aktaş, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Gems Yaklaşımına Dayalı Geliştirilen Etkinliklerin Yürütülmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports, Science Education*, 83-97.
- Çam, Ş. S. (2013). Gems Programı-Matematik ve Fende Büyük Buluşlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 148-154.

<https://matematikegitimiblog.wordpress.com/>. (tarih yok). Otantik Matematik:

<https://matematikegitimiblog.wordpress.com/2020/04/21/resim-cizerek-eglenceli-matematik/> adresinden alındı

<https://minikokul.com/gems-yontemi/>. (tarih yok). Gems Programında Bilimsellik:

<https://minikokul.com/gems-yontemi/> adresinden alındı

İnan, C. (2019). Bir Matematik Eğitim Programı Olarak 'Mathazone'. *4th International Symposium on Innovative Approaches in Social, Human and Administrative Sciences*, 318-321.

Köğçe, D., & Aykaç, M. (2017). Matematik Kazanımlarının Öğretiminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 523-542.

Science, L. H. (tarih yok). *GEMS Öğretmen El Kitabı*. California.

Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., & Birinci Konur, K. (2017). Etkinlik Temelli Bir Hizmetiçi Eğitim Uygulaması: GEMS Yaklaşımına Dayalı Öğretim Tasarımı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 67-84.

Yalçın, F., & Tekbıyık, A. (2013). Gems Tabanlı Etkinliklerle Desteklenen Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Eğitimde Kavramsal Gelişime Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 2375-2399.

## OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SU'YA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI<sup>1</sup>

**Esra Demir ÖZTÜRK**

Doç. Dr.

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

[e.demir@alparslan.edu.tr](mailto:e.demir@alparslan.edu.tr)

**Songül ALATAŞ**

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

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

### ÖZET

Dünya'yı diğer gezegenlerden ayıran özelliklerinden biri de su bulundurmasıdır. Tarihsel süreç incelendiğinde, dünya medeniyetlerinin yerleşim yerlerinin belirlenmesinde yine en büyük etmen su kaynakları olmuştur. Yerleşim yerleri su kaynaklarının olduğu yerlere göre konumlandırılmış ve hep böyle devam ederek sürmüştür. Bu nedenle su, hayat için vazgeçilmez ve canlılığın devamı için de olmazsa olmazlardan. Suyun ne denli önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarak, yaşamın erken yıllarını içine alan okul öncesi dönemdeki çocukların su hakkındaki yargılarının ne olduğunu bilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Yaşam kaynağı olan suyun insanlık için önemini, erken yaşlardan başlayarak ele almak, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda suyun önemi ile ilgili bilinç oluşturma açısından da önemli görülmektedir. Çevre bilinci açısından önemli öğelerden biri olan suya ilişkin bakış açısı ve suyun nasıl yorumlandığı, çocuklarda su tüketimine ilişkin davranışların da ne şekilde oluştuğunu ortaya koymada önemli bir gösterge olarak sayılabilir. Çevre bilincine sahip bireylerin yetişmesi, doğanın korunması ve kaynakların doğru kullanımı açısından da büyük önem taşımaktadır. Geleceğin teminatı olarak görülen çocukların erken çocukluk dönemi itibarıyla su konusunda bilinçlenmesi hem sağlıklı nesiller yetişmesi hem de yaşamın varlığını sürdürebilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların suya ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemde yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde Muş ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında öğrenimlerine devam eden 5 yaş grubu 36 çocuk oluşturmuştur. Mevcut çalışma süresince etik ilke gözetimi benimsenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması, veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Ayrıca çalışma okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu için ailelere erişim sağlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında çocuklarla çalışmak için ebeveynlerden gerekli izinler alınarak ailelerden, aile onam formunu doldurmaları istenmiştir. Ailelere de çalışma içeriği hakkında ve araştırma sürecinde neler yapılacağı açıklanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra çocuklara sözlü olarak ne araştırmada ne yapılacağı anlatılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ardından her çok ile bireysel olarak görüşülmüş ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında çocuklara iki farklı soru yöneltilmiştir. İlk olarak çocuklara sizce su neye benzer ve neden soruları yöneltilmiştir. Bu soru her çocuk için yarı yapılandırılmış görüşme formunda çocuğun yaşı ve cinsiyeti belirtilerek "Sizce su .....dir, çünkü.....dir." noktalı yerler araştırmacı tarafından çocukların ifadeleri olduğu gibi çocuk dilinden yazılmıştır. Sonrasında ikinci soru olan "Sizce susuzluk neye benzer ve neden soruları yöneltilmiştir. Aynı şekilde her çocuk için ayrı formda "Susuzluk..... dir, çünkü.....dir." boşlukları çocukların söyledikleri ile doğrudan yazılmıştır. Her çocuk için aynı işlem devam etmiştir. Araştırmada toplanan verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Her form tek tek incelenmiş ve kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma bulgularının sunumunda çocukların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Bulgular alanda yapılan

<sup>1</sup> Bu çalışma, araştırmacının 2209-A Üniversite öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023/2 çağrı döneminde desteklenmeye hak kazanan projeden elde edilmiştir.

araştırmalar ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle çocukların suya ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle çocukların araştırmacı tarafından yöneltile su ile sorular karşısında şaşırdukları gözlenmiştir. Çocukların suya ilişkin metaforik algılarına bakıldığında çocukların suyu sevdiğini ve daha çok oyun amaçlı kullanıldığı bunun yanı sıra ihtiyaç durumlarına ilişkin görüşlerin de ortaya çıktığı görülmüştür. Yaşamın varlığının ana kaynağı ve devamlılığını sağlayan temel unsurlardan biri olduğu ortadadır. Çocukların suyun önemi ile ilgili bilgi ve farkındalık konusunda desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirtilebilir. Bu araştırma ışığında deneysel çalışmalarla su ve kullanımına ilişkin başka araştırmalarla çocuklarda su farkındalığının oluşmasının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su, okul öncesi eğitim, metafor

## ABSTRACT

### PRESCHOOL CHILDREN'S METAPHORICAL PERCEPTIONS OF WATER

One of the features that distinguishes the Earth from other planets is the presence of water. When the historical process is examined, water resources have been the biggest factor in determining the settlements of world civilisations. Settlements have been positioned according to where there are water resources and have always continued in this way. For this reason, water is indispensable for life and indispensable for the continuation of life. Based on the fact that water is so important, it is thought that it is important to know what pre-school children's judgements about water are in the early years of life. Addressing the importance of water, which is the source of life, for humanity starting from an early age is also important in terms of creating awareness about the importance of water in children in early childhood. The perspective on water, which is one of the important elements in terms of environmental awareness, and how water is interpreted can be considered as an important indicator in revealing how children's behaviours regarding water consumption are formed. Raising individuals with environmental awareness is also of great importance for the protection of nature and the correct use of resources. The awareness of children, who are seen as the guarantee of the future, about water in early childhood has an important place in terms of both raising healthy generations and sustaining the existence of life. For these reasons, the aim of this research is to determine the metaphorical perceptions of preschool children about water. The study group of this qualitative research consisted of 30 children aged 5 years who continued their education in official kindergartens affiliated to the Directorate of National Education in Muş province during the 2023-2024 academic year. Ethical principles were adopted throughout the current study. In this context, the principles of scientific research and publication ethics were followed in the process of establishing the theoretical framework of the study, data collection, data analysis and interpretation. In addition, since the study was aimed at preschool children, access to families was provided. In the collection of research data, the necessary permissions were obtained from the parents to work with the children and the families were asked to fill out the family consent form. Families were also informed about the content of the study and what would be done during the research process. After the necessary permissions were obtained, the children were verbally explained what would be done in the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. Then, each child was interviewed individually and the application was carried out. In the collection of research data, two different questions were asked to the children. Firstly, children were asked what do you think water looks like and why. This question was asked for each child by specifying the age and gender of the child in the semi-structured interview form and the researcher wrote the statements of the children in children's language by writing 'In your opinion, water is ....., because it is .....' in the dotted places. Afterwards, the second question 'What do you think thirst is like and why?' was asked. In the same way, in a separate form for each child, the blanks 'Thirst is....., because.....' were written directly with what the children said. The same process continued for each child. Content analysis was used to analyse the data collected in the study. Each form was analysed individually and categories and codes were created. In addition, direct statements of the children were included in the presentation of the research findings. The findings were tried to be interpreted in the light of the researches conducted in the field. Firstly, it was observed that the children were surprised by the questions about water posed by the researcher. When the children's metaphorical perceptions of water were examined, it was seen that the children liked water and that it was mostly used for play purposes, as well as opinions about their needs. It is obvious that water is the main source of the existence of life and one of the basic elements that ensure its continuity. It can be stated that children need to be supported in terms of knowledge and awareness about the importance of water. In the light of this research, it is recommended to ensure that water awareness is raised in children through experimental studies and other research on water and its use.



**Key Words:** Water, preschool education, metaphor

## GİRİŞ

Su yaşamın temel öğelerinden biridir. Su bir besin maddesi olmasının yanında, içerisinde bulundurduğu mineral ve bileşiklerle vücudumuzdaki her türlü biyokimyasal reaksiyonların gerçekleşmesinde inanılmaz derecede etkin rol oynamaktadır. Vücudumuzda besinlerin taşınması, atıkların vücudumuzdan uzaklaştırılması, vücut sıcaklığının dengelenmesi, enerji seviyesinin korunması, elektrolit dengesi, metabolizmanın desteklenmesi, toksinlerin atılması, eklem ve organ koruması, sindirim ve emilime kadar pek çok görev almaktadır. Bu nedenle susuz bir hayatı pek mümkün görünmemektedir. Su, canlılığın ve canlılığın en önemli yapı taşıdır. Su, aynı zamanda canlılar için bir habitat sağlamaktadır (Akın & Mutluhan, 2007).

Su, insanın hayatını devam ettirebilmesi için zaruri ihtiyaçlardan biri olduğu gibi tüm canlılığın var olmasında temel yapıdır. Suyun insan yaşamındaki gücünün ve öneminin başlıca göstergesinden biri de eski çağlardan beri yerleşim yerlerinin suya yakınlığına göre seçilmesidir. Su, insan için ekonomik ve tarımsal veya gündelik kullanımda bir enerji kaynağı olabildiği gibi beslenme, hijyen, hastalıktan korunma, sağlık gibi birçok önemli durumun içinde yer almaktadır. Bundandır ki su insanların ve diğer canlıların hayatında önemli bir yere sahiptir (Doğan & Sever, 2023).

İnsanların gerçekleştirdiği faaliyetler, kullanılabilir ve temiz su üzerinde kritik bir etkiye sahiptir. Dünyadaki insan sayısının artmasıyla birlikte suyun gereksiz ve yanlış kullanılması temiz su kaynaklarını hızla azalmaktadır. Su kaynaklarında ciddi derecede azalma ve kuruluk günümüzün önemli çevre problemleri arasında gösterilmekte ve suyun sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesi geçmiş zamana oranla daha hayati bir hale gelmiş durumdadır. Bu azalmanın nedenleri arasında su kirliliği, aşırı tüketim alışkanlıkları, kentleşme ve küresel iklim değişikliği, ormansızlaşma, yeraltı suyu azalması, su yönetimi eksiklikleri, sulak alanların yok edilmesi gibi birçok faktör sıralanabilir. Bu konuda yapılabilecek en önemli şeylerden biri su farkındalığı ve su bilinci yüksek bireyler yetiştirmektir ve bireylerin su okuryazarı olmasını sağlamaktır. Eğitim suya dair farkındalığın, bilincin ve sorumluluğun artması için kullanılabilir en etkili yollardan biridir. Eğitimin faydalı olabilmesi için verilen eğitimin tutum ve davranışa dönüştürülmesi gerekir. Bundandır ki bireyleri erken yaşlarda su farkındalığı konusundaki durumlarla karşılaştırmak insan etkisinin su üzerindeki baskısını ve tutumunu sorgulamalarını sağlayacaktır. Bireylerin su kullanımı konusunda küçük yaşlardan

itibaren bilinçlenmeleri kritik bir durumdur. Böylelikle suyun azalmasında insanların etkisinin minimum düzeye inmesi sağlanmaya çalışılacaktır (Aytaç, 2023).

Dünyada var olan toplam suyun % 97.5'i tuzlu, %2.5'i tatlı sudur. Tatlı suyun %68'i buzullarda, %30.1'i yer altı suyudur. Kullanıma uygun tatlı su ise yalnızca %0.4'tür (Çankaya & İşçen, 2017). Bu durum kullanılabilir suyun ne kadar az olduğunu bizlere kanıtlar niteliktedir. Suyun azalması beraberinde önemli sorunları da getirebileceği için bu konunun önemi kavranmış, son dönemlerde bu konu ile ilgili akademik çalışmalar ve araştırmalar artmıştır. Birleşmiş Milletler'in 2021 yılında açıkladığı Su Kalkınma Raporu'na göre, 3 milyardan fazla insanın suya erişim olanağı bulunmamaktadır. Yine bu rapora göre 2030 yılına kadar su kıtlığının %40 seviyelerine yükseleceği öngörülmektedir (Doğan & Sever, 2023). Bundan dolayı okul öncesi dönemden başlayıp üst kademelere doğru verilen eğitimler öğrencilerin farkındalık yaratmak ve toplumsal bilinçlenme düzeyini yükseltmek bakımından önemlidir (Aytar & Ursavaş, 2018).

Toplumsal anlamda suya duyarlılık gösteren kurumlardan biri olan; Denver Water, ABD'nin en eski ve en büyük su hizmeti sunan, kuraklık kampanyalarıyla dikkat çeken bir kamu kurumudur. "Yalnızca İhtiyacınız Olanı Kullanın" kampanyasıyla su farkındalığını arttırmayı hedeflemiş ve bu amaçla afiş, broşür gibi çeşitli görseller kullanmıştır. Bu sayede halkı su kullanımına karşı bilinçlendirmeyi, su farkındalığını oluşturmayı amaçlamıştır (Aytaç, 2023).

Ursavaş ve Aytar (2018) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesi dönemde öğrenim gören çocukları inceleyerek su farkındalıkları ve su okuryazarlıklarındaki gelişimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda okul öncesi dönem çocuklarına ön ve son mülakatlar yapılmış ve bu mülakatlarda çocuklara su denilince suyun onlarda çağrıştırdıkları kavramlar belirlenmiştir. Bu araştırma sonunda proje tabanlı öğrenim gören çocukların cevaplarında diğer çocuklara nazaran suya ile ilgili verilen kavramlarda doğru cevaplarında artış görülmüştür. Sonuçta çocuklarda su farkındalığı, su okuryazarlığı ve su bilincinin arttığı gözlemlenmiştir (Aytaç, 2023).

Günümüzde dünya geneline bakıldığında insanların suyu hiç tükenmeyecek bir varlık olarak algıladığı gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda, küresel ve kamusal bir mal olarak suyun öneminin vurgulanması, Dünya ve Türkiye özelinde kuraklığın boyutunun ifade edilmesinin söz konusu bilinç boyutunun ve farkındalığının artması boyutunda etki göstereceği düşünülmektedir (Arslan, 2023). Bu bağlamda bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının su ile ilgili görüşleri merak edilmiş ve bu doğrultuda "okul öncesi dönem çocuklarının suya ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada, çocukların “su” kavramına yönelik algılarını ifade eden metaforları belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) desende gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem, araştırmacının kolayca ulaşabileceği katılımcılardan oluşmaktadır (Warner, 2008). Bu nedenle Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anaokullarında öğrenim gören 5 yaş grubunda bulunan çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul idaresi tarafından ailelere, aile onam formları gönderilmiştir. Araştırmada aile izinleri alınan ve çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen çocuklarla araştırma yürütülmüştür. Toplamda 5 yaş grubu 36 çocuk ile araştırma yürütülmüştür.

**Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

| Cinsiyet | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------|-------------|-----------|
| Kız      | 17          | 53        |
| Erkek    | 19          | 47        |
| Toplam   | 36          | 100       |

Tablo 1 de görüldüğü gibi, katılımcıların 19’u erkek 17’si kız olmak üzere çalışma grubu toplamda 36 kişiden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Her çocuk ile bireysel olarak görüşülmüştür. Her çocuk için “Su.....gibidir; çünkü ....”, “Susuzluk.....gibidir; çünkü.....dir/dır.” ifadelerinin yazılı olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çocukların verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından doğrudan görüşme formuna yazılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler ortalama olarak 5-10 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Çocukların suya ilişkin metafor algılarının incelendiği bu araştırmada, içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yapılırken, çocuklardan elde edilen metaforlar, öncelikli olarak bir araya getirilmiş ve listelenmiştir. Ardından metaforlar kodlara ayrılırken ifadeleri en iyi

yansıtan kodların oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Tüm kodlamalar yapıldıktan sonra kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kod ve kategoriler uzman görüşüne sunulurken kod ve kategorilere son şekli verilmiştir. Yapılan içerik analizinde verilerin kavramsal olarak ve ele alınan oluyu en iyi şekilde yansıtmaya dikkat edilmiştir. Araştırmada kod ve kategoriler verilirken çalışma grubu içerisinde yer alan çocukların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocukların “su” hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Çocukların su kavramı ile ilgili kategorilere ilişkin metaforların frekans dağılımı

| Su neye benzer? | Doğa | Nesne              | Renk  | Yiyecek-İçecek | Her Şey  | Gözyaşı | Madde |
|-----------------|------|--------------------|-------|----------------|----------|---------|-------|
| Neden?          | Renk | Su İşlevi/Özelliği | Duygu | Fayda          | Kirlilik |         |       |
|                 | 15   | 6                  | 5     | 7              | 1        | 1       | 1     |
|                 | 12   | 13                 | 4     | 3              | 2        |         |       |

Tablo 2 de olduğu gibi çocukların su kavramına ilişkin metaforlarında ilk kısım olan Su neye benzer sorusuna ilişkin metaforlar incelendiğinde; “doğa, nesne, renk, yiyecek-içecek, her şey, gözyaşı ve madde” şeklinde yedi farklı kategori ortaya çıkmıştır. Çocukların metaforlarının en çok “Doğa” kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunu sırasıyla yiyecek-içecek, nesne, renk, her şey, gözyaşı ve madde metaforları takip etmektedir. İkinci kısım olan benzetime ilişkin sebeplerde “ renk, suyun özelliği/işlevi, kirlilik, duygu, fayda” şeklinde beş kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler içerisinde “Suyun özelliği/işlevi” kategorisinde yanıtların yoğunlaştığı görülmüştür. Bunu sırasıyla, renk, duygu, fayda ve kirlilik” kategorileri takip etmektedir. Bununla ilgili olarak çocukların su metaforlarına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

“ Bence su damlaya benzer, çünkü ikisi de mavidir.” (K1)

“ Bence su yanardağa benzer, çünkü yanardağdan kırmızı şeyler akar ve su da akar.” (K8)

“ Bence su buhar gibidir, çünkü buharlaşmadan sonra yağmur yağar.” ( K12)

“ Bence su buza benzer, çünkü ikisi de mavidir.” ( K14)

“ Bence su buluta benzer, çünkü su orada toplanıyor.” (K18)

“ Bence su gözyaşına benzer, çünkü gözyaşı da su gibidir.” (K23)

Tablo 3. “Nesne” Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans Dağılımı

| Susuzluk Neye Benzer ? | Doğa | Renk | Suyun İşlev/Özelliği | Madde | Yiyecek/İçecek | Nesne |
|------------------------|------|------|----------------------|-------|----------------|-------|
| Neden?                 | Doğa | Renk | Suyun İşlev/Özelliği | Duygu | Yiyecek/İçecek | Fayda |
|                        | 4    | 5    | 13                   | 7     | 4              | 3     |

Tablo 3 te olduğu gibi çocukların su kavramına ilişkin metaforlarında ilk kısım olan Susuzluk neye benzer sorusuna ilişkin metaforlar incelendiğinde; “doğa, nesne, renk, yiyecek- içecek, , suyun işlev ve özelliği, duygu, fayda ve madde” şeklinde sekiz farklı kategori ortaya çıkmıştır. Çocukların metaforlarının en çok “Doğa” kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunu sırasıyla nesne, suyun işlev ve özelliği, yiyecek/içecek, madde ve renk metaforları takip etmektedir. İkinci kısım olan benzetime ilişkin sebeplerde “ doğa, renk,suyun özelliği/işlevi, duygu,yiyecek/içecek, fayda” şeklinde altı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler içerisinde “Suyun özelliği/işlevi” kategorisinde yanıtların yoğunlaştığı görülmüştür. Bunu sırasıyla,” duygu, renk, yiyecek-içecek,doğa, fayda ” kategorileri takip etmektedir. Bununla ilgili olarak çocukların su metaforlarına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir.

“Bence susuzluk yangındır, çünkü su yangını söndürür su olmazsa yangın sönmez.”(K2)

“Bence su hayattır, çünkü su olmazsa hayatta olmaz.”(K7)

“Bence susuzluk topraktır, çünkü susuz toprak çatlak olur.”(K15)

“Bence susuzluk çamurdur, çünkü çamurun altından su çıkar ve temizlenir su olmazsa kirli kalır.”(K34)

“Bence susuzluk sağlıksızlıktır,çünkü su olmazsa hasta oluruz.”(K35)

“Bence susuzluk oyuncaksızlıktır, çünkü oyuncağım ve su olmazsa çok üzülürüm.” (K36)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde Muş ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi anaokullarında öğrenimlerine devam eden 5 yaş grubu 36 çocukta yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların suya ilişkin metaforik algılarının belirlenmesidir. Çocukların suya ilişkin metaforik algıları “ Sizce su .....dir, çünkü.....dır.” “Susuzluk..... dir,çünkü.....dir.”şeklinde iki ayrı tema altında değerlendirilmiştir. 36 çocuğun katıldığı çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Çalışmanın neticesine göre suyun, çocuklar tarafından ‘‘oyun ve sevilen oyuncak veya nesneye benzetme’’ olarak algılandığı görüşü ortaya çıkmıştır. Literatürde çocuk görüşlerinin alındığı oyun araştırmalarında da; çocuklar tarafından oyunun, eğlenmek ve sevinmek olarak yorumlandığı görülmüştür (Öztürk,2019). Bunun dışında yapılan birçok araştırmada da oyunun çocuk dünyasının oluşturduğu ve çocuk oyunlarının en önemli malzemelerinin de oyuncak olduğu görülmektedir.

Attari (2014) çalışmasında, su tutumu yüksek olan katılımcıların daha iyi su davranışlarına sahip olduğunu ve su tutumu ile davranışları arasında bağlantı olduğunu göstermiştir. Su eğitiminin, bireylerde su tutum ve davranışlarını etkilediği, erken yaşta verilen eğitimin de su farkındalığı ve su bilinci kazanması açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Akt: Aytaç, 2023).

Su kavramı, su bilinci ve su farkındalığı hemen her yaş grubundan bireyleri ilgilendiren ve geleceğe miras bırakılması gereken önemli konulardır. Su bilincinin okul öncesi dönem ve üst kademede öğrenim gören çocuklara kazandırmakta öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Bundandır ki su farkındalığı öğretmenlerin lisans derslerinde yer alabilir ve kullanılabilir (Aytar & Ursavaş, 2018).

## Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu çalışma okul öncesi dönemde öğrenim gören 5 yaş grubu 36 çocukla yürütülmüştür. Bu alanda yürütülecek yeni çalışmalar okul öncesi dönem ile sınırlı kalmayıp farklı sayı ve kademelerde öğrenim gören öğrencilerle de yürütülebilir.
2. Bu konuda farklı stratejiler ve teknikler tercih edilerek su bilinci düzeyleri tespit edilip artırılabilir.
3. Yeni yapılacak çalışmalarda, ailelerin bilinç düzeylerinin çocuklardaki su bilinci üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Çocuklardan toplanabilecek verilerde resim gibi farklı veri toplama teknikleri ve stratejileri kullanılabilir. Böylece kendini sözel olarak ifade edemeyen çocukların kendilerini farklı şekillerde ifade etmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Akın, A. & Akın, M. (2007). Suyun önemi, Türkiye’de su potansiyeli, su havzaları ve su kirliliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 47, 105-118

- Aytaç, E. (2023). *Su okuryazarlığı ölçek geliştirme çalışması*, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Anabilimdalı.
- Aytar, A. & Ursavaş, N. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3 (1),19-45
- Çakmak, B. & Gökalp, Z.(2011). İklim değişikliği ve etkin su kullanımı, *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi* 4 (1): 87-95
- Doğan, M. & Sever, Z.(2023). Sürdürülebilirlik:Su ve suyun önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 176-192
- Hatiboğlu, A. & Uzun, E.(2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi, *Milli Eğitim*, 240,(3139-3160)
- Karaman, S . & Gökalp, Z. (2010). Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin su kaynakları üzerine etkileri, *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi* 3 (1):59-66
- Özsoy, S. (2009). *Su ve yaşam: Suyun toplumsal önemi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilimdalı
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Warner, R. (2008). *Applied statistics from bivariate through multivariate techniques*. Los Angeles: Sage.

## DOĞAL AFET FARKINDALIĞINDA MİNİK BİLİM ELÇİLERİ YETİŞİYOR: MUŞ İLİ ÖRNEĞİ

**Esra DEMİR ÖZTÜRK**

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim ABD  
[e.demir@alparslan.edu.tr](mailto:e.demir@alparslan.edu.tr)

**Mehmet Ali Toprak<sup>2</sup>**

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi ABD  
[210301039@alparslan.edu.tr](mailto:210301039@alparslan.edu.tr)

### ÖZET

İnsanoğlu ve doğa arasındaki ilişkinin yanlış planlaması sonucunda, doğal ve beşeri afetler, çevre sorunları, mekânların yanlış kullanılması gibi sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunların içinde can ve mal kayıpları açısından en etkili olanı afetlerdir. Afet gerçeğini her geçen yıl daha fazla yaşadığımız ülkemizde, ne yazık ki henüz yeterli farkındalığı yakalamış değiliz. Yeterli farkındalığa sahip olmadığımız için afetlere karşı da hazırlıklı olamıyoruz. Afetlerin etkileri ekonomik, sosyal ve psikolojik olmak üzere hem bireyi hem de toplumu etkileyecek farklı boyutlarda ciddi sonuçlara neden olmaktadır. Her geçen yıl doğal afetlerden etkilenen birey sayısı da artış göstermektedir. Bu denli aciliyeti ve yaşamsal önemi olan doğal afetler konusunun erken çocukluk yılları itibariyle ele almak gerekmektedir. Erken çocukluk yılları her yönüyle gelişimin temellendiği bir dönemi ifade etmektedir. Çocukların bu kritik dönemler olarak ifade edildiği süreçte sosyal, düşünsel, dilsel ve daha birçok alanda temel alışkanlıkların da kazanıldığı dönemi ifade etmektedir. Doğal afetlerin neler olduğu, neden önemli olduğu, yaşamımız üzerindeki etkilerinin çocuk yaş ve gelişim özelliklerine uygun biçimde somutlaştırılmış bir şekilde çocukların aktif katılımlarının da sağlanarak gerçekleştirilmesi gereklidir. Öğrenmenin doğasında var olan istekliliği öncelik olarak sağlamak ve çocukların hem eğleneceği hem de eğlenirken öğreneceği şekilde eğitsel planlamalarla doğal afetler konusunu ele almak, çocuklar açısından hem anlaşılabilirliği artıracak hem de kalıcılığa katkı sunacaktır. Doğal afetlere ilişkin kalıcı çözümler üretmek adına bu basamağın erken çocukluk yılları itibari ile başlaması sürdürülebilirliğe de hizmet etmektedir. Ancak bu şekilde doğal afetlere karşı hazır olma bilinci yerleşmiş olacaktır. Çocuklar yapıları gereği paylaşımcıdır ve çocuklara öğretilen bir şey domino etkisi ile yayılım gösterebilmektedir. Bu nedenle doğal afetler konusunda çocuklara farkındalık kazandırmak aynı zamanda çocuğun arkadaşı, kardeşi ve ebeveynlerine de bu farkındalık etkisini bulaştırmakla eşdeğerdir. Doğal afetler konusuna hassasiyetle yaklaşan ve bu gerçekle doğru bir yaşam tarzı oluşturan, her eylemde doğal afet canlılığını koruyarak oturduğu evin, okuduğu okulun, geçtiği yolların güvenli ve sağlam yapısında düşünmeye sevk etmek de projenin önemli bir adımını oluşturmaktadır. Bu proje ile çocukların afetler konusunda iyi örnek uygulamaları ve etkinliklerle insanların neler yapabileceğini görmesi ve uygulaması ciddi bir dönüşümü de kendiyile birlikte getirecektir. Muş İlinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı süresince 5 yaş grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı yöntem ve tekniklerle hazırlanmış uygulamalı etkinlikleri çocuklarla gruplar şeklinde gerçekleştirilmesi ile tamamlanmıştır. Proje sonucunda katılımcı çocukların afetler noktasında çözüm arayışları içerisinde oldukları ve akranları ile de bunu paylaştıkları görülmüştür. Projenin yaygın etkisinin katlanarak devam etmesi ve afetler noktasında kesin ve kalıcı tedbirlerin alınması noktasında bu araştırma temel oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğal afetler, çocuk, farkındalık.

<sup>2</sup> Bu çalışma, araştırmacının 2209-A Üniversite öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023/1 çağrı döneminde desteklenmeye hak kazanan projeden elde edilmiştir.



## ABSTRACT

### LITTLE SCIENCE AMBASSADORS ARE BEING TRAINED IN NATURAL DISASTER AWARENESS: THE EXAMPLE OF MUŞ PROVINCE

As a result of the wrong planning of the relationship between mankind and nature, natural and human disasters, environmental problems, and misuse of spaces emerge. The most effective of these problems in terms of loss of life and property are disasters. In our country, where we experience the reality of disasters more and more each passing year, unfortunately, we have not yet achieved sufficient awareness. Since we do not have sufficient awareness, we cannot be prepared for disasters. The effects of disasters cause serious consequences in different dimensions, including economic, social and psychological, that will affect both the individual and the society. The number of individuals affected by natural disasters is also increasing each passing year. The issue of natural disasters, which is of such urgency and vital importance, needs to be addressed in terms of early childhood years. Early childhood years represent a period in which development is based in every aspect. In the process in which children are expressed as these critical periods, it also represents the period in which basic habits are acquired in social, intellectual, linguistic and many other areas. What natural disasters are, why they are important, and their effects on our lives should be concreted in a way that is appropriate for the age and development characteristics of children, and children's active participation should be ensured. Prioritizing the inherent desire to learn and addressing the issue of natural disasters with educational plans in a way that children will both have fun and learn while having fun will both increase comprehensibility for children and contribute to permanence. In order to produce permanent solutions for natural disasters, starting this step as of early childhood also serves sustainability. Only in this way will the awareness of being prepared for natural disasters be established. Children are inherently sharing, and something taught to children can spread with a domino effect. For this reason, raising awareness in children about natural disasters is also equivalent to infecting this awareness effect on the child's friends, siblings and parents. Approaching the issue of natural disasters with sensitivity and creating a correct lifestyle with this reality, encouraging them to think about the safe and solid structure of the house they live in, the school they attend and the roads they pass by, while preserving the liveliness of natural disasters in every action, constitutes an important step of the project. With this project, children will see and implement good example practices and activities regarding disasters and will bring a serious transformation with them. It was carried out in Muş Province during the 2023-2024 academic year with a 5-year-old group. The research was completed by carrying out practical activities prepared with different methods and techniques with children in groups. As a result of the project, it was seen that the participating children were in search of solutions regarding disasters and shared this with their peers. This research forms the basis for the widespread impact of the project to continue exponentially and for taking definite and permanent measures regarding disasters.

**Keywords:** Natural disasters, child, awareness

## GİRİŞ

Afetler; süreğen yaşam koşullarını bozan, sosyal hayatın işlevselliğini sekteye uğratan, dış yardıma ihtiyaç duyulmasına yol açan, can ve mal kaybına sebep olan ekolojik olaylar olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, Ocaktan & Akdur, 2018). Deprem, sel, yangın, çığ, erozyon en çok bilinen afetler arasında yer almaktadır. Birçok insana can ve mal kaybı yaşatan bu afetler insanların hayatını sekteye uğratmaktadır. Afet sonrası zarar boyutları ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye değişmektedir. Gelişmemiş olan toplumlarda afetlerin etkileri önemli kayıplar yaşatırken gelişmiş toplumlarda afet sonrası önemli kayıplar yaşanmamaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarına verilen afet eğitimi gelişmişliği bu konuda etkilemektedir.

Okul öncesi dönem çocuğun aktif olduğu ve öğrenme becerilerini edindiği ve temel kavramları kazandığı bir dönemdir (Kandır ve Orçan,2011). Bu dönemde afetler ile ilgili ön bilgiler ve kazanımların çocuklara kazandırılması gerekir. Öğretmenlerin bu konuda duyarlı olması ve planlı programlı etkinlikler uygulaması gerekir.

Doğal afetlerin ülkemizde çok sık yaşanması nedeniyle çocukların doğal afetlere karşı bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Erdoğan, 2009). Son olarak 6 Şubat Kahramanmaraş depremi ülkemizi derinden etkilemiştir. Yetişkinler dışında çocukların da depremin boyutundan dolayı bu afetten haberdar olmalarını sağlamıştır.

Okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde verilen her bilgi çocuk tarafından hemen kazanılır. Bu yüzden öğrenme ortamında öğretmen tarafından verilen her bir bilgi çocuk için büyük önem taşımaktadır. Afet konusunda da verilecek her eğitim çocukların ilerleyen hayatlarında afet bilinci gelişmiş yetişkin bireyler olmasına olanak sağlayacaktır.

Çocuklar tarafından doğal afetlere karşı gösterilen davranışsal değişiklikler; yetişkinlerin afet davranışlarından farklılık gösterse de yetişkinlerin afet tepkilerinin izleri gözlemlenir (Pfefferbaum vd. 2008). Doğal afetlere maruz kalan ya da sosyal medya, televizyon vb. araçlarla afetlere şahit olan çocuklarda kötü ruh halleri ve kötü duygular görülür. Özellikle bu yaş grubunda maruz kalınan doğal afetin etkisi ile korku, şaşkınlık ve güvensizlik hali sık görülür (Erden vd. 2009; Erden vd. 2011). Bütün çocuklar bu türden afetlerle meydana gelen hasar ve kayıpları atlatmak için farklı yollara başvurabilirler. Çocuklar hayatta bilmedikleri kavramlardan çekinirler. Deprem, çığ, heyelan gibi kavramlar bu yüzden çocuklara aktarılmalı afet farkındalığı çocuklara kazandırılmalıdır.

### **Depremi Çocuklar Tarafından Bilinmesi:**

Türkiye'nin birçok yeri deprem riski altında bulunmaktadır. En son yaşanan Kahramanmaraş depremi ise ülkenin ne derece risk altında olduğunu bir kez daha göstermiştir. Birçok can ve mal kaybı yaşanan bu deprem birçok olumsuz sebebi beraberinde doğurmuştur. Deprem kavramının erken çocukluk döneminde verilmesi ve depremin zararının en az boyuta inmesi için yapılacak işlerin çocuklara öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin; yüksek katlı binaların deprem riski olan yerlerde yapılmaması çocuklara aktarılmalıdır. Aynı zamanda deprem öncesi ve sonrası yapılacaklar çocuklara aktarılmalıdır. Bilindiği üzere okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı olduğu dönem olup öğrenmenin de kalıcı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğa verilecek deprem hakkında verilecek her bir bilgi ve kavram çocukta kalıcı olacaktır. Okul öncesi dönemde çocuklar için önemli olan bir diğer şey ailedir. Aile de öğretmen dışında

çocuklara deprem hakkında bilgiler vermeli ve deprem anı ve sonrası yapılması gerekenlerin bilgisini çocuklara vermelidir. Çocuklar en çok bilmedikleri kavramlardan korkarlar. Bu nedenle de eğitim öğretim faaliyetlerinde afet farkındalıklarını artıracak konulara yer vermek ve bunun için destekleyici eğitimler planlamak önemlidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, çocukların zihinlerinde doğru deprem algısı oluşturularak, bilinç düzeylerini artıracak farkındalık çalışmaları yapmak ve onları bilinçlendirerek deprem sonrası güvenli bir ortam için neler yapılabileceği konusunda hazırlamak son derece önemli görülmektedir (Karabulut ve Bekler, 2019).

Doğal afeti bizzat yaşamış veya medya aracılığıyla yaşananlara tanık olmuş 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda tepkisel davranış değişikliklerinin meydana geldiği ifade edilmektedir. Özellikle bu yaş grubunda maruz kalınan doğal afetin etkisi ile korku, şaşkınlık ve güvensizlik hali sık görülür (Erden vd. 2009; Erden vd. 2011). Buna bağlı olarak deprem yaşamış çocuklar için okul öncesi öğretmeni psikolog veya psikolojik danışmandan destek almalı ve buna bağlı olarak etkinlikler planlamalı, bilgiler vermelidir.

#### **Yangın Afetinin Çocuklar Tarafından Bilinmesi:**

Yangın, çeşitli faktörlerle ortaya çıkan maddi, manevi birçok olumsuzluklara yol açan, insanların psikolojisini derinden etkileyen bir afet türüdür. Yangın çocukların bulunabileceği orman, ev, okul ortamında sıkça karşılaşılan bir afet türüdür aynı zamanda. Bunun için çocuklara yangın öncesi, yangın sırası ve yangın sonrası yapılacaklar aktarılmalıdır. Okul öncesi öğretmeni çocuklara ormanları koruma ile ilgili etkinlik, çiçek, fidan dikme etkinlikleri gerekirse bir orman ziyareti gibi öğretim planları hazırlamalı ve çocuklara sunmalıdır. Son zamanlarda yaşanan orman yangınları çocuklar tarafından da görülüp bilinmektedir. Aynı zamanda yangın felaketi ev ortamında, okul ortamında her an yaşanabilecek bir felakettir. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yangının uğrattığı kayıpları anlatmalı yangından nasıl korunulabilir gibi bilgileri çocuklara vermeli gerekirse AFAD eğitimi oyunlaştırılarak verilmelidir.

#### **Sel Felaketinin Çocuklar Tarafından Bilinmesi:**

Gereğinden fazla yağış, ormanların, ağaçların tahrip edilmesi, iklim dengesinin bozulması, küresel iklim, insanların bilinçsiz tarım alanlarını yok edip bina yapması olası sel afeti durumunda oluşacak zararın artmasına neden olacaktır. Bu bağlamda, bir bölgede meydana gelen yağış; tarımın ve diğer ihtiyaçların karşılanması için bir gereklilik sayılabilecekken, başka bir bölgede su taşkınlarına neden olabilecektir. Sonuçları itibariyle seller birçok insanın

ölümüne ve evsiz kalmasına, tarımsal ürünlerin zarar görmesine, toprak kirliliği oluşmasına, haberleşme ve ulaşım sistemlerinin sekteye uğramasına neden olmaktadır (Yavaş, 2005). Ülkemizde sel felaketi sıklıkla görülen bir afet türüdür. Sel felaketi özellikle Karadeniz Bölgesi'nde yağışın fazla olmasından dolayı sıklıkla görülür. Sel felaketi önemli derecede ekonomik kayıplar yaşatmaktadır. Turan ve Kartal (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri ile yapılan araştırmada benzer bulgulara ulaşılmış ve çocukların yaşadıkları bölgelerde meydana gelmeyen doğal afetler konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri özellikle sel bölgesinde görev yapan öğretmenler sel ile ilgili etkinlikler planlamalı çocuklarda sel afeti farkındalığı kazandırmalıdır. Bu etkinlik yağmur deneyi ile birleştirilip çocuklara verilebilir. Aynı zamanda ailelere seminerler verilip sel felaketi hakkında bilinçlendirip ailelerden de çocuklarını bilinçlendirme faaliyetleri gerçekleştirilebilir.

### **Çığ Felaketinin Çocuklar Tarafından Bilinmesi:**

Dağın yüksek kısımlarında bulunan kar ve buz kütlelerinin çeşitli sebeplerle aşağıya doğru bir sel gibi inip tehlike doğurmasına çığ afeti adı verilmektedir. Özellikle karasal iklim türünün hâkim olduğu ve kar yağışlarının sık görüldüğü yerlerde görülen çığların, dünyanın pek çok ülkesinde görülmesine rağmen, bir afet olarak adlandırılması için, insanları ve yapıları yıkıcı bir etki göstermesi gerekmektedir (Yılmaz, 2005).

Dağlık alanlarda yaşayan insanların çığ felaketine karşı öngörülleri vardır. Dağlık alanda yaşayan insanlar tarım arazisine bakarak, dağlık alanda yaşadıkları için şahit oldukları ormanların tahrip edilmesine bakarak çığın gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dair bilgileri vardır. Çığ felaketinin neden olduğu sonuçlarda afet yönetimin kapsamında çığ felaketine ne şekilde yaklaşılması gerektiği bakımından da önem taşımaktadır. Öncelikle çığ felaketinin tahmin edilebilir olması yukarıda sayılan nedenler dâhilinde görece mümkün olsa bile, felaket gerçekleştikten sonra bölgeye ulaşım ve ilk yardım faaliyetlerinin yürütülmesi de bölgeye ulaşım kolaylığına bağlı olarak değişecektir. (Demirci, A., Bilgiç, E., & Demir, 2018.)

Okul öncesi dönemi çocuklarına çığ felaketinin ne gibi durumlarda ortaya çıktığı, eğer çığ felaketi yaşanırsa bundan nasıl korunmamız gerektiğini, çığ felaketi yaşanmaması için ne yapılması gerektiği çocuklara öğretilmeli ve çocukların çığ felaketini anlayıp kavramaları sağlanmalıdır.

### **Heyelanın Çocuklar Tarafından Bilinmesi:**

Kayalardan veya topraktan oluşan kütlelerin hızlıca veya yavaşça yer değiştirip kayması felaketine heyelan adı verilmektedir. Ülkemizde genel olarak Doğu Karadeniz Bölgesi'nde görülen heyelan felaketi yapılan araştırmalara göre çocuklar tarafından neredeyse hiç bilinmemektedir. Özellikle heyelan yaşanabilecek bölgedeki çocuklara bu afet hakkında bilgiler verilip heyelan öncesi alınacak önlemler çocuklara aktarılmalıdır. Örnek verilirse çocukları doğa gezisine çıkarıp ağaç ve fidan dikme çalışmaları yapmak çocuklara daha kalıcı öğrenmeler sağlayıp onların heyelan felaketini anlayıp alınabilecek bir önlemin ağaç, fidan dikme olduğunu kavramasına olanak sağlayacaktır. Bu bakımda okul öncesi dönem çocuklarına afet farkındalığı kazandırmak için çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın başlıca önemi çocuklara afet bilinci kazandırılıp çocukların afet anında zarar görme riskini en aza indirmektir. Aynı zamanda konularla ilgili bilgi sahibi olup ailesini, çevresini bilgilendirip ailesinin ve çevresinin de bu doğal afetlerden yüksek derecede etkilenmesini önlemektir. Aynı zamanda okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı olduğu dönem olduğu için yapılan etkinliklerle çocukların bilgi sahibi olduğu konuların arttırılması ve erken yaşta afet, deprem gibi konuları öğrenip gelecekteki yaşantısında bu bilgileri hatırlaması önemli olduğundan dolayı araştırma önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarının doğal afetler konusunda farkındalıklarını geliştirmek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada, çocukların doğal afetlerin varlığından haberdar etmek ve çocukları afetlere hazırlayıcı hale getirmek amacıyla hazırlanmış olan araştırma, nitel yöntemde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, çocuklara deprem, sel, çığ, yangın, erozyon farkındalığını yaş gelişim özelliklerine uygun oyun örnekleri ile kazandırmak amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evren ve örneklemini; Milli Eğitim il müdürlüğüne bağlı, il merkezinde yer alan resmi bir anaokulunda proje uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının kolayca ulaşabileceği katılımcılardan oluşmaktadır (Warner, 2008). Bu nedenle Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında öğrenim gören 5 yaş grubunda bulunan çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul idaresi tarafından ailelere, aile onam formları gönderilmiştir. Araştırmada aile izinleri alınan ve

çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen çocuklarla araştırma yürütülmüştür. Toplamda 5 yaş grubu 36 çocuk ile araştırma yürütülmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Doğal afetlere ilişkin her güne farklı bir afet planlaması yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde çocuk resimlerinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Doğal afetlerle ilgili uygulamalarla ilgili örneklerin paylaşımı gerçekleştirilmiştir.

#### 1. Etkinlik Adı: Tedbir Her Şeydir

Öğretmen Çocukları etkinlik alanına getirip bugün” neler öğreneceğiz? “ şeklinde soru sorar. Çocukların farklı farklı cevaplar verir. Çocuklara yapılacak etkinlik hakkında detaylı bilgi verilir. Öğretmen, masa üzerindeki fon kağıdını sallamaya başlar. Fon kağıdı üzerindeki evlerden birkaçı devrilir. Devrilen evlerin depreme dayanıksız yapılar olduğu tespit edilir. Binaların içinde bulunan canlı varlıkların zarar gördüğü çocuklara gösterilir. Zarar gören binaların niçin yıkıldığı sorulur. Ve yıkılmaması için ne gibi önlemlerin alınması sorulur. Çocukların verdiği cevaplar “ diğer ev gibi dayanıklı olsa yıkılmaz. “ vb. Şeklinde olur. Çocukların verdiği cevaplar üzerine ekleme yapılarak, binaların temellerinin daha dayanıklı olması gerektiği ve kaliteli malzemelerden yapılması gerektiği açıklanır. Yıkılmayan evlerin ise yapılarının sağlam olduğu ve bunun sonucunda içinde bulunan insanlar ve hayvanlara zarar gelmediği anlatılır. Eğer bütün binalar bu şekilde yapılırsa depremin o kadar can ve mala zarar vermediği anlatılır. Deprem olduğu zaman koridor, kapı ve merdiven olan yerlere gitmemeleri gerektiği anlatılır. Daha sonra öğretmen, her çocuğun teker teker gelerek bu fon kâğıdını sallamasını ister. Bu şekilde etkinlik hareket dolu ve eğlenceli bir şekilde geçer. Öğretmen etkinlikten sonra deprem tatbikatının öneminden bahsederek çocuklarla beraber tatbikat yapar. Deprem sırasında oldukları odadaki en güvenli yere giderek “ çök- kapan-tutun” yöntemiyle deprem tatbikatı yapılır.



2.Etkinlik: Yangın Çok Tehlikelidir

Öğrenme Süreci: Lala( Mutlu bir şekilde sahneye girer.)

Luna, Luna neredesin, yoksa saklambaç mı oynuyoruz?

Luna: (Sahneye girer.) Sakin ol süslü buradayım. Çok önemli bir şey öğrendim.

Lala: Ne öğrendin söylesene... Yoksa bana şeker mi getirdin. Hani hani nerede?

Luna: Ahhh Lala sakin ol. Öyle bir şey değil, sana şeker alırım. Ama şimdi çok önemli bir şey söylemem gerekiyor sana... Bayan Elena'nın ormanında yangın çıkmış ormanla evi de yanmış dedi annem.

Lala: Nee! Sen ne diyorsun Aman Allah'ım bütün yiyeceğim gitti. Ben ne yapacağım, aç kaldım... Ben aç kaldım.

Luna: Off Lala korkma ben sana yiyecek bulurum.

Lala: Haa iyi öyleyse... Peki Bayan Elena nasıl, ona bir şey olmamış değil mi?

Luna: Yok yok Bayan Elena iyi ama yangın nasıl çıkmış bilinmiyor. Lala: Gerçekten bu felaket çok can ve mal kaybına neden oluyor. İnsanlar, hayvanlar ve bitkiler için çok büyük bir tehlikedir.

Luna: Haklısın Lala insanları bu konuda uyarmak gerekiyor. Çünkü eğer böyle devam ederse ağaçlarımız ve doğamız yok olur.

Lala: Yaşasın! İnsanları nasıl uyaracağımızı buldum. Luna: Neyi buldun Lala? Bana da söyle.

Lala: Eğer yangınla ilgili bir şarkı söylersek insanları bu konuda bilgilendirmiş oluruz.

Luna: Tamam o zaman Lala gel deneyelim.

Lala: Aaa! Luna bak şu bize bakan çocukları da çağıralım. Onlarda bizim söyleyeceğimiz şarkıyla beraber alkış yapsınlar.

Luna : Güzel fikir Lala. Çocukları çağıralım buraya gelsinler.

Luna ve Lala: (Hep beraber) Çocuklar haydi gelin buraya. (çocuklar toplanır ve...) Luna: Şarkımızı söyleyelim haydi...

Şarkıyı söylemek için bir araya gelen çocuklar alkışlamaya başlarlar. Çocuklar öğretmenden sonra şarkıyı tekrar ederler. Yangın çok tehlikelidir, Çevreye zararlar verir, İnsanlar önleme almazsa, Dünyanın sonu gelir. Şarkıdan sonra yangın fotoğrafı ile yapılmış yapboz etkinliği için çocuklar bir araya toplanır ve yapbozu tamamlamaları söylenir. Çocuklar kendi aralarında yapbozun bütün parçalarını bir araya getirip yapbozu tamamlar. Etkinlik her çocuk yapbozu bir araya getirip tamamlayana kadar devam eder.





3.Etkinlik: Etkinliğin Adı: “Toprak Macerası: Erozyon Keşfi”\*\*

Etkinlik Süreci: 1. Toprak Macerasına Başlangıç: - Büyük bir tava veya kum leğini kullanarak bir toprak alanı oluşturulur. Çocuklara bu alanda oynamaları ve toprağın dokusunu hissetmeleri için izin verilir.

2. Bitki Dikme: - Çocuklara çeşitli bitki örnekleri verilir. Onlara, bitkilerin toprağı korumak için ne kadar önemli olduğunu anlatın ve ardından bitkileri toprak alanına dikmelerini sağlanır. Öğretmen bitki dikimi sonrasında her hafta bir öğrenciyi sulama görevi verir.

3. Sulama Simülasyonu: - Sulama kabı veya sprey şişesi kullanarak çocuklara erozyon simülasyonu yapılır. Toprağı suladıklarında nasıl bir etki oluştuğunu gözlemlemelerini sağlanır.

4. Erozyonun Zararları: - Çocuklara, erozyonun toprağı nasıl zarar verdiğini ve bu zararın doğaya ve bitkilere nasıl etki ettiğini basit bir şekilde açıklanır . Erozyonun önlemenin yolları açıklanır (Örneğin: Ağaç dikmek )

5. Erozyon Karşıtı Resimler: - Renkli karton veya kağıtları kullanarak çocuklara erozyon karşıtı resimler yapmalarını söylenir. Örneğin, erozyonu engelleyen ağaç kökleri gibi unsurları resmedebilirler. Bu etkinlik, çocuklara toprak erozyonu konusunda temel bilgiler sunarken,

doğal çevreyi koruma bilincini artırabilir ve basit önlemlerle toprağı nasıl koruyabileceklerini keşfetmelerine yardımcı olabilir.



### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma 2209-A projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2023/2024 eğitim öğretim döneminde il milli eğitim müdürlüğüne bağlı resmi bir anaokulunda öğrenimlerine devam eden 5 yaş gurubu 36 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların doğal afetlere ilişkin farkındalık kazanmaları amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda;

Türkiye'nin deprem kuşağında yer alması, deprem ile ilgili yazılı ve görsel medya haberleri ve eğitim kurumlarında yapılan eğitim etkinlikleri ve bilinçlendirme çalışmaları deprem hakkında bilgi ve farkındalık düzeyinin artmasını sağlamaktadır. Gerek Millî Eğitim Bakanlığı ve gerekse AFAD gibi pek çok kuruluş tarafından okullarda doğal afet farkındalığı eğitimleri ve projeler düzenlenmektedir (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı AFAD, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı MEB, 2017). Düzenlenen çalışmaların bir çocuğun eğitsel içeriklere sahip olması, çocuklar açısından eğitimin kalıcılığını ve çocuk üzerindeki etkilerini artıracakı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sel, heyelan ve çığ doğal afetleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Coğrafi bölgelerin farklı iklim ve jeolojik özellikleri nedeniyle bazı doğal afetlerin çocukların yaşadığı çevrede daha az meydana gelmesi nedeniyle bu durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Doğal afetlerin nedenlerine ilişkin betimsel ifadeler incelendiğinde, çocukların en fazla yangın ve depremin nedenleri hakkında en az ise heyelan ve çığ doğal afetinin nedenleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

Çocukların yangın ve depremin nedenlerine ilişkin cevaplarının büyük çoğunluğu mantıklı ve gerçekçi cevaplardır. Çocuklar doğal afet farkındalığına ilişkin yapılan uygulamalara keyifle ve merakla katıldıkları gözlenmiştir. Uygulama sırasında çocukların etkinliklerle ilgili olarak katılımlarında herhangi bir zorluk yaşanmamıştır. Çocuklar her uygulama sonrasında sonraki oturumda ne yapılacak sorularını yöneltmişlerdir. Uygulama esnasında araştırmacıları doğal afetlerle bağdaştırdıkları ve uygulamaya gidildiğinde araştırmacı doğal afetler noktasında hatırlatıcı unsur olduğu gözlenmiştir. Çocuklarla yapılan araştırmaların daha uzun süreli ve sürekli olmasının da çocuklar için amaçlanan kazanımların gerçekleşmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan bu çalışmanın doğal afet kavramlarını tanımaları ve anlamlarını öğrenmeleri açısından önemlidir. Bu açıdan çocuklarla çeşitli kelime oyunları ya da kelime kavanozları şeklinde öncelikli olarak kelime anlamları çalışılabilir.
- Okul Öncesi dönem çocukları ile ilgili olarak doğal afetler konusunda yapılan araştırmaların sayıca azlığına dikkat edildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının hedef alındığı çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma tek grup üzerinde yapılmış olan bir çalışmayı içermektedir ancak başka araştırmalarda, farklı yöntemler kullanılarak araştırmalar planlanabilir.
- Araştırmanın daha geniş kitleler üzerinde deneysel olarak gerçekleştirilmesi de önerilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yapılacak etkinliklerde zengin materyal ortamı oluşturulmalı yapılacak her etkinlikte her afet öğretimi için ayrı ayrı materyaller kullanılmalı ve çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlanmalıdır. Bu yüzden öğretmen tarafından yapılacak her etkinlik yeterli düzeyde olmalı ve çocukların bir öğrenme modülü olan yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamalıdır. Aynı şekilde çığ, heyelan, yangın, sel gibi diğer doğal afetler ile ilgili sınıf ortamında çeşitli etkinlikler planlanmalı, aile eğitime dâhil edilerek bu afetler ile ilgili bilinçlendirilmeli ve çocuklarına ev ortamında doğal afetler ile ilgili bilgiler verip çocuğun gelişimini desteklemeli ve çocuklarının afet farkındalığı kazanmasına olanak sağlamalıdır.

### KAYNAKÇA

- Çakmak, H., Ocaktan, M. E., & Akdur, R. (2018). Doğal afetler, eşitsizlikler ve sağlık sonuçları. *Eşitsizlikler ve Sağlık Sonuçları (Akın A, Editör), Türkiye Klinikleri, Ankara, 88, 94.*
- Kandır, A & Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online, 10(1), 40-50.*
- Erdoğan, H. (2009). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetler konularının coğrafi bilgi sistemleri uygulamaları ile öğretimi* (Master tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Erden, T., & Coşkun, M. Z. (2011). Acil durum servislerinin yer seçimi: Analitik Hiyerarşi Yöntemi ve CBS entegrasyonu. *İtü Dergisi, 9(6).*
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American journal of community psychology, 41, 127-150.*
- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 38(1), 283-295.*
- Yavaş, H. (2005). Türkiye’de Doğal Afetlerin Merkez-Yerel İlişkiler Açısından Yönetim Sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 7; Sayı 3; S. 280-301.*
- Warner, R. (2008). *Applied statistics from bivariate through multivariate techniques*. Los Angeles: Sage.

- Yılmaz, C. (2005). Doğal afet riski taşıyan yörelerde yeniden inşa edilebilir yapı malzemesi kullanımının önemi; Sinop örneği. *Ulusal Coğrafya Kongresi Bildiri Kitabı*, 707-716.
- Ayanoğlu, S., Dölarslan, M., & Gül, E. (2017). Sadece bir yangın mı? Ekolojik ve sosyo-ekonomik açıdan orman yangınları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 10(2), 32-35.
- Demirci, A., Bilgiç, E., & Demir, D. (2018). Doğal Afetlere Karşı Hazırlık ve Doğal Afet Lojistiği. Bursa: *ULTZK 2018 Bildiriler Kitabı*.

## **ÇOCUK GELİŞİMİ ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ FEN ETKİNLİKLERİ SIRASINDAKİ SORULARININ YAPISAL TÜRLERİ**

**Öğr. Gör. Niket ÇELİK**

İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı,  
niketcelik@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0002-2000-8240

**Öğr. Gör. Tuğba ERYİĞİT**

İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı,  
teryigit@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0001-5120-0326

### **ÖZET**

Soru sorma yöntemi eğitim öğretim kademelerinin tümünde sınıf süreçlerinde aktif olarak kullanılan ve çok tercih edilen bir yöntemdir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi sağlamada kullanılan bu yöntemde sorulan soruların niteliği çocuktaki çıktılarının da farklılaşmasını sağlamaktadır. Soruların nitelikli olarak değerlendirilmesinde soru yapılarının türü ve ilgili etkileşim örüntüsünün türü açısından değerlendirme yapılmaktadır. Dolayısıyla soruların ne olduğu ve nasıl olduğu sürecin kalitesi açısından önemli olacağından araştırmacıların odak noktasında bulunması gereken önemli alanlardan biri olmalıdır. Bu çalışmada da etkinlik süreçlerinde kullanılan soruların yapılarına odaklanılmıştır. Araştırma çocuk gelişimi ön lisans bölümünde öğrenim gören öğrencilerin staj sürecinde yaptığı fen etkinliklerinde sordukları soruların yapısal türlerini ve sınıf içi etkileşim örüntülerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde İstanbul ilinde anaokulunda staj yapan 31 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın veri setini sınıf içi uygulamaların video kayıtları (n = 31, toplamda 324 dakika) oluşturmaktadır. Video kayıtları fen etkinlikleri sürecindeki diyalogları yansıtmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülen bu çalışmada video kayıtlarının transkripsiyonu ardından ilgili kodlamalar oluşturulmuş ve kayıtlar birimlere ayrılmıştır. Toplanan video kayıtlarında toplam 558 adet soru sorulduğu saptanmıştır. Bu sorular soru yapısı olarak açık ve kapalı uçlu olmaları yönünden, etkileşim örüntüsü olarak başlat, takip, değerlendirme, değerlendirme-takip, değerlendirme-başlat olmaları yönünde analiz edilmiştir. Yapılan derinlemesine analizler sonucunda öğretmen adayının etkinlik süreçlerinde daha büyük bir oranda (%71.1) “açık uçlu” sorular sormayı tercih ettiği, etkileşim örüntüsü olarak ise en çok “değerlendirme-takip” sorularına başvurduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları soru yapılarının etkileşim örüntüleri doğrultusunda derinlemesine incelenmiş ve bulgular kısmında yansıtılmıştır. Öneriler kısmında ise sınıf söylemi, soru sorma stratejileri, nitelikli soru sorma gibi alanlarda etkili olabileceğine inanılan olası araştırma ve uygulama önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: soru sorma, sınıf söylemi, okul öncesi dönem

### **ABSTRACT**

#### **STRUCTURAL TYPES OF CHILD DEVELOPMENT ASSOCIATE DEGREE STUDENTS' QUESTIONS DURING IN-CLASS SCIENCE ACTIVITIES**

The questioning method is a highly preferred method that is actively used in classroom processes at all levels of education. The quality of the questions asked in this method, which is used to ensure the interaction between the student and the teacher, also differentiates the outcomes in the child. In evaluating the quality of the questions, evaluation is made in terms of the type of question structures and the type of the relevant interaction pattern. Therefore, what and how the questions are asked should be one of the important areas that researchers should focus on, as it will be important for the quality of the process. In this study, the focus was on the structures of the questions used in the activity processes. The research aims to examine the structural types of the questions asked by students studying in the associate degree department of child development in science activities during the

internship process and their in-class interaction patterns. The study was conducted with 31 pre-service preschool teachers doing their internship in a kindergarten in Istanbul in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The data set of the study consisted of video recordings of classroom practices (n = 31, 324 minutes in total). The video recordings reflect the dialogues during the science activities. In this study, which was conducted as a case study, one of the qualitative research designs, after the transcription of the video recordings, the relevant codes were created and the recordings were divided into units. It was determined that a total of 558 questions were asked in the collected video recordings. These questions were analyzed as open-ended and closed-ended in terms of question structure and as initiation, follow-up, evaluation, evaluation-follow-up, evaluation-initiation in terms of interaction pattern. As a result of the in-depth analysis, it was seen that the pre-service teacher preferred to ask “open-ended” questions in the activity processes to a greater extent (71.1%), and mostly used “evaluation-follow-up” questions as an interaction pattern. In addition, the research results were analyzed in depth in line with the interaction patterns of the question structures and reflected in the findings section. In the suggestions section, possible research and practice suggestions that are believed to be effective in areas such as classroom discourse, questioning strategies, and quality questioning are presented.

Keywords: question asking, classroom discourse, preschool

## GİRİŞ

Yaygın olarak bilinen hali ile öğretmenlerin bir ders esnasında aktif olarak kullandıkları soruların yapıları iki farklı şekilde ele alınabilir. Bunlar “açık uçlu” ve “kapalı uçlu” sorulardır (Kayıma ve Jakobsen, 2020; Soysal ve Soysal, 2022). Açık uçlu sorular birden fazla cevap ile cevaplandırılabilen sorulardır (Storey, 2004). Kapalı uçlu sorular ise ele alınan bilginin derinlemesine incelenmesine fırsat vermez. Kapalı uçlu soru yapısı ile yönetilen soruların temel amacı hatırlamak veya rehberlik etmektir. Dolayısıyla kapalı uçlu soruların üst düzey becerileri desteklemediği söylenebilir (Lee vd., 2012). Öğretilen konudan, ele alınan içerikten veya sınıfın ya da öğrencinin öğretim düzeyinden bağımsız olarak incelendiğinde öğretmenlerin soruları genelde bu iki yapısal kategoride toplanabilir.

Açık uçlu öğretmen soruları genellikle birden fazla açıklama ifadesini gerektirir. Muhtemel öğrenen cevaplarının kişisel yorumlamalara daha müsait olduğu söylenebilir. Aynı zamanda açık uçlu öğretmen soruları bilişsel açıdan daha talepkar sorulardır. Bilişsel olarak öğrenciden düşünmesini, analiz etmesini, yorumlamasını, önceki bilgilerini çağırmasını talep eder. Yoruma açıklık söz konusudur, ancak yoruma açıklık durumu sezgisel ve sağduyunun söylemlerini gerektirmez. Aynı veri setini değerlendiren bilim insanları nasıl farklı sonuçlara ulaşabiliyorsa öğretmenin açık uçlu sorusuna verilen cevaplar da farklı olabilir ama bu durum bilim insanları örneğinde olduğu gibi gerekçelendirilmiş bir farklılaşmadır. Genellikle açık uçlu öğretmen sorularına öğrenciler uzun veya karmaşık cevaplar verebilirler. Çocuğun uzun cevaplar vermesi, cevapların birbirinden farklı olması gibi durumlar her çocuğun kendi bilişsel süreçlerini kullandığını, nedenselleştirmeye dayalı açıklamalar yaptığını gösterirken, öğretmene de bu çeşitlilikten beslenme fırsatı vermektedir. Kapalı uçlu sorular ise, yoruma açık

olmayan, tek tip cevapların öğretmen tarafından beklendiği öğrenenler tarafında daha az bilişsel çaba gerektiren, öğretmenlerin “zihnimdekini tahmin et” oyununa daha çok hizmet eden, kontrol amaçlı yöneltilen, öğrencilerin cevap sürelerinin 1-2 saniyeye düştüğü veya öğrenci cevaplarının karmaşıklığını yitirebildiği soru yapılarıdır. Zira çocuk kapalı uçlu bir soru ile karşılaştığında hızlı bir şekilde bilgiyi hatırlamalı ve sunmalıdır. Kapalı uçlu sorular öğretmenler tarafından hatırlanması, kontrol edilmesi ve öğrenilmesi arzu edilen içeriğin veya kavramların değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir. Bu da çocuğun bilişsel süreçlerini sadece hatırlama basamağında kullanması gerektiğini gösterir ve üst düzey düşünme mekanizmalarını kullanmasını gerektirmez. Bu durumda da sınıf içerisinde cevap çeşitliliği olmaz. Dolayısıyla doğru cevabı veren çocuktan sonra diyalog biter ve yeni soruya geçilir. Mortimer ve Scott (2003)’te yaptıkları çalışmada öğretimi sosyo kültürel çerçevede incelemiş ve öğretmen söyleminde öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşime yönelik teorik çerçeve sunmuştur. Bu açık ve kapalı uçlu soru yapılarının daha derinleştirilmiş versiyonu olarak soru yapıları bir öğretmen aday ve öğrenci konuşmasında sınıfta üçlü diyalog aracılığıyla incelenebilir. Bu yapının literatürdeki resmi ismi “IRE – Initiation (başlat) – Response (cevapla)- Evaluate (değerlendir)” olarak belirlenmiştir. Öğretmen aday bir soru ile sınıf söylemini başlatır, öğrenenlerden cevaplar gelir, sonrasında öğretmen aday bu cevapların doğruluğuna-yanlışlığına karar verir. Yani son adım olan değerlendirme adımını işleme koyar. IRE olgusu üzerinde yapılan çalışmalar bu basit ama oldukça açıklayıcı örüntü sisteminin gelişmesine yardımcı olmuştur. Bununla birlikte öğretmen aday sorusunun ardından cevabı aldıktan sonra mutlaka bir doğru yanlış değerlendirmesi yapmak zorunda da değildir. Üçlü diyalogu kapalı değil, açık uçlu şekilde de planlayabilir. Bu elbette bir pedagojik-söylemsel tercihtir. Şöyle ki öğretmen aday, sorusuna cevap verildikten sonra, bir “takip sorusu (follow-up question)” da sorabilir. Takip sorusu IRE yapısının son adımının aksine içinde herhangi bir değerlendirme barındırmaz. Onun yerine öğrencinin neden o şekilde düşündüğünü ortaya çıkarmaya çalışır. Bu nedenselliği açıklamaya çalışan çocuk bilişsel performansını daha aktif kullanmak durumunda kalır. Yani takip soruları esasında sondajlama/ derinleştirme sorularıdır. Bu durumda üçlü diyalog dönüşür: “IRF Initiation (başlat) – Response (cevapla)-Follow up (takip et)” ve “F” burada takip sorusunu gösterir (Mercer ve Dawes, 2014). Bu soru yapıları ve kullanılan etkileşim örüntüleri sınıf içerisindeki diyalogun niteliğini de belirlemektedir. Dolayısıyla kullanılan soru yapılarının ve bu yapının hangisinde daha fazla yoğunluk gösterdiğinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Takip soruları çocuğa yöneltilen ve ilgiyi konu üzerindeki iletişimi devam ettiren sorularken değerlendirme sorularında öğretmen daha aktif ve yansıtma yapan taraftadır. Çağdaş eğitim



ortamlarında çocuk merkezli süreçlerin daha fazla yaygınlaşması daha etkili olacağından takip soruları nitelikli sınıf içi diyaloglar için önemli bir yapıdır.

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretim sürecinin kalitesinin belirlenmesinde; sınıf içinde ve sınıf dışında etkinliklerin çeşidi ya da içeriği ile birlikte öğrenme süreçlerinde öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen diyaloga yoğunlaşmaktadır (Leach ve Scott, 2003; Lemke, 1990; Soysal ve Soysal, 2022). Farklı etkinlik türlerindeki bu diyalog içeriklerini farklı teorik temeller çerçevesinde araştıran bu çalışmaların sayısı ve alana sunduğu katkı her geçen gün artmaktadır. Okul öncesi eğitimin niteliği sınıf içinde öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine bağlıdır (De Kruif vd., 2000). Öğretmen çocuk etkileşiminin nitelikli olması eğitimin ve dolayısıyla çocuğun daha öğrenme süreçlerinde daha aktif hale gelmesini sağlayacağından bu alanda atılacak etkili adımlar çocuğun daha nitelikli bir eğitim sürecinde bulunmasına önayak olacaktır. Clay (2005), öğretmen ve çocuk arasında geçen sınıf içi gündelik konuşmanın aslında bilişsel gelişim, dil edinimi, okuduğunu anlama ve yazma gibi çocuğun birçok gelişim alanı ve beceri edinimi için fırsatlar sağladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuğun verimli bir eğitim öğretim hayatı geçirmesinde sorular her bir gelişim alanına etki edeceğinden, soruların etkili kullanımı da bu gelişim alanlarındaki olumlu çıktıları artırmaya fırsat verecektir. Bu anlamda gün geçtikçe eğitimin niteliği konuşma açısından sınıf içi diyalogların etkililiğinin araştırılması önemli hale gelmektedir diyebiliriz.

Eğitimde ihtiyaç duyulan dönüşüm için atılacak ilk adımlardan biri sınıf ortamının üst düzey düşünme becerileri geliştirecek ve sorgulayan çocuklar yetiştirecek şekilde yapılandırılmasıdır. Bu yapılanmada da doğru soru sormanın gücünü kullanabilen öğretmenlerin varlığı esastır. Soruların sınıf içerisinde doğru işlevde kullanılması öğrencilerin çağımızın becerilerine ulaşmasında anahtar bir rolü vardır. Zira çocuğun kendini ifade edebilmesinde öğretmenin iyi bir diyalog kurabilmesi, nitelikli soru sorabilmesi önemlidir. Bunu başaran bir sınıf ortamı daha aktif, daha çok sorgulayan, 21. Yüzyıl becerilerini geliştirme anlamında fırsatlara daha açık bir sınıf olacaktır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme politikalarına da destek olabilmeyi hedefleyen bu çalışma öğretmen adaylarının sınıf içi diyaloglardaki soruların yapısal açıdan incelenmesini hedef almıştır. Bulguların hem yükseköğretimde hem de öğretmen eğitimlerinde yansıtılması, alana kazandırılacak olan öğretmenlerin soru sorma bağlamında daha nitelikli gelişim göstermesi açısından kaynak oluşturabilir.

## YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. En bilinen haliyle görüşme, gözlem gibi veri toplama metodlarının kullanıldığı, durum, olay ve kavramları naturel ve gerçekçi bir şekilde bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan araştırmalar nitel araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yin (1984), araştırmacı tarafından duruma herhangi bir müdahale yapılmaksızın çok detaylı inceleme ve betimleme sürecini işleyen araştırmaları durum çalışması olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin durumun gerçekleştiği ortamda ve var olan akışı içerisinde sınıf içi soru sorma kapasitelerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Bu araştırmada demografik olarak farklı özelliklere sahip birden fazla katılımcının, birden fazla etkinlik sürecinden elde edilen verilerinin var olması sebebiyle söz konusu araştırma bütüncül çoklu durum deseni olarak nitelendirilebilir.

Bu araştırma 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde İstanbul ilinde anaokulunda staj yapan 31 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın veri setini sınıf içi uygulamaların video kayıtları (n=31, toplamda 324 dakika) oluşturmaktadır. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin staj süreçlerinde yürüttükleri sınıf içi etkinliklerinin kaydedildiği videolar önce deşifre kayıt formlarına aktarılmış, sonrasında sınıf içi söylemlerinde kullandıkları sorular bir analiz birimi olarak belirlenerek ayrıştırılmaya başlanmış ve teori temelli olarak katalogdaki kategori ile ilişkilendirilerek kodlama kataloğunda hangi birimi temsil ettiğine karar verilmiştir. Deşifre Kayıt Formları şu şekilde ayrıştırılmıştır: Etkileşim Türleri sütununda öğretmen-çocuk etkileşim örüntüsü (IRE-IRF); Soruların Yapısal Türleri sütununda, soruların yapısal türleri (açık uçlu-kapalı uçlu) kodlanmıştır. Etkileşim örüntüsü sütununda sorular başlat, değerlendirme, takip, değerlendirme-başlat, değerlendirme-takip olması yönünden bir ayrıştırma yapılmıştır. Söylemler kodlandıktan sonra her bir analiz birimi için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak nicel veriler tablolarla yorumlanmıştır.

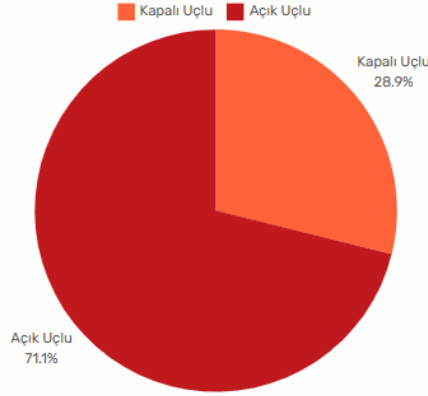
## BULGULAR

Öğretmen adaylarının fen etkinliklerinde kullandığı soruların yapısal türleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Soruların yapısal türleri ile birlikte etkileşim örüntülerine de bulgular kısmında yer verilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının açık uçlu soruları kapalı uçlu sorulara kıyasla daha fazla kullandığı görülmüştür. Ayrıca açık ve kapalı uçlu sorular kendi içlerinde etkileşim örüntüleri bakımından ayrıca analiz edilmiştir. Tüm bu analizlerle ilgili dağılım ve oranlar tablolarda sunulmuştur.

### Bulgular - 1

#### Soruların Yapısal Türleri

Açık Uçlu: 397 adet  
Kapalı Uçlu: 161 adet

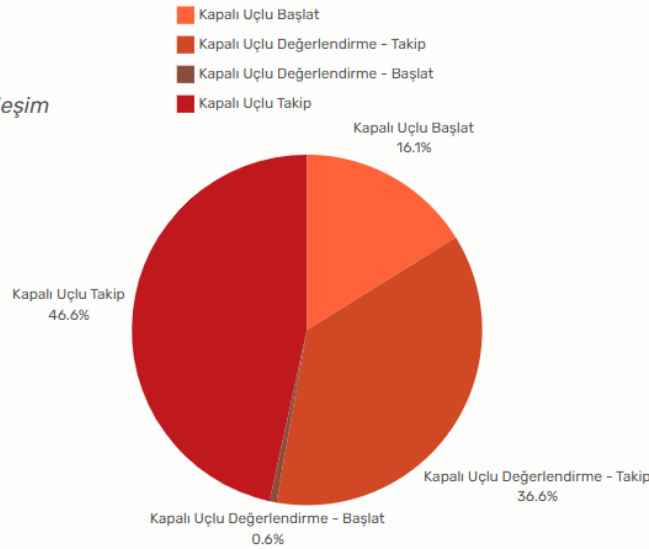


Tablo 1: Soruların Yapısal Türleri

Soruların yapısal türleri incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 31 öğretmen adayının fen etkinlikleri sırasında sorduğu toplam 558 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 161 adet sorunun(%28.9) kapalı uçlu olduğu, kalan 397 sorunun(%71.1) ise açık uçlu bir yapıda etkinlik süreçlerinde kullanıldığı görülmektedir.

### Bulgular -2

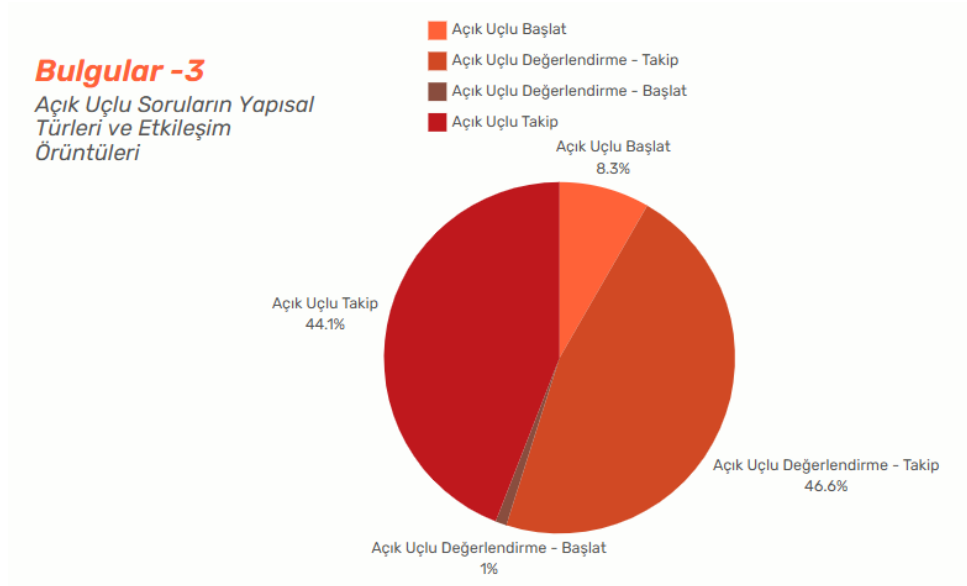
#### Kapalı Uçlu Soruların Yapısal Türleri ve Etkileşim Örüntüleri



Tablo 2: Kapalı Uçlu Soruların Yapısal Türleri ve Etkileşim Örüntüleri

Kapalı uçlu sorular etkileşim örüntüleri açısından Başlat, Değerlendirme, Değerlendirme-Takip, Değerlendirme-Başlat, Takip olma durumlarına göre incelenmiştir. Buna göre etkinlik süreçlerinde sorulan soruların %16.1'i kapalı uçlu başlat sorusu, %36.6'sı kapalı uçlu Değerlendirme-Takip sorusu, %46.6'sı kapalı uçlu takip sorusu ve %0.6'sının kapalı uçlu

Değerlendirme-Başlat sorusu olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının en çok “değerlendirme-“takip” sorusu sorduğu görülmüştür.



Tablo 3: Açık Uçlu Soruların Yapısal Türleri ve Etkileşim Örüntüleri

Kapalı uçlu sorular etkileşim örüntüleri açısından Başlat, Değerlendirme, Değerlendirme-Takip, Değerlendirme-Başlat, Takip olma durumlarına göre incelenmiştir. Buna göre etkinlik süreçlerinde sorulan soruların %8.3’ü açık uçlu başlat sorusu, %46.6’sı açık uçlu Değerlendirme-Takip sorusu, %44.1’i açık uçlu takip sorusu ve %1’inin açık uçlu Değerlendirme-Başlat sorusu olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının en çok “takip” sorusu sorduğu görülmüştür.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlgili literatürdeki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla kapalı uçlu soruları tercih ettiği görülmektedir (De Rivera vd., 2005; Blatchford ve Mani, 2008; TsungHui ve Wei-Ying, 2008; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Bay, 2012). Daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışmadaki soruların yapısal türlerine ait bulguları incelendiğinde: etkinlik süreçlerinde kullanılan soruların daha büyük bir oranının (%71,1) açık uçlu olup çocukların düşünmesine ve bilişsel süreçlerini aktif kullanmasına fırsat vermiştir; soruların daha küçük bir oranının ise kapalı uçlu (28,9) olduğu, çocukların bilişsel becerilerini daha kısıtlı tutan kısa cevaplı sorular olduğu görülmektedir. Bu anlamda sonuçların genel olarak yapılan araştırma sonuçlarından farklı olmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen adayları kapalı uçlu sorular içerisinde diyalogu sürdürmeye en uygun tür olduğu varsayılan takip sorularıyla diyalogu sürdürmüşlerdir. Bu etkileşim örüntüsü diyalogu devam ettirme açısından doğru bir seçenektir. Çünkü takip soruları öğrenci katılımını

arttıracığından öğretmen merkezli olan süreç yerini öğrenci merkezli bir sürece doğru bırakacaktır. Yine bulgulara baktığımızda açık uçlu sorular içerisinde öğretmen adayları açık uçlu sorunun ardından en çok “değerlendirme-takip” sorusu sormaktadır. IRF örüntüsü takip sorusu ile devam etmenin daha etkili olacağını vurgulamıştır. Açık uçlu sorulardan sonra takip sorularının sorulması ikinci en çok sorulan soru yapısı olarak bulgularımızda yer almaktadır. Bu da ilgili literatürün etkili olarak Kabul ettiği takip sorularının kullanılması yönünden olumlu bir bulgu olarak gösterilebilir. Etkileşim örüntülerinin yapıları ile birlikte alanda yapılacak çalışmalar öğretmen-çocuk arasındaki diyalogun nasıl dağıldığını, sınıf süreçlerinde çocukların ne kadar aktif olduğunu, sorulan soruya karşılık çocukların cevaplar yönünden ne şekilde dağılım gösterdiği gibi farklı varyasyonları ölçerek daha geniş bir etki alanı oluşturacaktır.

Çocukların çalışılan konu ile ilgili düşüncelerini derinlemesine ve sebepleriyle ifade etmelerine fırsat veren açık uçlu sorular, onların bilişsel performanslarını geliştirir (Lee vd., 2012). Çocuklar “evet” ya da “hayır” cevabı gerektiren kapalı uçlu sorular ile öğrenme gerçekleştiremez (MacNaughton ve Williams, 2004). Çocuklar zihin şemalarındaki geniş bölmeleri açık uçlu sorular sayesinde kullanır (Bay, 2012). Nitelikli bir öğrenme deneyimi gerçekleştirmek için çocukların bilişsel süreçlerini daha aktif kullanması, sorular üzerinde düşünmesi ve gerekçeler oluşturarak önceki öğrenme deneyimleriyle bağ kuracak şekilde açıklamalar yapması beklenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte açık uçlu sorular çocuğun daha aktif kalmasını sağlayacak diyalog başlatıcılar olarak seçilmelidir. Fen etkinlikleri sırasında gerçekleştirilen sınıf etkileşim örüntülerine ait sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının I-R-F etkileşim örüntüsü içinde daha büyük oranda “takip sorularını” (follow questions) gerçekleştirilen diyalogun bir parçası olarak kullandığını; bununla birlikte “değerlendirme” (evaluation) ifadelerini de sıklıkla kullandığı saptanmıştır. IRE örüntüsü doğru ya da yanlış gibi değerlendirme söylemlerini yani daha çok kapalı uçlu soruların sorulduğu bir süreci içerirken, IRF diyalogu daha açık hale getirmek için takip sorularını içerir (Degotardi ve Han, 2020). Bu takip sorusu diyalogu daha açık hale getirirken aslında çocuk tarafından da daha anlaşılır hale gelmesini sağlar. Aynı zamanda çocuk sürece etkin şekilde dahil edilmiş olur. Degotardi ve Han (2020), öğretmenleri bilgi sağlayan ve bilgiyi derinleştirme özellikleri olan kişiler olarak ifade etmiştir. Bilgiyi merkeze alan IRE etkileşim örüntüsünde kapalı uçlu ve bilgiyi aktarma ve değerlendirmenin odak noktasında olduğu, öğretmen merkezli bir sınıftan söz etmek daha doğru olacaktır (Mortimer ve Scott, 2003; Soysal, 2019). Çocuk merkezli, çocuğun daha aktif olduğu bir sınıf için ise takip sorularının daha sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler değerlendirme yerine derinleştirme-takip soruları kullanarak çocukların daha aktif olmasını ve sınıfta seslerinin daha fazla duyulmasını sağlar (Bowne vd., 2010). Araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının, sınıf söyleminde değerlendirme yapmak yerine takip sorusu sorarak cevapları derinleştirilmesi çocukların sınıf söyleminde hem çocuğun görünür hale gelmesi hem de sınıf içi diyalog niteliğinin artırılması için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Bu araştırma bulgusuna göre daha doğru bir yöntem olarak öğretmenlerin sınıfta çocukların cevaplarına karşılık değerlendirme yapmak yerine bekleme modunda kalarak bir takip sorusuyla yine çocuğun var olan bilgiyi derinleştirmesini isteyebilir. Bu durumdaki öğrenme sürecinin niteliğini artırmaya yönelik olarak sorular açısından incelenmesiyle birlikte öğrenme-öğrenci diyalogları açısından, öğrencilerine bilişsel talepleri ve bilişsel çıktıları açısından araştırılması ve bu alandaki çalışmaların farklı örüntülerinin incelenmesi eğitim öğretim faaliyetlerinde çok fazla kullanılan soru sorma yönteminin niteliği açısından öğretmenlere daha doğru ve kesin bilgiler sunacaktır. Araştırma sonuçlarının uygulamalı olarak eğitimcilerle paylaşılması ve sınıf süreçlerinde daha nitelikli içeriklerin geliştirilmesi eğitimin niteliğini de arttırması açısından önemlidir. Bu anlamda öğretmen eğitimleri, mesleki gelişim programları, sınıf aktiviteleri, eğitim programları ve bu çalışmaların etkililiğini ölçen sürekli araştırmalar ile alanda gelişim göstermesi mümkün olacaktır. Ayrıca sınıf süreçlerinde en çok kullanılan yöntemlerden biri olan soru sorma yönteminin öğretmenler tarafından daha etkin kullanılmaya başlanması sınıf atmosferinde kısa zamanda önemli dönüşümler sağlayacaktır. Çocukların sürece daha fazla katıldığı bir öğrenme süreci doğru soruların sorulması ve öğretmenin soruları etkili bir şekilde sürece dahil etmesiyle mümkün olacaktır. Bu çalışmanın da staj dönemindeki öğretmen adaylarıyla yapılmış olması mesleğe başlama sürecinde olan adayların öğrenme süreçlerini nasıl daha etkili hale getirebilecekleri konusunda önemli veriler sunmaktadır. Üniversite eğitimleri sırasında bu öğrencilerin gerekli donanımlara ulaşması ve kendini daha nitelikli hale getirmesi, mesleğe başladığında eğitimde daha nitelikli ve hızlı bir dönüşüm başlatması açısından önemlidir. Tüm bu etkiyi sürekli ve olumlu anlamda gerçekleştirmek için ilgili paydaşların (millî eğitim, yükseköğrenim, okul, öğrenci, yönetim, aile) yönetişim becerilerini daha efektif kullanmaları, bilgiyi paylaşma ve uygulama konusunda daha düzenli adımlar atmaları eğitimin ve eğitimin geleceğinin temellerinin atılmasında anahtar bir etkiye sahip olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Bay, D.N., Alisinanoğlu, F. (2013). The Effect of Teaching Questioning Skills on Types of Pre-School Teachers' Questions. 6(January), 1–39.
- Blatchford, I., Mani, L. (2008). Would You Like to Tidy Up Now?' An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, March, Vol. 28 (1), pp. 5–22.

- Bowne, M., Cutler, K., Debates, D., Gilkerson, D. & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teacher in early childhood education: An explanatory narrative. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48- 59.
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals part one: Why? When? And how?* Portsmouth, Heinemann.
- De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247–268.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14–26.
- Degotardi, S., & Han, F. (2020). Quality of educator-infant conversational interactions among infants experiencing varying quantity of linguistic input. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 743–757.
- Kayima, F., & Jakobsen, A. (2020). Exploring the Situational Adequacy of Teacher Questions in Science Classrooms. *Research in Science Education*, 50(2), 437–467.
- Leach, J., & Scott, P. (2003). Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education. *Science & Education*, 12(1), 91–113.
- Lee, Y., Kinzie, M. B., & Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 568–577.
- Lee, Y., Kinzie, M. B., & Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 568–577.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex.
- Macnaughton, G., Williams, G. (2004). *Teaching young children choices in theory and practice*. Ligare Pty. Ltd.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340–360.

- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430– 445.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, Open University Press.
- Soysal, Y. (2019). Indicators of productive classroom talk and supporting discourse moves: A systematic review for effective science teaching. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 114-137.
- Soysal, Y., & Soysal, S. (2022). *Sınıfta Soru Sorma Stratejileri*. Nobel.
- Storey, S. (2004). *Teacher Questioning to Improve Early Childhood Reasoning*. Doctor of Philosophy (Doctoral Thesis), Department of Teaching and Teacher Education in Arizona University
- Tsung-Hui, T., Wei-Ying, W. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 12(2).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Sage



## OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖĞRETMENLERİNİN ARTTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Tuğba Eryiğit**

Öğr.Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, [teryigit@aydin.edu.tr](mailto:teryigit@aydin.edu.tr)  
0000-0001-5120-0326

**Şeyma Değirmenci**

Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, [seymadegirmenci@mu.edu.tr](mailto:seymadegirmenci@mu.edu.tr)  
0000-0001-7586-7483

### ÖZET

Çocuk kitapları erken çocukluk dönemi eğitimi içerisinde öğretmenlerin hemen her konuda yararlandıkları bir kaynaktır. Erken çocukluk döneminde çocuklar henüz soyut kavramları tam anlamıyla kavrayamadıkları için kitaplar görsel ve işitsel uyarılarla çocuklara sunduğu somut öğrenme deneyimi sayesinde öğrenmenin kalıcılığını arttırmakta fayda sağlamaktadır. Okuma alışkanlığının çocukluk döneminde kazanılan bir alışkanlık olduğu ve çocukların bu döneminde en etkili kişinin öğretmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin çocuk edebiyatı konusunda çeşitli kitaplarla deneyimli olmaları gerektiği düşünülmektedir. Dijital dünyanın hızla geliştiğini ve hemen hemen her sektörde ciddi etkilerini görmekteyiz. Eğitim de bu alanların içerisinde yer almaktadır. Dijital dünya, çocuk edebiyatı alanında da etkinliği sürdürmektedir. Günümüzde eğlendirirken öğretme, kelimelerin doğru telaffuzlarını daha kolay öğretebilme gibi amaçlarla erken çocukluk eğitiminde de dijital platformlardan sıklıkla yararlanılmaktadır. Arttırılmış gerçeklik destekli çocuk kitapları henüz gelişimini sürdürmeye devam etse de hali hazırda var olan kitaplar çocukların oldukça dikkatini çekmektedir. Bu araştırma 2024-2025 akademik yılı güz döneminde İstanbul ilinde görev yapan 6 (altı) okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu arttırılmış gerçeklik destekli resimli çocuk kitaplarına ilişkin öğretmenlerin bilgi durumunu ve tutumlarını belirlemeye yönelik 2, bu kitapların çocukların gelişimlerini destekleme niteliklerini belirlemeye yönelik 3 olmak üzere toplamda 5 soru sorularak hazırlanmıştır. Araştırmacılar öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve arttırılmış gerçeklik kitapları hakkında öğretmenler ile derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının daha önce arttırılmış gerçeklik kitapları ile ilgili bir deneyimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arttırılmış gerçeklik kitabı ile ilgili bir deneyimi olmayan öğretmenlere, araştırmaya dahil edilen 2 adet arttırılmış gerçeklik destekli çocuk kitabı incelenmesi sağlanmıştır. Araştırma ile ilgili öğretmen görüşleri tüm detayları ile bulgular kısmında yansıtılmıştır.

Anahtar kelimeler: arttırılmış gerçeklik, çocuk kitapları, okul öncesi dönem

### ABSTRACT

#### AN EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON AUGMENTED REALITY SUPPORTED ILLUSTRATED CHILDREN'S BOOKS

Children's books are a resource that teachers use in almost every subject in early childhood education. Since children are not yet able to fully grasp abstract concepts in early childhood, books are useful in increasing the permanence of learning thanks to the concrete learning experience they offer to children with visual and auditory stimuli. Considering that reading is a habit acquired during childhood and that the most effective person in this period is the teacher, it is thought that teachers should be experienced with various books on children's literature. We see the rapid development of the digital world and its serious effects in almost every sector. Education is also included in these fields. The digital world continues to be active in the field of children's literature. Today, digital platforms are frequently used in early childhood education for purposes such as teaching while entertaining and teaching the correct pronunciation of words more easily. Although augmented reality-supported children's books are still under development, existing books attract the attention of children. This study was conducted with 6 (six) preschool teachers working in Istanbul in the fall semester of the 2024-2025 academic year. A semi-structured

interview form was prepared by the researchers. The semi-structured interview form was prepared by asking a total of 5 questions, 2 to determine the knowledge and attitudes of teachers about augmented reality supported picture books and 3 to determine the qualities of these books to support children's development. The researchers conducted interviews with teachers and conducted in-depth interviews with teachers about augmented reality books. As a result of the interviews, it was concluded that half of the teachers participating in the study had previous experience with augmented reality books. Teachers who had no experience with augmented reality books were provided with 2 augmented reality supported children's books included in the study. Teachers' opinions about the research are reflected in the findings section with all the details.

Key words: augmented reality, children's books, preschool period

## GİRİŞ

Arttırılmış gerçeklik (AG) sanal dünyanın sunduğu görsel ve içeriksel zenginliği gerçek dünyaya dahil ederek kullanıcılarına yeni, interaktif bir gerçeklik sunmaktadır (Thomas, Billingham ve Haller, 2007). Genel olarak fiziksel bir materyalin (kitap, kağıt, kart vb.) yanı sıra akıllı telefon, tablet veya bilgisayar gibi akıllı ekran ile birlikte kullanılan AG teknolojisi eğitimin çeşitli alanlarında kendine yer bulmuştur (Panchenko, Vakaliuk ve Vlasenko, 2020). Bunların içerisinde AG teknolojisi bir eğitim asistanı olarak kullanılmış (Gecu-Parmaksiz and Deglialioğlu, 2018) çeşitli yaş gruplarında kullanılan AR teknolojisi okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar (Aydoğdu, 2022) da yapılmıştır. Bunların bir kısmında (Pan, López, Li ve Liu, 2021) AG teknoloji kartları kullanılırken bazı araştırmalarda (Wang, Lee, ve Ju, 2019) AG destekli hikaye kitapları kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim döneminde AG kullanımı alanında yapılan çalışmalarla, okul öncesi dönem dahil, eğitimin her basamağında teknoloji kullanılmalı mıdır/kullanılacaksa nasıl kullanılmalıdır gibi sorulara cevap aranmıştır (Zomer ve ark, 2016). Can-Yaşar ve Uyanık; teknoloji kullanımının eğitimin kalitesini artırma ve çocukların gelişimlerine katkı sağlamak için zorunlu olduğu görüşünü belirtmektedir (Can-Yaşar ve ark., 2012). Bu görüşlerin yanı sıra Sayan; okul öncesi eğitim döneminde teknolojinin zaten kullanılması gerektiğini fakat kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin, ne kadar süre ile nerede ne ve şekilde kullanıldığının daha önemli olduğu görüşünü savunmuştur (Sayan, 2016). Okul öncesi dönemde teknoloji kullanılarak yapılan faaliyetlerin çocukların ilgisini çekeceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle AR teknolojisi alanında yaşanan gelişmelerin eğitim ortamları ve öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri de merak konusu olmuştur. Resimli çocuk kitaplarının teknoloji desteği ile çocukların eğitim süreçlerine dahil olması onların gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Aladin vd., 2020). Bu sürecin başarılı olabilmesi en önemli noktalardan birisi de öğretmenlerin bu tür kitaplara dair bilgi ve tutumlarıdır (Koutromanos ve Mavromatidou, 2021). Bu sebeple araştırmanın amacı okul öncesi dönem öğretmenlerinin arttırılmış gerçeklik destekli resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

## Yöntem

Araştırma nitel desende hazırlanmış olup veriler İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan 6 anaokulu öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde önceden hazırlanmış bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu bulunur. Görüşme esnasında verinin detayını inilmek ya da eksik kalan bir noktanın tamamlanabilmesi için bu sorulara ek sonda sorular eklenebilir (Karataş, 2017). Bu özellik araştırmanın amacına uygun şekilde etraflıca bilgi elde etmeyi sağlamak içindir (Sevencan ve Çilingiroğlu, 2007).

## Veri toplama aracı

Araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanan ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan AG destekli resimli çocuk kitaplarına ilişkin öğretmenlerin bilgi durumunu ve tutumlarını belirlemeye yönelik 2, bu kitapların çocukların gelişimlerini destekleme niteliklerini belirlemeye yönelik 3 olmak üzere toplamda 5 soru sorularak yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bilgi durumu ve tutumlarının belirlenmesi sürecinde ilk olarak örnek kitap gösterilmeden öğretmenlerle görüşme yapılmış ardından öğretmenlere 4 adet örnek AG destekli kitap gösterilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları tekrarlanmıştır.

## Verilerin toplanma süreci

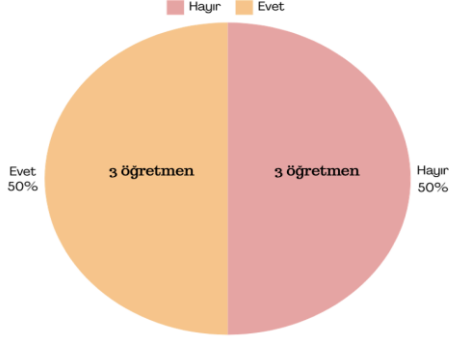
Araştırma kapsamında Türkçe dilinde yapılmış veya Türkçeye uyarlanmış 2 AG destekli resimli hikaye kitabı dahil edilmiştir. Kitapların seçim sürecinde İgit (2023) tarafından yapılan artırılmış gerçeklik uygulamalı resimli çocuk kitaplarının nitelik ve içeriksel analizi çalışmasına dahil edilen ve gerekli niteliklere sahip olduğu belirlenen 2 kitap kullanılmış olup kitaplara ilişkin künye bilgisi Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen AG destekli resimli hikaye kitaplarına ilişkin künye bilgileri**

| Kitabın Adı            | Kitabın Yazarı | Kitabın Resimleyeni    | AG Uygulaması    | Orijinal Dili |
|------------------------|----------------|------------------------|------------------|---------------|
| Bana Bunu Akut Öğretti | Ali Rıza Şahin | Bora Karaman           | Dopamin<br>Group | Türkçe        |
| Bir Çocuk Bir Mucize   | Duygu<br>Özlu  | Duraklı<br>Serkan Avcı | Dopamin<br>Group | Türkçe        |

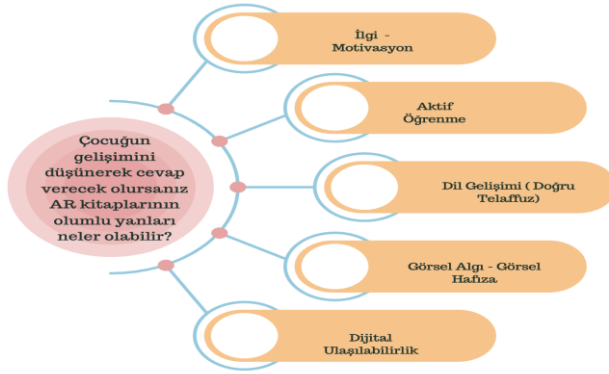
## Verilerin Analizi

1. Daha önce bir AR kitabı incelediniz mi?



Araştırmaya katılan 6 öğretmenden 3'ü daha önce bir AR kitabı incelediğini, 3 öğretmen ise AR kitabı incelemediğini belirtmiştir. Arttırılmış gerçeklik kitabı deneyimi olmayan öğretmenlere, araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında kullanılan 2 kitap incelemeleri için verilmiştir.

2. Çocuğun gelişimini düşünerek cevap verecek olursanız AR kitaplarının olumlu yanları neler olabilir?



Öğretmenlerin verdiği cevaplar 5 temada kodlanmıştır. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*Öğretmen 1:* AR teknolojisi, kitaplara eklenen etkileşimli unsurlarla çocukların ilgisini çekebilir ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırabilir. Görsel ve işitsel öğelerle zenginleştirilen içerikler, çocukları daha aktif bir öğrenme sürecine dahil eder. Görselleştirme: AR kitapları, soyut kavramları somut hale getirerek çocukların anlamasını kolaylaştırabilir. Örneğin, 3D modeller veya animasyonlarla desteklenen bilgiler, çocukların konuları daha iyi

kavramalarına yardımcı olabilir. Dil gelişimi etkileşimli hikayeler ve sesli anlatımlar, çocukların dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. AR kitapları sayesinde yeni kelimeler öğrenebilir, sesli okumalarla kelimelerin doğru telaffuzlarını duyabilirler.

*Öğretmen 2:* Çağımız teknoloji çağı olduğu için çocukların görsel hafızalarını güçlendirmek adına AR kitaplarının yararlı olabileceğini düşünüyorum.

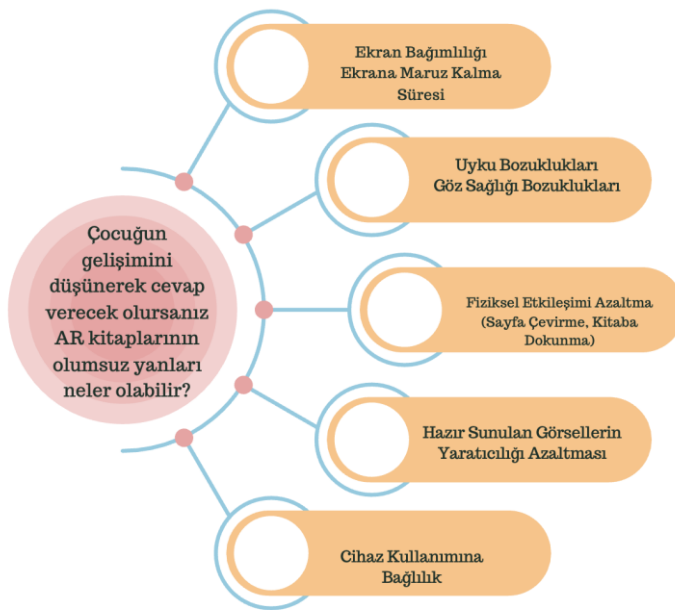
*Öğretmen 3:* Dijital ulaşılabilirliği güzel, çocukların görsel materyallerdeki canlılığı dikkatini çekebilir.

*Öğretmen 4:* 2 boyutlu olan kitap görsellerinin 3 boyutlu hale getirilmesi ile çocuğun görsel algısının desteklenmesi, çocukların dijital okuryazarlık becerilerinin erken çocuklukta fayda odaklı bir bakış açısıyla temellerinin atılması, kitap ve arttırılmış gerçeklik görüntüleri arasında bağlantı kurmaları, kitabın sesli hali ile işitsel becerilerin desteklenmesi.

*Öğretmen 5:* Öğrenmeyi çok yönlü destekler

*Öğretmen 6:* Teknolojiyle fazlaca ilgili olan bir çocuğun ilgisine hitap ettiğini böylece onu kitaba yönelttiğini düşünüyorum

3. Çocuğun gelişimini düşünerek cevap verecek olursanız AR kitaplarının olumsuz yanları neler olabilir?



Öğretmenlerin verdiği cevaplar 5 temada kodlanmıştır. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*Öğretmen 1:* Ekran bağımlılığı riski AR kitapları genellikle mobil cihazlar veya tabletler aracılığıyla kullanıldığından, çocuğun ekrana maruz kalma süresi artabilir. Uzun süreli ekran kullanımı, çocuklarda dikkat dağınıklığı, uyku bozuklukları ve göz sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Fiziksel etkileşimi azaltma geleneksel kitaplarda çocuklar sayfaları çevirme, resimlere dokunma ve fiziksel olarak kitapla etkileşime girme deneyimi yaşar. AR kitaplarında bu fiziksel deneyim azalabilir ve bu da çocukların motor becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Odaklanma süresi ile ilgili AR teknolojisi, görsel ve işitsel uyarıcılarla aşırı yüklenebilir. Bu durum, çocuğun dikkatini bir noktada toplamasını zorlaştırabilir ve öğrenme sürecinde odaklanma gücüne yol açabilir. Çocukların Hayal gücünü sınırlama, her şeyi görsel olarak sunduğu için çocuğun kendi hayal gücünü kullanma fırsatını sınırlayabilir. Hikayeyi kendi zihninde canlandırmak yerine, hazır sunulan görseller üzerinden ilerlemek, yaratıcılığı zayıflatabilir. Teknolojiye bağımlılık etkili bir şekilde kullanılabilmesi için teknolojik cihazlara ve internet bağlantısına ihtiyaç duyulur. Bu durum, hem sürekli cihaz kullanımına bağımlılığı artırabilir hem de tüm çocukların bu materyallere erişiminde eşitsizliklere yol açabilir.

*Öğretmen 2:* Kitap okuma alışkanlığının dijitalleşmesi her ne kadar pratik ve gelişmiş görünse de bence çocukların kitaplara dokunarak sayfalarını çevirerek kitapla bütünleşerek okuması her şeyden daha kıymetlidir.

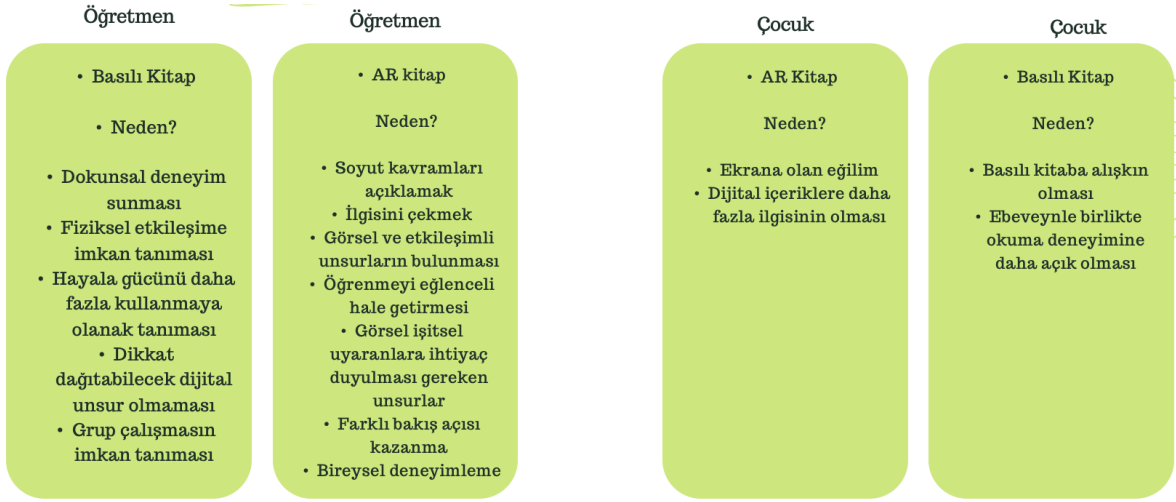
*Öğretmen 3:* Ekran bağımlılığına sebebiyet verebilir. Kitapların yakından incelenmesi ayrıca görme bozukluğuna yol açabilir.

*Öğretmen 4:* Kullanıldığı sıklık ile değişebilmekle birlikte sürekli bu tip kitapların kullanılması çocuklarda göz problemleri ve gerçek kitaplara olan algıda olumsuz gelişmeler sağlayabilir. Çocuk her kitabın bu anlamda dijital destekli olmasını talep edebilir ve kitap ile olan bağında olumsuz ilerlemeler kaydedilebilir.

*Öğretmen 5:* Günümüz kitapları sıkıcı gelebilir ve tercih edilmez

*Öğretmen 6:* Sadece izliyorsa TV izlemekten farkı yoktur.

4. Bir etkinlik sürecinde basılı kitap mı yoksa AR kitabı mı kullanmayı tercih edersiniz? Sizce çocuk hangisini tercih edebilir?



Öğretmenlerin kendi tercihleri ve çocukların tercihleri ile ilgili cevaplar kategorize edilerek sunulmuştur.

*Öğretmen 1:* Benim tercihim Basılı kitaplar, özellikle erken çocukluk döneminde dokunsal deneyim sundukları için oldukça değerlidir. Çocuklar sayfaları çevirirken, kitapla fiziksel olarak etkileşime girerler ve bu onların ince motor becerilerini destekler. Ayrıca, hayal gücünü daha fazla kullanmaya olanak tanır. Sade ve net bir öğrenme süreci sunar, dikkat dağınıklığı yaratabilecek dijital unsurlar yoktur. AR kitapları, özellikle soyut kavramları açıklamak veya çocuğun ilgisini çekmek için kullanılabilir. Görseller ve etkileşimli unsurlar çocukları heyecanlandırabilir ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilir. AR kitaplarını, çocukların görsel-ışitsel uyaranlara ihtiyaç duyduğu, daha çok katılım gerektiren etkinliklerde tercih edebilirim. Ancak bu kullanımı sınırlı tutmak gerekir. Çocuğun tercihi çocuklar genellikle dijital içeriklere daha fazla ilgi gösterir, çünkü AR kitapları anında görsel ve işitsel geribildirim sağlar ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunar. Bu, onların dikkatini çekebilir ve kısa süreli olarak daha cazip gelebilir. Ancak çocukların basılı kitaplara da alışkın olmaları ve onlarla bağ kurmaları mümkün. Eğer çocuk hikâye anlatımı, dokunarak öğrenme ve ebeveynle birlikte okuma deneyimlerini önemsiyorsa, basılı kitaplara da değer verebilir.

*Öğretmen 2:* Ben bir öğretmen olarak basılı kitap tercih ederim ama çocuklar ekrana olan eğilimlerinden dolayı AR kitaplarını seçecektir.

*Öğretmen 3:* Basılı kitap tercih ederim. Ar kitaplar ulaşılabilirlik açısından daha kolay ve imkanlı

*Öğretmen 4:* Etkinlik içeriğine göre kullanılan kitabın türü değişebilmektedir. Grup çalışmalarında basılı kitapların daha kullanışlı olabileceğini düşünüyorum. Ancak bireysel deneyimleme ve farklı bir bakış açısı kazanma açısından AR kitapları kullanılabilir. Çocukların tercihi her biri için değişebilmekle birlikte ilk etapta daha çok ilgi duyacağı tür AR kitapları olabilir.

*Öğretmen 5:* Her ikisini de dengeli kullanım

*Öğretmen 6:* Basılı tercih ederim. Çocuk Ar tercih eder.

5.AR-Book (okul öncesi dönem için) teknoloji geliştiricilere önerilerde bulunmak isterseniz bu ne olurdu?



Öğretmenlerin önerileri kategorize edilerek tablo şeklinde sunulmuştur.

*Öğretmen 1:* Arayüzün sade ve kullanıcı dostu olması çok önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, basit semboller ve net komutlarla yönlendirilmelidir. Kullanıcı arayüzü, çocuğun dikkatini dağıtmadan etkileşime girebileceği şekilde sade ve anlaşılır olmalıdır. Aşırı uyaranlardan kaçınılmalı, sesler ve görsel efektler dengeli olmalıdır. Çocukların odaklanmasını ve dikkatini uzun süre koruyabilmek için her şeyin aşırıya kaçmaması gerekir. AR teknolojisinde kullanılan animasyonlar, sesler ve etkileşimler dikkat dağıtmayan ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır. Çocukların aktif katılımını sağlayan içerikler geliştirilmelidir. Sadece izleme değil, çocukların keşfetme ve problem çözme yeteneklerini kullanacakları etkileşimli öğeler yer almalıdır. Örneğin, hikaye içerisinde karar verme aşamaları, bulmacalar



veya fiziksel hareketleri taklit eden oyunlar gibi unsurlar eklenebilir. Geri bildirim sistemi, çocuklara başarı hissi veren ve öğrenmeyi pekiştiren şekilde olmalıdır. Doğru yanıtlar veya başarılar küçük ödüllerle desteklenebilir (örneğin yıldızlar, tebrikler) Çocuğun hayal gücünü sınırlandırmayan içerikler geliştirilmelidir. Her şeyi görselleştirmek yerine, bazı bölümlerde çocuğun kendi hayal gücünü kullanarak hikayeye katkıda bulunmasına olanak tanınmalıdır. Örneğin, hikaye içinde boşluklar bırakılarak çocukların hikayeyi kendi hayal güçleriyle tamamlaması istenebilir. Ebeveyn ve eğitimci rehberliği için araçlar sunulmalıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar, genellikle yetişkinlerin rehberliğinde öğrenir. AR kitaplarına ebeveyn veya öğretmenler için açıklayıcı rehberler veya önerilen aktiviteler eklenerek, bu süreç daha etkili hale getirilebilir. Okul öncesi dönemde AR kitaplarını bireysel telefon ve tabletler yerine okullarda akıllı tahtalarda kullanmayı amaçlayan teknoloji geliştiriciler için bazı öneriler şu şekilde düzenlenebilir: Sınıf İçin Uygun Tasarım ve Kullanıcı Arayüzü Akıllı tahta uyumlu ve sınıf ortamına uygun bir tasarım yapılmalıdır. AR kitapları, büyük ekranlarda tüm sınıfın ortak şekilde deneyimleyebileceği bir biçimde tasarlanmalı, etkileşimler çok kullanıcılı olacak şekilde ayarlanmalıdır. Kullanıcı dostu ve basit bir arayüz tasarlanmalı. Akıllı tahtalarla kolayca kullanılacak simgeler ve kontroller olmalıdır. Çocukların öğretmen yardımı olmadan bile bazı basit komutları takip edebilmesi önemlidir. Grup çalışmasını destekleyen içerikler geliştirilmelidir. Sınıf ortamında tüm çocukların aktif olarak katılabileceği grup çalışmaları ve etkileşimli etkinlikler oluşturulmalıdır. Örneğin, hikâyenin farklı aşamalarında öğrencilerin sırayla görev aldıkları interaktif bölümler eklenebilir.

*Öğretmen 2:* Gelecek için çok pratik bir uygulama fakat her sayfa için tek tek uğraşmak akıcılığı zora koyuyor. Ben öğrencilerin kitapları dijital ortamda değil de kendileri sayfaları çevirerek kitap kokusunu hissederek okumalarından yanayım.

*Öğretmen 3:* Sayfaların dijital kullanımla değil sesli kullanımla okundukça veya sesli komut aldıkça kendiliğinden değişmesi olabilir.

*Öğretmen 4:* Çocukların bireysel kullanımının daha kolay hale getirilmesi. Çocuğun kendi katılımının bulunduğu sayfalar ile daha etkileşimli bir deneyim sağlanması Sayfalar içerisinde tasarımlar yapabileceği bölümlerin olması. Kendi kendilerine seslendirme imkanları tanınması

*Öğretmen 5:* Bilmiyorum

*Öğretmen 6:* Dokunmatik tercihler sunulabilir.

## Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine basılı kitapların ve AR kitapların etkisini inceleyen araştırmanın (Pan vd., 2021) neticesinde AR kitaplarının sunduğu zengin okuma deneyimi sayesinde deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geleneksel basılı kitapların okunduğu gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dil gelişimini desteklediği (Muryanti vd., 2023), kelime öğrenimini arttırdığı (Agata, Yuniarti ve Adison, 2021) da görülmektedir.

Bir diğer çalışmada (Tanrıverdi, 2022) da AR kitaplarının çocukların dinleme ve okuma becerilerinde anlamlı yükselmeler olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi dönem öğretmenlerinin AR kitapları hakkındaki görüşlerine ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genel olarak bu tür kitapların çocukların ilgi ve meraklarını çektiklerini (Huang vd., 2016; Lorusso vd., 2018), konuya yönelik motivasyonlarının arttığını (Akçayır ve Akçayır 2017) daha istekli katılım sağladıklarını (Kuzgun, 2019) belirttiklerini görmekteyiz.

Çocukların ve velilelerin de tercihleri benzerlik gösterdiği söylenebilir. Wang (2022) yaptığı çalışmada hem velilerin hem de çocukların basılı kitaplardan ziyade AR kitapları tercih ettiklerini belirtmiştir. Literatür (Dong ve Sin, 2018; Tanrıverdi, 2022) de bu sonucu destekler niteliktedir.

Bunların yanı sıra bazı araştırmacılar (Madanipour ve Cohrsen, 2019) AR teknolojisi ve AR kitaplarının kullanımının çocuklar üzerinde boylamsal çalışılmadan olumlu etkilerini baz alarak eğitime dahil etmenin sakıncalı olabileceğini belirtmektedir.

Bununla Zhou ve arkadaşları (2020) birlikte içerdiği yoğun görsel öğeler sebebiyle yanlış öğrenmelere ve anlam karmaşalarına sebep olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca Düzyol, Yıldırım ve Özyılmaz (2022) çocukların AR kitaplarla birlikte yapılan etkinliklerin bireysel etkinlikler olduğunu bu durumun da çocukların işbirlikçi öğrenmelerin önünü keserek sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

## KAYNAKÇA

Agata, D., Yuniarti, H., & Adison, A. A. P. (2021). Teaching English Vocabulary to Young Learners via Augmented Reality Learning Media. *Beyond Words*, 9(2), 91-99.

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11.
- Alaadin, M. Y. F., İsmail, A. W., Salam, M. S. H., Kumoi, R., & Ali, A. F. (2020). AR-TO-KID: A speech-enabled augmented reality to engage preschool children in pronunciation learning. In *IOP conference series: Materials science and engineering* (Vol. 979, No. 1, p. 012011). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/979/1/012011>
- Aydoğdu, F. (2022). Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 326-348.
- Can-Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2012). Using technology in pre-school education. *US-China Education Review*, 4: 375-383.
- Dong, C., & Si, Z. (2018). The research and application of augmented reality in 3D interactive books for children. In *Applied Sciences in Graphic Communication and Packaging: Proceedings of 2017 49th Conference of the International Circle of Educational Institutes for Graphic Arts Technology and Management & 8th China Academic Conference on Printing and Packaging* (pp. 293-299). Springer Singapore.
- Düzyol, E., Yıldırım, G., & Özyılmaz, G. (2022). Investigation of the effect of augmented reality application on preschool children's knowledge of space. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(1), 190-203.
- Gecu-Parmaksız, Z. & Delialioğlu, Ö. (2018) 'The effect of augmented reality activities on improving preschool children's spatial skills', *Interactive Learning Environments*, vol. 28, no. 7, pp. 1–14. doi: 10.1080/10494820.2018.1546747
- Huang, Y., Li, H., & Fong, R. (2016). Using Augmented Reality in early art education: a case study in Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 186, 879–894
- İğit, A. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalı resimli kitapların içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32 (dicle üniversitesi'nin 50. Yılına özel 50 makale)), 730-752.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tushad/issue/31792/350444>

- Kuzgun, H. (2019). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımı: durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Koutromanos, G., & Mavromatidou, E. (2021). Augmented reality books: what student teachers believe about their use in teaching. *Research on E-Learning and ICT in education: Technological, pedagogical and instructional perspectives*, 75-91.
- Madanipour, P. and Cohrsen, C. (2019). Augmented reality as a form of digital technology in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/1836939119885311>
- Muryanti, E., Pransiska, R., Ummayah, Y. A., & Azman, M. N. A. (2023). Teachers' Acceptance and Readiness to Use Augmented Reality Book to Teach English Vocabulary in Kindergartens. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*, 7(4), 2351-2357.
- Pan, Z., López, M., Li, C., & Liu, M. (2021). Introducing augmented reality in early childhood literacy learning. *Research in Learning Technology*, 29.
- Panchenko, L. F., Vakaliuk, T. A., & Vlasenko, K. V. (2020). *Augmented Reality Books: Concepts, Typology, Tools*. CEUR Workshop Proceedings.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(13): 67- 83
- Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6. Erişim adresi: [http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2007/sayi\\_1/baslik1.pdf](http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2007/sayi_1/baslik1.pdf)
- Tanrıverdi, B. (2022). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş kitap okumanın okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine etkisi (Durum çalışması). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thomas, B., Billingham, M., & Haller, M. (2007). *Emerging technologies of augmented reality: interfaces and design*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Zhou, S., Sun, X., Shi, Z., & Lu, Y. (2020). The use of augmented reality for solving arithmetic problems for preschool children. In *Learning and Collaboration Technologies. Human and Technology Ecosystems: 7th International Conference, LCT 2020, Held as Part of*

*the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19–24, 2020, Proceedings, Part II 22* (pp. 574-584). Springer International Publishing.

Zomer, R. N. (2014). Technology use in early childhood education: A review of the Literature.

Wang, L., Lee, H. & Ju, D. Y. (2019) 'Impact of digital content on young children's reading interest and concentration for books', *Behavior & Information Technology*, vol. 31, no. 1, pp. 1–8. doi: 10.1080/0144929X.2018.1502807

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN BELİRLENMESİNDE NÖRO-PSİKOLOJİK TESTLERİN KULLANILMASI

**Ali TÜRK**

Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Isparta

[aliturk@sdu.edu.tr](mailto:aliturk@sdu.edu.tr)

0000-0002-9934-0915

**Ayşegül Şimşek ERKAN**

Matematik Öğretmeni (Doktora Öğrencisi)

Mehmet Köse Ortaokulu Isparta

[aysegul-simsek@hotmail.com](mailto:aysegul-simsek@hotmail.com)

0000-0002-0010-9714

### Özet

Bu çalışma, temel olarak matematik başarıları ile iki farklı nöro-psikolojik testin ilişkisini çalışma belleği aracılığıyla incelemeyi amaçlamış; dolayısıyla bu testlerin matematik öğrenme bozukluğunun, matematik başarıları ya da başarısızlığının saptanmasında kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Bu amaç doğrultusunda Isparta Mehmet Köse ortaokulunda öğrenim gören matematik başarıları yüksek ve düşük toplam 10 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilere Wisconsin kart eşleştirme testi ve Stroop testi bilgisayar ortamında uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, matematik başarıları yüksek olan ve olmayan öğrenciler ile yapılan bilişsel test puanlarının analizi ile elde edilmiştir. Wisconsin endeks puanları ve süreleri arasındaki farklar t testi ile test edilmiş ve her iki grup arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin (N = 10) ortalama Stroop Etkisi, aynı koşullarda ortalama tepki süreleri (ms cinsinden), ortalama hata sayısı ve katılımcıların zaman sınırını aştığı ortalama sayıları Pearson'ın iki değişkenli korelasyon analizi ile test edilmiştir. Stroop Etkisi ile katılımcıların matematik başarıları arasında önemli bir pozitif korelasyon, matematik başarı durumları ile ortalama tepki süreleri arasında da benzer şekilde pozitif korelasyon olduğu görülmüş; ancak matematik başarıları ile katılımcıların renk tanımlama için zaman sınırını aştığı zaman sayısı arasında negatif bir korelasyon ortaya çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuçlardaki bu farklılık, öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğü, bireysel farklılıklar, öğrenme hızları gibi faktörler açısından farklılıklarını da ortaya çıkararak, onların güçlü ve zayıf yönlerini ele alarak ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları hazırlanmasını kolaylaştıracak ve farklı yaklaşımların geliştirilebilmesini sağlayacaktır. Uygulanan testler aracılığıyla öğrencilerin çalışma belleklerinin incelenmesi ve bu incelemenin matematik başarıları-başarısızlığı ya da matematiksel öğrenme güçlüğü ve nedenleri üzerine literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın matematik eğitiminde yapılacak olan nöro-bilişsel çalışmalara altlık oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ileride nörofizyolojik ölçüm yöntemleri (Elektroensefalografi, deri iletkenliği tepkisi) ile denenerek çalışma belleğinin ne ölçüde aktif olduğunun belirlenmesi sayesinde etkili metodolojiler geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çalışma Belleği, Nöro-psikolojik Testler, Stroop Test, Wisconsin Kart Eşleştirme Testi Matematik Başarısı.

## USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL TESTS IN DETERMINING MATHEMATICS LEARNING DIFFICULTIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

This study basically aimed to examine the relationship between mathematics achievement and two different neuropsychological tests through working memory; therefore, it was demonstrated that these tests can be used in determining mathematics learning disorder and mathematics success or failure. For this purpose, a total of 10 students with high and low mathematics achievement studying at Isparta Mehmet Köse Secondary School were selected. The Wisconsin card sorting test and the Stroop test were applied to the students in a computer environment. The findings of the study were obtained by analyzing the cognitive test scores administered to the students with and without high mathematics achievement. The differences between the Wisconsin index scores and times were tested using t-test and the differences between the two groups were found to be statistically significant. The students' (N = 10) mean Stroop Effect, mean reaction times (in ms) under the same conditions, mean number of errors, and the mean number of participants exceeding the time limit were tested using Pearson's bivariate correlation analysis. It was observed that there was a significant positive correlation between the Stroop Effect and the participants' mathematics achievement, and a similar positive correlation between their mathematics achievement and mean reaction times; However, a negative correlation emerged between mathematics achievement and the number of times participants exceeded the time limit for color identification, and no statistically significant relationship was found. This difference in the results will also reveal the differences of students in terms of factors such as mathematics learning difficulties, individual differences, and learning speeds, and will facilitate the preparation of educational environments appropriate to their needs by addressing their strengths and weaknesses and will enable the development of different approaches. It is thought that examining the working memories of students through the applied tests and this examination will contribute to the literature on mathematics success-failure or mathematical learning difficulties and their causes. It is thought that the study can form the basis for neurocognitive studies to be conducted in mathematics education. It is also thought that it will contribute to the development of effective methodologies by determining the extent to which working memory is active by testing it with neurophysiological measurement methods (Electroencephalography, skin conductance response) in the future.

**Keywords:** Working Memory, Neuro-psychological Tests, Stroop Test, Wisconsin Card Sorting Test, Mathematics Achievement.

### 1. GİRİŞ

Öğrenme yaşantılarının temelini oluşturan çalışma belleği, özellikle bilginin gerçek zamanlı olarak depolanmasını ve işlenmesini gerektiren görevlerde, bilişsel işlemlerde çok önemli bir rol oynar. Akademik başarıyı ve öğrenmeyi etkileyen temel faktörlerden biri olarak görülen çalışma belleği, matematik becerileriyle ilişkili olarak çocuklar arasındaki performans farklılıklarını da açıklayan önemli bir faktör olarak görülmektedir (Çakır ve Ergül, 2022). Öyle ki yapılan çalışmalar, çalışma belleği ile matematiksel problem çözme yetenekleri arasında sürekli olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Peng, 2006). Çalışma belleği, matematik problemlerinin çözümünde yer alan karmaşık süreçlerde çok önemli bir rol oynar. Çalışmalar, daha yüksek çalışma belleği kapasitesine sahip bireylerin, sayıların ve işlemlerin zihinsel

manipülasyon gerektiren matematik görevlerinde daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Ali, 2008; Batool ve Saeed, 2019). Bu durum, matematik eğitimi için öğretim stratejileri tasarlarırken çalışma belleği sınırlamalarını dikkate almanın önemini vurgulamakta ve çalışma belleği kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin matematiksel problem çözme becerilerinde gelişmelere yol açabileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, çalışma belleğinin matematiksel öğrenme süreçlerindeki etkisinin daha derinlemesine anlaşılması, eğitim ortamlarında daha etkili öğretim yöntemlerinin ve müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmada temel amaç, ortaokul öğrencileri arasında matematik başarıları yüksek ve düşük olan öğrencilerin çalışma belleklerinin incelenmesinde önemli kaynak olacağı düşünülen bazı nöro-psikolojik testler yapılması ve öğrencilerin farklılıkların bilişsel olarak ortaya çıkarılmasıdır. Bu farklılıkların yeni öğrenme yaklaşımlarında nöro-psikolojik testlerin kullanılması ile ilgili çeşitli sonuçlar ortaya çıkarması ve bu durumun eğitime katkı sağlaması beklenmektedir.

Günlük ve profesyonel yaşamda matematiğin önemi gelişen teknolojinin katkısıyla artmaktadır. Matematiksel bilgi ve becerilerin seviyesi bireysel ve toplumsal yaşamımızın kalite standartlarını doğrudan etkiler. Ancak, hayatımızın her alanında önemini hissettiğimiz matematik ne yazık ki birçok kişi tarafından birçok nedenden dolayı yeterince öğrenilememektedir. Bu öğrenilememe durumu bir problem olarak ortaya çıkmakta ve farklı bilim dallarının ilgisini çekmekte bu konuda birçok araştırmalar yapılmaktadır (Lai vd, 2015; Salihu, Aro ve Rasanen, 2018; Nunes ve Moreno, 2022).

Ancak eğitim bilimleri disiplinleri farklı öğrenme metodolojileri geliştirmekte ve bu metodolojilerin etkisini farklı materyaller ile test etmektedir. Bu açıdan incelendiğinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve fizyolojik süreçlerin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu fizyolojik yaklaşımlardan özellikle son yıllarda çalışma belleğinin öğrenme ile ilişkisi olduğu, bu durumun da frontal lob ile ilişkisini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Yu vd., 2020; Abreu-Mendoza vd., 2022; Wang vd., 2022).

Çakır ve Ergül (2022)'de şu şekilde belirtmiştir: Çocukların matematik başarıları ve çalışma belleği arasındaki ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışmada (Geary, Hoard, Byrd-Craven ve DeSoto, 2004; Passolunghi ve Siegel, 2001, 2004; Swanson ve Jerman, 2006) matematik güçlüğü olan öğrencilerin sözel ve görsel çalışma belleği performanslarının matematikte normal başarı gösterenlere oranla daha düşük olduğu belirtilmiştir. Literatürde çalışma belleği bileşenlerinin matematik başarılarını büyük oranda açıkladığını ortaya koyan araştırmalar da



bulunmaktadır. Bu oran bazı araştırmalarda yaklaşık %40 iken (Rasmussen ve Bisanz, 2005) bazı araştırmalarda %60 a kadar artmaktadır (LeBlanc ve Weber Russell, 1996).

Matematik disiplini düşünüldüğünde ilköğretim aşamalarından başlayan ve tüm eğitim hayatı boyunca devam eden, her disiplinin temel taşı olan bu disiplinin de biliş sistemi ile ilgili olduğu bilinmektedir. McLean ve Hitch, (1999) biliş sistemlerinin özellikle çalışma belleğinin matematik becerisi ilişkili olduğunu hatta zayıf aritmetik işlemler üzerinde de etkisi olduğunu kaydetmiştir. Clements ve Sarama (2020) matematik becerisinin özellikle de çalışma belleği ile olan ilişkisini ortaya koymuştur. Matematik başarısı ile çalışma belleği arasındaki ilişkiyi ortaya koyan önemli çalışmalardan biri olan De Smedt ve arkadaşlarının 2009 yılında yaptıkları uzun soluklu çalışmada, daha küçük çocukların hesaplamaları çözmek için görsel-uzaysal çizim tahtasına daha fazla güvenirken, daha büyük çocukların fonolojik döngüyü (ses kayıt cihazı gibi konuşma ve diğer işitsel öğeleri içeren tüm sözel bilgiler) daha fazla kullandıkları fikrini desteklemektedir. Bazı araştırmacılar ise “mekansal çalışma belleği için matematiksel becerilerin ve kavramların öğrenilmesi ve uygulanmasının kritik öneme sahip olduğunu vurgulamış, sözel çalışma belleğinin bir beceri öğrenildikten sonra daha önemli olduğunu belirtmişlerdir” (Laski vd., 2013; LeFevre vd., 2010; Raghubar vd., 2010).

Geary (1993) çalışma belleği ve matematik becerilerinin önemi üzerine yaptığı çalışmada, matematiksel başarı ve matematiksel başarısızlığın; bilişsel, nöropsikolojik ve genetik korelasyonları, matematiksel başarısızlığın altında yatan temel eksiklikleri belirleme sistemlerini çalışmış; üç tür belirgin bilişsel, nöro-psikolojik veya bilişsel ve nöro-psikolojik eksiklik tanımlanmıştır: İlk eksiklik, anlamsal bellekten aritmetik gerçeklerin temsilinde veya geri çağırılmasında zorluklar, ikinci tür eksiklik, aritmetik prosedürlerin yürütülmesindeki sorunlar, üçüncü tür, sayısal bilginin görsel-uzamsal temsilindeki sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu anlamda matematiksel eksikliğin farklı birçok alanda sorunlara yol açacağı bunun eğitim sisteminden başlayacağı kesindir.

Frontal lobların biliş ve davranıştaki rolü uzun zamandır net değildir. Son on yılda, hesaplamalı modeller biliş ve karar vermeyi anlamak için güçlü bir yaklaşım sağlamıştır. (Gläscher, Adolphs ve Tranel, 2019).

## 2. YÖNTEM

Çalışma, Isparta Mehmet Köse Ortaokulu’nda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. 5’i matematik başarısı yüksek, 5’i matematik başarısı düşük olan bu öğrencilere nöro-psikolojik testler (Stroop test ve Wisconsin kart eşleme testi) uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik

başarısının belirlenmesinde matematik dersi notları ve öğretmen görüşleri temel alınmıştır. Öğrencilere uygulanan söz konusu nöro-psikolojik testler, literatürde farklı bilişsel özelliklerin incelenmesinde kullanılmaktadır. Bu testler, bilgisayar karşısında seçili denekler (öğrenciler) ile belirlenen gün ve saatlerde çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

### 2.1. Stroop Test:

Stroop test, 1935 yılında Amerikalı psikolog John Stroop tarafından geliştirilen test olmakla birlikte; dikkat, odaklanma, zihinsel esneklik ve inhibisyon gibi bilişsel yetenekleri amaçların yanı sıra dikkat bozukluğu ve genel ruh hali dalgalanmalarının bir göstergesi olarak kullanılmaktadır (Jensen, 1965). Temelde frontal lob faaliyetlerini ölçer. Otomatik verilen tepkilerin düşünülerek verilen tepkilerden daha hızlı olmasından yola çıkılmıştır. Literatürdeki birçok çalışma stroop test ve öğrenme arasında bazı bağlantılar bulmayı amaçlamışlardır.

Imbrosciano ve Berlach (2005), Stroop Testi, standart bir IQ testiyle tanımlanan öğrenci yeteneği ve genel sınıf davranışı arasında bir korelasyon olup olmadığını belirlemeye çalışmış ve IQ ve Stroop Testi Sıralaması ile sosyoekonomik statü arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Okul türüne göre IQ ve Stroop arasında anlamlı bir fark bulunmamış aynı zamanda cinsiyete göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, Imbrosciano ve Berlach (2005) Stroop Testi'nin öğrencilerin akademik performansı ve genel davranış sıralamaları açısından güçlü bir öngörü aracı olabileceğini düşündürmektedir. Narimani ve arkadaşlarının 2012'de yaptıkları çalışmada ise Stroop testinin öğrenme bozukluğu olan çocuklarda teşhis koymada olasılık potansiyelini göstermiştir.

Burger vd. 2020 yılında stroop testi farklı eğitim seviyelerinde test etmiş ve farklı eğitim seviyelerindeki yetişkinlerde yaş ve eğitim düzeyi, bilişsel rehabilitasyon hedefi olan uygulama programları oluştururken dikkate alınması gereken önemli faktörlerin stroop test ile ortaya çıkarılabileceğini ortaya çıkarmıştır.

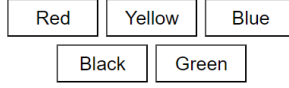
Test şu şekilde uygulanır: Testin ilk kısmında deneklere renk isimleri sunulur ve bunları olabildiğince hızlı okumaları istenir. Testin 2.ve 3. aşamalarında deneklerden kelimelerin renklerinin söylenmesi istenir. Çalışmada Stroop testin çevrimiçi versiyonlarından Şekil 1'deki versiyonu uygulanmıştır.

op Test - Choosing the name of the color in which the name is written in the task

of the test, select from the list of 5 colors the name of the color in which the color names are written in the displayed cards. In select the name of the color in which the name of the color is written in the cards presented. Pick a color as quickly as you

Second Line - Card №3 of 30

red

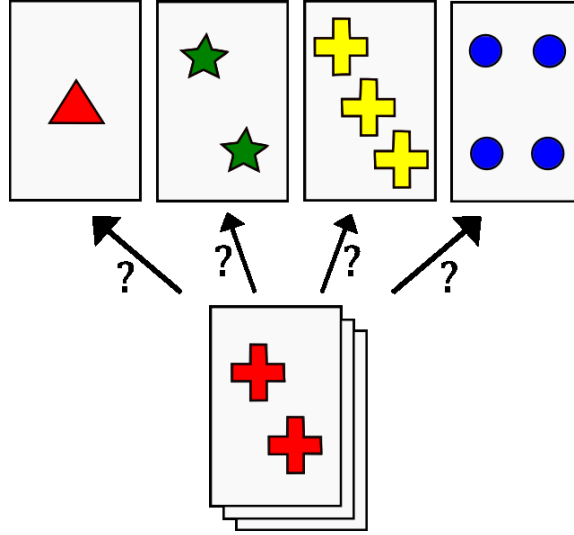


Şekil 1. Çalışmada kullanılan çevrimiçi Stroop test

## 2.2 Wisconsin Kart Eşleme Testi

Wisconsin Kart Eşleme Testi Kavram oluşturma, soyut irdeleme becerisi, çalışma belleği, dikkat ve soyutlama, kavramsallaştırma, mental esnekliği ölçmektedir. Yönetici veya frontal lob işlevlerinin yaygın olarak kullanılan bir nöropsikolojik testidir (Bishara vd. 2010). İlk şekli Berg tarafından 1948 yılında geliştirilmiş, teste son şeklini Heaton (1981) vermiştir. Değişen durumlara göre strateji değiştirebilmeyi ölçer. Wisconsin Kart eşleştirme Testi, araştırma ve klinik uygulamada bilişsel esnekliği ve daha genel olarak yönetici işlevlerin yönlerini değerlendirmek için kullanılan popüler bir nörobilişsel görevdir. Yaygın kullanımına ve 1993'te güncellenmiş bir kılavuzunun geliştirilmesine rağmen, literatürde Miles vd. 2021'de yaptığı çalışmaya göre testin nasıl puanlanacağı ve daha da önemlisi, sonuç değişkenlerinin bilişsel esnekliğin göstergeleri olarak nasıl yorumlanacağı konusunda kafa karışıklığı devam etmektedir. Bu açıdan incelendiğinde klinik bilimlerde çok fazla kullanıldığı bilindiği halde (Kopp, Lange ve Steinke, 2021) eğitim bilimlerinde özellikle de matematik eğitimindeki kısıtlı kullanımı dikkat çekicidir. Gerek matematik öğrenme güçlüğü gerekse bilişsel öğrenme sistemlerinin farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda Wisconsin kart eşleştirme testinin çalışma açısından temel bir test oluşturması amaçlanmıştır.

Deneklere her biri farklı renk ve şekil içeren 64 kart verilir. Kartları örnek dizilimin altına dizmesi istenir. Dizim tekniğini test edenin onaylayıp onaylamamasından bulmaya çalışır. Dizim düzeni sırasıyla renk, form ve sayı şeklinde olmalıdır. Şekil 2'de örnek Wisconsin Kart Eşleme Testi görülmektedir.

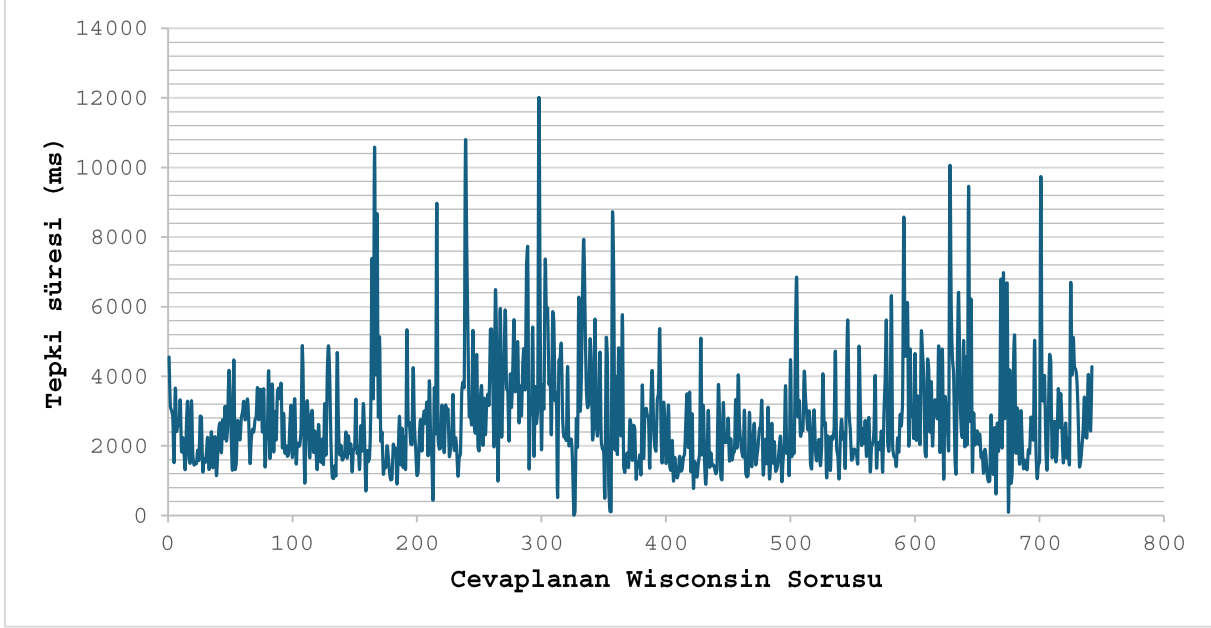


Şekil 2. Wisconsin Kart Eşleme Testi

Her iki test eğitim bilimlerinde özellikle öğrencilerin bilişsel özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Bull ve Scerif, 2001; vd. Söğüt2021). Stroop Testi ve Wisconsin Kart Eşleştirme Testi, bilişsel psikoloji alanında bireylerin bilişsel işlevlerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan güçlü araçlardır (Gunner vd., 2012). Her iki test de dikkati, yürütücü işlevleri ve bilişsel esnekliği inceleyerek, bireylerin zihinsel çalışma stilleri hakkında önemli bilgiler sunmakta ve çeşitli psikolojik durumların belirlenmesinde bilimsel bir temel sağlamaktadır (Homack ve Riccio, 2004; Taylor, 2007). Bu testlerin uygun ve etkili bir şekilde uygulanmasının bireylere yönelik daha etkili müdahale stratejileri geliştirmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

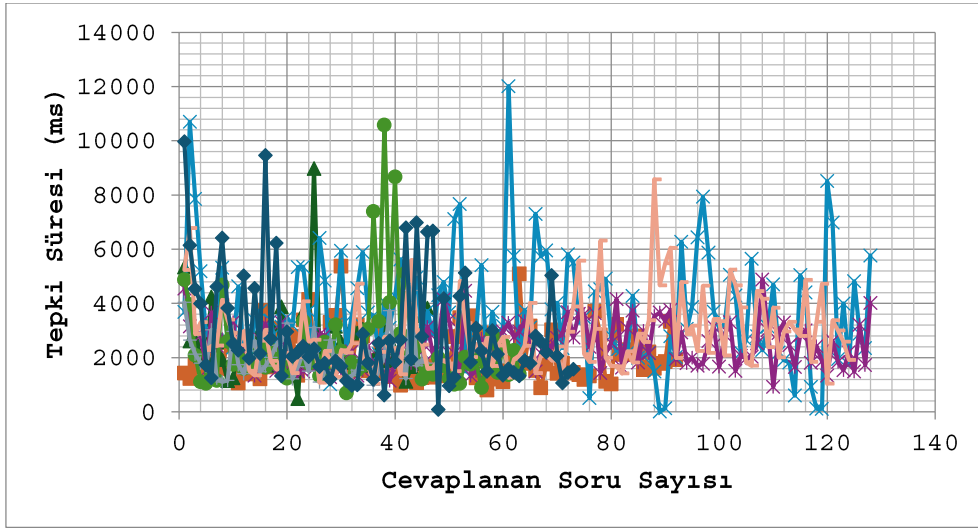
### 3. BULGULAR

Çalışmada uygulanan Wisconsin Testinde her öğrenci belirli sayıda soru cevaplamış (uyarıcı) ve cevapladıkları anda cevaplama süreleri otomatik olarak kaydedilmiştir. Bu kaydedilen süreye tepki süresi (response time) ismi verilmektedir. Öğrencilerin her soruya verdikleri tepki süreleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Wisconsin Testinin Tepki Süreleri

Şekil 3'te öğrencilerin farklı Wisconsin sorularına verdikleri tepki süreleri gösterilmiştir. Tepki sürelerinden de görüldüğü gibi her soru farklı sürelerde cevaplanmıştır. Şekil 4'te grafik, farklı öğrencilerin de farklı cevaplama süreleri olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Öğrencilerin (10) ayrı ayrı hesaplanan tepki süreleri

Şekil 4'te görüldüğü gibi her öğrencinin farklı tepki süreleri olduğu ve bazı öğrencilerin bazı sorularda uzun tepki sürelerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Somsen vd. 2000 yılında yaptıkları çalışmada Wisconsin test başarıları ile tepki sürelerinin uzunluğu arasında ilişki olduğunu, tepki süresi azlığının daha başarılı kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Çalışmanın bulguları, matematik başarısı yüksek olan ve olmayan öğrenciler ile yapılan bilişsel test puanlarının analizi ile elde edilmiştir. Bulgular, özellikle çalışma belleğini ilgilendiren Wisconsin kart eşleştirme testinde farklılıkların olduğu yönündedir. Bu bulgular; özellikle matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin tepki sürelerinin; matematik başarısı düşük öğrencilere göre daha düşük olduğu yönündedir. Bu önemli çıkarım matematik başarısı ve Wisconsin test ilişkisini ortaya koyabilecek yöndedir.

Wisconsin Testinde sorulan 64 sorudan akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ortalama doğru sayısı 43,8 iken, başarısı düşük olan öğrencilerin Doğru Sayısı ortalaması 25,6'dır (Tablo 1).

Tablo 1 Wisconsin Kart Eşleme Testi Sonuçları

|  | Matematik Başarısı Yüksek<br>(n=5) |       | Matematik Başarısı Düşük<br>(n=5) |       | t     | p    |
|--|------------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|-------|------|
|  | M                                  | (SD)  | M                                 | (SD)  |       |      |
| Toplam Yanlış<br>(Total Errors)                                  | 28                                 | 21.44 | 38                                | 14.88 | 1.08  | 0.26 |
| Tepki Süresi (sn)<br>(Perseverative<br>Responses)                | 3.40                               | 2.41  | 4.80                              | 2.88  | 1.03  | 0.33 |
| Seçili Soruların<br>Yanıtları<br>(Conceptual Level<br>Responses) | 58.8                               | 24.55 | 48.47                             | 16.44 | -1.14 | 0.20 |

Bu çalışmada Wisconsin testin matematik başarısı üzerine etkileri iki yönlü ANOVA ile değerlendirildi; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ . Bu çalışmadaki her öğrenci Wisconsin endeks puanları ve süreleri arasındaki farklar t testi ile test edildi ve her iki gruptaki testler istatistiksel olarak anlamlı bulundu.

Heaton vd. 1993 yılında yaptıkları çalışmada 13 yaşındaki öğrencilerin öğrenme becerileri ile Wisconsin test arasında bir bağlantı olabileceği belirtmiştir. Paolo vd. (1995) yetişkinler üzerinde yaptıkları Wisconsin testinin kavrama ve anlama ile ilişkili olabileceğini bu anlamda Parkinson hastalıklarının tanısında yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Rempfer ve arkadaşları 2006 yılında yaptıkları çalışmada daha da ileri giderek şizofreni ve diğer ciddi ruhsal hastalıklarda öğrenme potansiyeli sınıflandırmasını Wisconsin testini desteklemekte ve öğrenme potansiyelinin özellikle sözel ve çalışma belleği yetenekleriyle ilişkili olabileceğini

belirtmiştir. Vaskin ve arkadaşları 2009'da öğrenme potansiyeli ile yönetici işlevlerin bazı yönleri arasında bir ilişki olduğu belirtmiş; Miranda ve arkadaşları 2020 yılında farklı gruplarda yaptıkları çalışma ile bu ilişkiyi kuvvetlendirmiştir.

Stroop test sonuçları değerlendirildiğinde farklı sürelerde cevaplamaların yanı sıra ortalama sürelerdeki farklılıklar da dikkat çekicidir.

Öğrencilerin (N=10) ortalama Stroop Etkisi, aynı koşullarda ortalama tepki süreleri (ms cinsinden), ortalama hata sayısı ve katılımcıların zaman sınırını aştığı ortalama sayıları Pearson'ın iki değişkenli korelasyon analizi ile test edilmiştir. Stroop Etkisi ile katılımcıların matematik başarıları arasında önemli bir pozitif korelasyon,  $r(10)=0.13$ ,  $p=.03$  ve benzer şekilde, matematik başarı durumları ile ortalama tepki süreleri arasında pozitif korelasyon ( $r(10)=0,06$ ,  $p=.04$ ) olduğu görülmüş; ancak matematik başarısı ile katılımcıların renk tanımlama için zaman sınırını aştığı zaman sayısı arasında negatif bir korelasyon ortaya çıkmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r(10)=-0,06$ ;  $p=.26$ ).

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER:

Çalışma sonuçları, matematik başarısı yüksek olan ve olmayan öğrencilerin iki farklı bilişsel test sonucundaki farklılıklarını çalışma belleği aracılığıyla ortaya koymuştur. Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin Wisconsin Kart Eşleme testinde ortalama doğru sayıları, başarısı düşük olanlara göre çok fazla çıkmış ve bu farklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Stroop test sonuçları da benzer şekildedir. Tepki süreleri ve doğru sayılarına bakıldığında matematik başarısı yüksek olan grubun lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuçlardaki bu farklılık, öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğü, bireysel farklılıklar, öğrenme hızları gibi faktörler açısından farklılıklarını da ortaya çıkararak, onların güçlü ve zayıf yönlerini ele alarak ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları hazırlanmasını kolaylaştıracak ve farklı yaklaşımların geliştirilebilmesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinde matematik başarısının ya da matematik öğrenme güçlüğü gibi öğrenme güçlüklerinin belirlenmesinde nöro-psikojik testlerin kullanımı, bu sorunun daha derinlemesine anlaşılmasını ve uygun müdahale planlarının oluşturulmasını sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir. Matematik başarısı yüksek ya da düşük olan öğrencilerin çalışma belleğinin bu tip testlerle incelenmesi ve başarı ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin saptanmasının eğitimcilere bu anlamda büyük katkılar sağlayabileceği, yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Matematik öğrenme güçlüğü, bireylerin matematiksel kavramları anlamada ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar olarak tanımlanırken, bu sorunların kök nedenlerini belirlemek ve öğrencilerin katkı sağlamak için psikolojik testler önemli bir rol oynamaktadır. Çalışmada Wisconsin kart eşleştirme testi ve stroop testini kullanıp matematik başarıları/başarısızlığı üzerine odaklanmaya çalışılmıştır. Çalışmadaki ilk kısıtlama denek sayısının azlığıdır; gelecek çalışmalarda denek sayısının artırılması ile testler ile matematik öğrenme güçlüğü, matematik başarıları da başarısızlığı arasındaki bağlantı daha da güçlü analiz edilebilecektir.

Çalışmanın diğer bir kısıtlılığı ise aynı okul ortamındaki denekler üzerinde yapılmış olmasıdır. Farklı okul gruplarında eğitim gören farklı matematik başarılarına sahip öğrencilerin test edilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın matematik eğitiminde yapılacak olan nöro-bilişsel çalışmalara altlık oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ileride nörofizyolojik ölçüm yöntemleri (Elektroensefalografi, deri iletkenliği tepkisi) ile denenerek çalışma belleğinin ne ölçüde aktif olduğunun belirlenmesi sayesinde etkili metodolojiler geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- Abreu-Mendoza, R. A., Pincus, M., Chamorro, Y., Jolles, D., Matute, E., & Rosenberg-Lee, M. (2022). Parietal and hippocampal hyper-connectivity is associated with low math achievement in adolescence—A preliminary study. *Developmental Science*, 25(3), e13187.
- Batool, T., & Saeed, A. (2019). The Relationship between Students' Working Memory Capacity and Mathematical Performance at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 177-192.
- Bishara, A. J., Kruschke, J. K., Stout, J. C., Bechara, A., McCabe, D. P., & Busemeyer, J. R. (2010). Sequential learning models for the Wisconsin card sort task: Assessing processes in substance dependent individuals. *Journal of mathematical psychology*, 54(1), 5-13.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.
- Burger, L., Fay, S., Angel, L., Borella, E., Noiret, N., Plusquellec, P., & Taconnat, L. (2020). Benefit of practice of the Stroop test in young and older adults: pattern of gain and impact of educational level. *Experimental Aging Research*, 46(1), 52-67.



- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Çakır, R., & Ergül, C. (2022). Düşük erken matematik başarısı gösteren çocukların çalışma belleği performanslarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209).
- De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K., Verschaffel, L., Boets, B., & Ghesquière, P. (2009). Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study from first grade to second grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(2), 186-201.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114(2), 345.
- Gläscher, J., Adolphs, R., & Tranel, D. (2019). Model-based lesion mapping of cognitive control using the Wisconsin Card Sorting Test. *Nature Communications*, 10(1), 20.
- Gunner, J. H., Miele, A. S., Lynch, J. K., & McCaffrey, R. J. (2012). Performance of non-neurological older adults on the Wisconsin Card Sorting Test and the Stroop Color–Word Test: Normal variability or cognitive impairment?. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27(4), 398-405.
- Heaton R. K. (1993). *Wisconsin card sorting test manual, revised and expanded*. Psychological Assessment Services, Inc.
- Homack, S., & Riccio, C. A. (2004). A meta-analysis of the sensitivity and specificity of the Stroop Color and Word Test with children. *Archives of clinical Neuropsychology*, 19(6), 725-743.
- Imbrosciano, A., & Berlach, R. G. (2005). The Stroop test and its relationship to academic performance and general behaviour of young students. *Teacher Development*, 9(1), 131-144.
- Jensen, A. R. (1965). Scoring the Stroop test. *Acta Psychologica*, 24(5), 398-408.
- Kopp, B., Lange, F., & Steinke, A. (2021). The reliability of the Wisconsin card sorting test in clinical practice. *Assessment*, 28(1), 248-263.
- Lai, Y., Zhu, X., Chen, Y., & Li, Y. (2015). Effects of mathematics anxiety and mathematical metacognition on word problem solving in children with and without mathematical learning difficulties. *PloS one*, 10(6), e0130570.

- Miles, S., Howlett, C. A., Berryman, C., Nedeljkovic, M., Moseley, G. L., & Phillipou, A. (2021). Considerations for using the Wisconsin Card Sorting Test to assess cognitive flexibility. *Behavior Research Methods*, 53(5), 2083-2091.
- Miranda, A. R., Franchetto Sierra, J., Martínez Roulet, A., Rivadero, L., Serra, S. V., & Soria, E. A. (2020). Age, education and gender effects on Wisconsin card sorting test: standardization, reliability and validity in healthy Argentinian adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 27(6), 807-825.
- Narimani, M., Pouresmali, A., Andalib Kouraeim, M., & Aghajanei, S. (2012). A comparison of Stroop performance in students with learning disorder and normal students. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 138-158.
- Nunes, T., & Moreno, C. (2022). *Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics?. In The development of mathematical skills* (pp. 226-254). Psychology press.
- Paolo, A. M., Tröster, A. I., Axelrod, B. N., & Koller, W. C. (1995). Construct validity of the WCST in normal elderly and persons with Parkinson's disease. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 10(5), 463-473.
- Peng, P., Namkung, J., Barnes, M., & Sun, C. (2016). A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 455.
- Rempfer, M., Hamera, E., Brown, C., & Bothwell, R. J. (2006). Learning proficiency on the Wisconsin Card Sorting Test in people with serious mental illness: What are the cognitive characteristics of good learners?. *Schizophrenia Research*, 87(1-3), 316-322.
- Salihu, L., Aro, M., & Rasanen, P. (2018). Children with learning difficulties in mathematics: Relating mathematics skills and reading comprehension. *Issues in Educational Research*, 28(4), 1024-1038.
- Somsen, R. J., Van der Molen, M. W., Jennings, J. R., & van Beek, B. (2000). Wisconsin card sorting in adolescents: analysis of performance, response times and heart rate. *Acta Psychologica*, 104(2), 227-257.
- Söğüt, M., Göksun, T., & Altan-Atalay, A. (2021). The role of numeracy skills on the Wisconsin card sorting test (WCST) performances of 5-to 8-Year-old turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 231-246.

- Taylor, J. (2007). Heritability of Wisconsin Card Sorting Test (WCST) and Stroop Color-Word Test performance in normal individuals: implications for the search for endophenotypes. *Twin Research and Human Genetics*, 10(6), 829-834.
- Vaskinn, A., Sundet, K., Friis, S., Ueland, T., Simonsen, C., Birkenaes, A. B., ... & Andreassen, O. A. (2009). Using the Wisconsin Card Sorting Test to assess learning potential in normal IQ schizophrenia: Does it have potential?. *Nordic journal of psychiatry*, 63(5), 405-411.
- Wang, L., Li, M., Yang, T., Wang, L., & Zhou, X. (2022). Mathematics meets science in the brain. *Cerebral Cortex*, 32(1), 123-136.
- Yu, Q., Panichello, M. F., Cai, Y., Postle, B. R., & Buschman, T. J. (2020). Delay-period activity in frontal, parietal, and occipital cortex tracks noise and biases in visual working memory. *PLoS Biology*, 18(9), e3000854.

## YETENEK YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

HANDE GÜL ÇELİK

Eğitim Yönetimi Uzmanı, [handegul30@gmail.com](mailto:handegul30@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-1382-1560>

OKAN YAŞAR

Doç. Dr., İstinye Üniversitesi, [okanyasar@gmail.com](mailto:okanyasar@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5455-4274>

### ÖZET

Örgütlerin rekabet avantajı sağlaması, iyi bir işveren markası olması ve örgütsel başarıda süreklilik sağlaması, yetenekli insan kaynağının etkili yönetimiyle mümkündür. Modern insan kaynakları yaklaşımlarından biri olan yetenek yönetimi, bu bağlamda stratejik bir öneme sahiptir. Özellikle insan odaklı eğitim kurumlarında, örgütsel hedeflere ulaşılması ve sürdürülebilir başarı sağlanması, nitelikli öğretmen ve yöneticilerin okula çekilmesi ve elde tutulmasıyla yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda, yetenek yönetimi uygulamaları sayesinde çalışanlardan uzun vadede yüksek verim alınabilir. Son yıllarda Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yetenek yönetimi ile ilgili çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada, özel okullarda görev yapan yöneticiler ile öğretmenlerin yetenek yönetimi bağlamında çalışanı elde tutmaya yönelik görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin yetenek yönetimine yönelik görüşlerini, çalışanı elde tutmaya ilişkin beklentileri ve yöneticilerin bu doğrultuda gerçekleştirdiği uygulamaları incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Ankara ve Bursa’da özel okullarda görev yapan toplam 20 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılarla yüz yüze ve çevrimiçi platformlarda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşleri ayrı ayrı ele alınmış, belirgin temalar ve kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bulgular, katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın sonuçları, yetenek yönetimi yaklaşımının yalnızca bir insan kaynakları stratejisi değil, aynı zamanda örgüt kültürüne entegre edilerek bir kurum felsefesine dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim kurumlarının yetenekli çalışanları çekmesi ve elde tutması, kurumsal hedeflerin sürdürülebilir şekilde gerçekleşmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Stratejik bir insan kaynakları yaklaşımı olan yetenek yönetimi, bu bağlamda, örgütsel başarının temel gerekliliklerinden biridir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetenek, Yetenek Yönetimi, Çalışanı Elde Tutma

### ANALYSIS OF PRIVATE SCHOOL ADMINISTRATORS’ AND TEACHERS’ PERSPECTIVES ON TALENT MANAGEMENT

#### SUMMARY

Organizations can gain a competitive advantage, establish a strong employer brand, and ensure continuity in organizational success through the effective management of talented human resources. Talent management, as one of the modern human resource management approaches, holds strategic importance in this context. Particularly in human-centered educational institutions, achieving organizational goals and ensuring sustainable success are closely linked to attracting and retaining qualified teachers and administrators. Talent management practices, in this regard, enable long-term productivity from employees. Recent years have witnessed an increase in studies on talent management within Turkey's educational management field. This study aims to compare the views of private

school administrators and teachers on employee retention within the framework of talent management. The study examines teachers' perspectives on talent management, their expectations regarding employee retention, and the practices administrators implement in this context. The research sample includes 20 administrators and teachers from private schools in Istanbul, Ankara, and Bursa. Semi-structured interviews were conducted face-to-face and through online platforms. The qualitative data obtained were analyzed using content analysis methods. The analysis separately examined the views of teachers and administrators, identifying key themes and codes. The findings were supported with direct quotes from participants to enhance clarity and validity. The findings indicate that talent management should go beyond functioning solely as a human resources strategy and should instead be incorporated into the organizational culture as a fundamental institutional philosophy. Attracting and retaining talented employees in educational institutions plays a critical role in achieving sustainable institutional goals. As a strategic human resources approach, talent management is a fundamental requirement for organizational success.

**Keywords:** Talent, Talent Management, Employee Retention

## 1.GİRİŞ

Dünya genelinde teknolojideki hızlı değişimler, bilgiye dayalı ekonominin genişlemesi ve yapısal dönüşüm süreci, küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu durum, işgücü piyasasında rekabet koşullarını zorlaştırmıştır. Bilgi toplumuna geçişle birlikte bilginin erişilebilirliği artmış, bu da rekabeti giderek küreselleştirmiş ve “komşuluk” sınırlarının ötesine taşımıştır. Artık rekabet daha zorlu bir hale gelmiş ve rakipler, yalnızca aynı sektördeki yerel işletmeler değil, dünya çapındaki firmalar olmuştur.

Sanayi toplumunda kas gücü ön plandayken, bilgi toplumunda bu durum yerini zihin gücü ile çalışan bireylere bırakmıştır. İşletme çalışanlarının sermaye olarak değerlendirilmesi ilk kez 1959 yılında Peter Drucker'in “bilgi işçisi” kavramını kullanmasıyla gündeme gelmiştir (Kerimov, 2011). Bilgi teknolojisini kullanan çalışanlar için kullanılan "bilgi işçisi" kavramı giderek yaygınlaşmış ve bilgi işçilerine verilen önem artmıştır. Günümüz iş koşullarında bilgi, işletmelerin pazar değerini ve dolayısıyla kaderini belirleyen temel unsur haline gelmiştir. Bu nedenle işletmeler, yönetim uygulamalarında değişimlere ve geliştirmelere odaklanmak zorunda kalmış, aynı zamanda rekabet avantajı sağlayacak yüksek nitelikli insan sermayesini öncelik haline getirmiştir. İnsan kaynağını etkili bir şekilde yönetmenin önemi anlaşılmış, bununla birlikte çalışan yönetimine bütüncül bir yaklaşımla bakmayı sağlayan yöntemlerin geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Modernleşme süreciyle birlikte insan kaynağı, örgütsel verimliliğe katkı sağlayan ve örgüte değer katan bir varlık olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle az bulunan ve elde tutulması zor yetenekli çalışanlar ile yöneticiler, bu bağlamda daha fazla önem kazanmıştır. Yüksek performans gösteren çalışanlara odaklanan örgütler, etkili bir insan kaynakları yönetimi için yetenek yönetimi uygulamalarına yönelmeye başlamıştır. General Elektrik'in ünlü CEO'su Jack Welch, “Çılgır Açıcı Liderlik” adlı kitapta “Eğer kendinizden daha az yetenekli insanlarla kuşatılmış durumdaysanız bu hiçbir işe yaramaz.

Kendiniz çok iyi olsanız bile eğer takım arkadaşlarımız sizden daha iyi ve hızlılarsa şanslısınız demektir. İş yaşamında da bu gereklidir. Asla tek başınıza kazanamazsınız” demektir (Güneş ve Keskinlik Kara, 2017). Bu sözler, örgütsel bağlamda yeteneklerin ve bunların etkili bir şekilde yönetilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumları söz konusu olduğunda, bu örgütlerin çevrelerinden yalıtılmış bir şekilde var olamayacağı gerçeğini kabullenmek gerekmektedir. Toplum, ekonomiyi ve yaşam biçimini etkileyen her olgu, eğitim kurumlarını da doğrudan etkilemektedir (Tabancalı & Korumaz, 2014). Eğitim kurumları, bireyi merkeze alan ve girdisi-çıktısı insan olan, insan odaklı örgütlerdir. Okullardaki tüm çalışanların ve öğrencilerin sahip olduğu bilgileri yansıtan insan sermayesi, insan yoğun işletmeler olan okullar için kritik bir öneme sahiptir (De Vos & Dries, 2013). İnsan sermayesi, çalışanların işten ayrılması durumunda kaybedilen bir değer türüdür (Meyer & Allen, 1991).

Bilgi işçileri olarak da anılan çalışanların uzun vadede kurumda devamlılığının sağlanması ve bu bilgilerin örgütsel bağlamda değere dönüştürülerek kuruma fayda sağlaması, etkili bir yetenek yönetimi gerektirmektedir (Collings & Mellahi, 2009). Eğitim örgütleri için yetenek yönetimi, başarının en önemli faktörlerinden biri haline gelmiştir (Gallardo-Gallardo vd., 2013). Nitelikli ve sürdürülebilir eğitim-öğretim süreçleri, kurumun kolektif beyin gücüyle, yani yeteneklerin takım halinde çalışmasıyla mümkün olabilir. Bu süreç, ihtiyaç duyulan yönlendirmelerle ve takım liderinin bilgi ve becerileri doğrultusunda, kurumsal düzeyde zihinsel bir güç yaratılmasını sağlar (Tabancalı & Korumaz, 2014). Yetenek yönetimi kapsamında çalışanların yetenekleri gözlemlenir, çalışanlara gelişim fırsatları sunulur, potansiyellerini en üst seviyede performansa çevirmeleri desteklenir ve kurumda kalmaya devam etmeleri için çalışmalar gerçekleştirilir (Huselid, 1995). Ancak, yetenekli çalışanların kuruma çekilmesi ve elde tutulması günümüz koşullarında giderek zorlaşmaktadır. Teknolojik ve ekonomik dönüşüm süreçleri ile işgücü maliyetlerinin artışı, örgütleri verimli olma konusunda daha fazla baskı altına sokmaktadır (Aycan & Fidan, 2012). Bu nedenle örgütlerin, sürekli öğrenen, hızla değişen koşullara uyum sağlayabilen ve beklenmedik durumlarda hızlı çözümler üretebilen bir yapıya sahip olması gereklidir (Tarique & Schuler, 2010). Günümüzde, yalnızca ayakta kalabilmek için bile kolektif beyin gücünün iyi yönetilmesi ve yetenekli çalışanların elde tutulması kaçınılmaz hale gelmiştir (Eren, 2010). Hem akademik dünyada hem de iş dünyasında sıklıkla kullanılan yetenek yönetimi kavramı, McKinsey & Company'nin 1997 yılında yetenek yönetimi ve uygulamaları üzerine gerçekleştirdiği araştırmalar sırasında “yetenek için savaş” (war for talent) terimini ilk kez kullanmasıyla popüler hale gelmiştir

(Michaels vd., 2001). Bu araştırmada, yüksek performanslı işletmeleri diğerlerinden ayıran en önemli unsurun “iyi yeteneğe sahip olmak”, yani yetenekli işgörelere sahip olmak olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, işletmelerin dikkati bütünüyle yetenekli çalışanlara yöneltmesine neden olmuştur. Günümüzün yetenek açlığı yaşanan pazarında, yetenekli çalışanları cezbetme ve elde tutma süreçlerini etkili bir yetenek yönetimi yaklaşımıyla yürütebileceğini fark eden şirketler, bu alanda olağanüstü çaba göstermeye başlamıştır (Neelam, vd., 2013). Örgütlerin başarısı için yeteneğin önemi giderek artarken, bu durum yetenekli işgörelere olan ilgiyi de artırmıştır (Çelik & Zaim, 2011). Yetenekli çalışanları elde tutmak, şirketler için önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. İnsan kaynakları uzmanları, yöneticiler ve CEO’lar, birinci sınıf yetenekli çalışanlarını başka iş fırsatlarından uzak tutmanın yollarını yetenek yönetimi uygulamalarıyla aramaya başlamışlardır.

Okullarda ise yetenek yönetimi uygulamaları, öğretmenlerin etkililiğini ve öğrenci başarısını artırarak, bunun bir getirisi olarak okulun genel etkililiğini de geliştirebilir. Okulların, yetenek yönetimi anlayışını benimseyerek ihtiyaç duyduğu yetenekli ve nitelikli çalışanlara ulaşması, çalışanları geliştirmesi ve değerli beyin gücünü elde tutması kolaylaşacaktır. Literatüre bakıldığında, yetenek yönetimi ile ilgili olarak eğitim yönetimi alanında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenek yönetimi kapsamında çalışanı elde tutma konusundaki görüşlerini belirleyerek, bu alanda literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, özel okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, yetenek yönetimi bağlamında çalışanı elde tutma çalışmalarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, yetenek yönetimi bağlamında çalışanı elde tutma çalışmalarına ilişkin görüşlerini anlamak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- i. Yetenekli çalışan ne demektir? Açıklar mısınız?
- ii. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin yetenek yönetimi kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- iii. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin çalışanı elde tutmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara, üç maddeden oluşan yarı yapılandırılmış mülakat soruları

yöneltilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara ses kaydı alınacağına dair bilgi verilmiş ve yazılı onayları alınmıştır. Mülakat sırasında alınan ses kayıtları, yazılı metinlere dönüştürülerek analiz için hazır hale getirilmiştir. Veriler, parçalara ayrılarak her bir parça belirli bir kavram ya da kod ile ilişkilendirilmiştir. Kodlar arasında ilişkiler analiz edilerek temalar oluşturulmuş ve bu temaların, araştırma sorularıyla doğrudan bağlantılı olmasına özen gösterilmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

## 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, İstanbul, Ankara ve Bursa illerindeki özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerindeki okullar oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise İstanbul, Ankara ve Bursa'da bulunan özel okullarda görev yapan 10 öğretmen ve 10 yönetici olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmaktadır.

Katılımcıların demografik bilgileri, aşağıda Tablo 1.1 ve Tablo 1.2'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri**

| Katılımcı Kodu | Cinsiyet | Yaş | Mesleki Deneyim | Branşı                    |
|----------------|----------|-----|-----------------|---------------------------|
| Ö1             | Erkek    | 39  | 11              | Müzik Öğretmeni           |
| Ö2             | Kadın    | 30  | 8               | Okul Öncesi Öğretmeni     |
| Ö3             | Kadın    | 30  | 7               | Sınıf Öğretmeni           |
| Ö4             | Kadın    | 25  | 4               | Okul Psikolojik Danışmanı |
| Ö5             | Erkek    | 28  | 3               | Beden Eğitimi             |
| Ö6             | Kadın    | 33  | 9               | Sınıf Öğretmeni           |
| Ö7             | Kadın    | 24  | 1               | Okul Psikolojik Danışmanı |
| Ö8             | Kadın    | 30  | 8               | Sınıf Öğretmeni           |
| Ö9             | Kadın    | 31  | 11              | Okul Öncesi Öğretmeni     |
| Ö10            | Erkek    | 29  | 3               | Drama Öğretmeni           |



**Tablo 2. Katılımcı Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri**

| Katılımcı Kodu | Cinsiyet | Yaş | Mesleki Deneyim | Yönetimde Kıdem Yılı | Branşı                | Yöneticilik Görevi |
|----------------|----------|-----|-----------------|----------------------|-----------------------|--------------------|
| Y1             | Erkek    | 39  | 15              | 8                    | Tarih                 | Müdür Yardımcısı   |
| Y2             | Kadın    | 42  | 19              | 4                    | Fizik                 | Müdür Yardımcısı   |
| Y3             | Kadın    | 46  | 25              | 12                   | Okul Öncesi           | Okul Müdürü        |
| Y4             | Kadın    | 40  | 19              | 9                    | Müzik                 | Müdür Yardımcısı   |
| Y5             | Erkek    | 38  | 15              | 3                    | Müzik                 | Müdür Yardımcısı   |
| Y6             | Erkek    | 38  | 12              | 6                    | Beden Eğitimi         | Müdür Yardımcısı   |
| Y7             | Erkek    | 34  | 12              | 10                   | Beden Eğitimi         | Kampüs Müdürü      |
| Y8             | Kadın    | 34  | 12              | 10                   | Almanca               | Müdür Yardımcısı   |
| Y9             | Kadın    | 28  | 6               | 3                    | Psikolojik Danışman   | Müdür Yardımcısı   |
| Y10            | Kadın    | 33  | 12              | 6                    | Okul Öncesi Öğretmeni | Müdür Yardımcısı   |

### 2.3. Verilerim Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, yalnızca içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, veriler arasındaki kavramsal ilişkileri ortaya koymak ve araştırma sorularına sistematik bir şekilde yanıt verebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların görüşlerinden elde edilen ifadeler kodlanmış, bu kodlar bir araya getirilerek ana temalar oluşturulmuştur. Yetenek yönetimi boyutları bağlamında belirlenen sorulara verilen yanıtlar, ilişkilendirilen verilerle birlikte tematik bir çerçeveye oturtulmuştur. Kodlama sürecinde, katılımcıların temel görüşlerini ifade eden anahtar kelimeler özenle ayrıştırılmış ve bu ifadeler üzerinden ana temalar türetilmiştir. Veriler, öğretmenler (Ö) ve yöneticiler (Y) olarak kodlanmış ve analiz sürecinde frekans (f) kullanılarak katılımcıların belirli konulara verdikleri önem oranları ortaya konmuştur. Çalışmada, doğrudan alıntılara yer verilerek analizlerin derinliği artırılmış ve araştırma sorularına verilen yanıtlar sistematik bir şekilde temalara dönüştürülmüştür. Bu yöntem, eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi ve çalışan bağlılığı konularındaki ilişkileri derinlemesine anlamak ve araştırma bulgularını kavramsal bir çerçevede sunmak için uygun bir zemin sağlamıştır.

## 2.4. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bir dizi önlem alınmıştır. Katılımcılara, yetenek yönetimi ve çalışan bağlılığına ilişkin üç açık uçlu mülakat sorusu yöneltilmiş ve sorular, açık ve anlaşılır bir dille hazırlanmıştır. Görüşmelerin yapılacağı ortam, katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği şekilde düzenlenmiş, tarafsız bir tutum sergilenmiş ve yönlendirme veya şahsi görüş beyanından kaçınılmıştır. Tüm görüşmeler, katılımcılardan önceden alınan yazılı ve sözlü izinler doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, etik kurallar çerçevesinde korunmuş ve analiz aşamasında birebir aktarılmıştır. Verilerin güvenilirliği için kodlama işlemleri başka bir uzman tarafından incelenmiş ve farklı kodlayıcılarla karşılaştırılmıştır. Ayrıca, bazı katılımcılarla görüşlerin doğrulanması amacıyla yeniden iletişime geçilmiştir. Katılımcı ifadelerine sadık kalınarak yapılan analizlerde, verilerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu süreç, çalışmanın hem bilimsel hem de etik açıdan güvenilirliğini artırmıştır.

## 3.BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, görüşme analizleri sonucunda elde edilen içeriklerden kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Bulgular bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmen ve yönetici görüşleri ayrı ayrı incelenmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda temaları ve kodları en iyi yansıtan katılımcıların görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan kod, tema ve frekanslar ayrıntılı şekilde tablolarda sunulmuştur.

- Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin yetenekli çalışan kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu kavram ve temalar altında “Yetenekli çalışan ne demektir? Açıklar mısınız?” Sorusuna ilişkin katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1: Öğretmenlerin yetenekli çalışan kavramlarına ilişkin görüşleri**

| Kavram                    | Tema                            | Kodlar                 | Frekans |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------|---------|
| Yetenekli Çalışan Kavramı | Farklılık ve Değer Katma (f:17) | Öne çıkma              | 5       |
|                           |                                 | Benzersizlik           | 4       |
|                           |                                 | Yetkinlik farkındalığı | 3       |
|                           |                                 | Kapasite bilinci       | 3       |
|                           |                                 | Katma değer yaratma    | 2       |
|                           |                                 | Sonuç odaklı olma      | 2       |
|                           |                                 | Verimlilik sağlama     | 1       |

|  |                                |   |
|--|--------------------------------|---|
|  | Becerikli olma                 | 4 |
|  | Ustalık seviyesi               | 3 |
| Yetenekli çalışan olmanın göstergeleri (f: 15) | Özgünlük                       | 3 |
|  | İşe uygunluk                   | 2 |
|  | İçsel beceri                   | 1 |
|  | Yaratıcılık                    | 1 |
|  | Kapasitesini etkili kullanmama | 1 |

**Tablo 2: Yöneticilerin yetenekli çalışan kavramlarına ilişkin görüşleri**

| Kavram                    | Tema  | Kodlar  | Frekans                        |   |
|---------------------------|---|---|--------------------------------|---|
| Yetenekli Çalışan Kavramı | Farklılık ve Değer Katma (f:20)               | Öne çıkma                                     | 8                              |   |
|                           |   | Katma değer yaratma                           | 5                              |   |
|                           |   | Benzersizlik                                  | 5                              |   |
|                           | Yetenekli çalışan olmanın göstergeleri (f:20) | Yetenekli çalışan olmanın göstergeleri (f:20) | Özgün çıktı üretme             | 3 |
|                           |   |   | Görev odaklı başarı            | 5 |
|                           |   |   | Problem çözme becerisi         | 5 |
|                           |   |   | Proaktif olma                  | 4 |
|                           |   |   | Yetkinlik farkındalığı         | 3 |
|                           |   |   | Hedef odaklı yaklaşım          | 2 |
|                           |   |   | Kapasitesini etkili kullanmama | 2 |
|                           |   |   | Yeniliklere uyum sağlama       | 2 |
|                           |   |   | Karar alma yetisi              | 1 |

Bu bölümde ele alınan öğretmen görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“...Yetenekli çalışanlar diğerlerinden farklıdırlar.” Ö7

“...Bu öğretmen ustalaşmış mesela bu alanda çok çalışmış belli ki ve yetenekli.” Ö8

“...Yetenekli çalışanlar bilinçli ve pozitif düşünürler..... Bu da bulunduğu iş içerisinde gelişime ve kurumun gelişimine katkı sağlar...” Ö10

Bu bölümde ele alınan yönetici görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“...Yetenekli çalışanlar sıradışı olurlar ve özgün olurlar. Kendilerini fark ettirirler.” Y1

“...Yetenekli çalışanlar probleme çözümle gelir.” Y5

“...Yani öğretmen diğerlerine göre bu konuda daha yeteneklidir.” Y6

- ii. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin yetenek yönetimi kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde “Kurumunuzda bir yetenek yönetimi yaklaşımı uygulanıyor mu? Açıklar mısınız? Sorusuna ilişkin katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmenlerin yetenek yönetimi kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri**

| Kavram                   | Tema  | Kodlar                          | Frekans                      |   |
|--------------------------|---|---------------------------------|------------------------------|---|
| Yetenek Yönetimi Kavramı | Yetenek yönetimi                              | Verimli yetenek kullanımı       | 9                            |   |
|                          |   | Yeteneğin doğru yönlendirilmesi | 7                            |   |
|                          |   | Yetkinlik geliştirme            | 1                            |   |
|                          | Yönetimi                                      | Seçme, belirleme                | Yetenek gözlemi              | 5 |
|                          |   |                                 | Yetenek odaklı seçim         | 2 |
|                          | Geliştirme                                    | Gelişim olanakları sağlama      | 5                            |   |
|                          |   | Yetenek teşvik fırsatları       | 4                            |   |
|                          | Yetenek Boyutları                             | Yetkilendirme ve Görev Dağılımı | Değerlendirme                | 1 |
|                          |   |                                 | Yetenek bazlı görev dağılımı | 9 |
|                          |   |                                 | Yetenek odaklı terfi         | 2 |
|                          | Yetenek Yönetimi Yaklaşımı Uygulanması Durumu | Yetenek yönetimi yaklaşımı      | Plansız yetenek yönetimi     | 7 |
|                          |   |                                 | Kısmi uygulama               | 1 |
|                          |   |                                 | Yaklaşımın eksikliği         | 3 |

**Tablo 4: Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri**

| Kavram                   | Tema                                 | Kodlar                          | Frekans                      |                            |
|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Yetenek Yönetimi Kavramı | Yetenek yönetimi kavram tanımı       | Verimli yetenek kullanımı       | 4                            |                            |
|                          |                                      | Yetenek gözlemi                 | 5                            |                            |
|                          | Yönetimi                             | Seçme, belirleme                | Yetenek odaklı seçim         | 3                          |
|                          |                                      |                                 | Geliştirme                   | Gelişim olanakları sağlama |
|                          | Yetenek Boyutları                    | Yetkilendirme ve Görev Dağılımı | Yetenek teşvik fırsatları    | 3                          |
|                          |                                      |                                 | Değerlendirme                | 2                          |
|                          | Yetenek yönetimi uygulama            | Yetenek yönetimi yaklaşımı      | Yetenek bazlı görev dağılımı | 8                          |
|                          |                                      |                                 | Adil bir yaklaşım            | 2                          |
|                          | Plansız yetenek yönetimi uygulanması | 6                               |                              |                            |

|  |   |
|--|---|
| Yetkilendirme boyutu uygulanması       | 4 |
| Yetenek Yönetimi yaklaşımı uygulanması | 1 |
| Yaklaşım eksikliği                     | 1 |

Bu bölümde ele alınan öğretmen görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“...Yani daha çok iyi yapabildiğimiz işler varsa yöneticilerimiz bu işleri ona göre bize veriyor. Aslında kurumumuzda bazı konularda yetenek yönetimi uygulanıyor diyebilirim.” Ö2

“...Kurumumuzda yetenek yönetimi yaklaşımına önem verildiğini düşünmüyorum. Çalışanların kabiliyetlerinin keşfedildiği ya da öne çıkarıldığı herhangi bir çalışma yapılmıyor.” Ö6

Bu bölümde ele alınan yönetici görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“...Yani evet, yetenek yönetimi yaklaşımı uyguluyoruz. Ama bunu doğal bir güdü ile yapıyoruz. Yani herhangi bir kurum politikası yok.” Y2

“...Çalışanları gözlemleriz düzenli aralıklarla, zaten hep iletişim halindeyiz onlarla.” Y10

iii. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin çalışanı elde tutmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 5’te “Kurumunuzda çalışanı elde tutma çalışmaları uyguladığınızı hissediyor musunuz?” ve “Sizin kurumlarınızdan devamlılığınızı sağlama konusunda beklentileriniz nelerdir?” Sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmenlerin “çalışanı elde tutma” ya ilişkin görüşleri**

| Temalar  | Kodlar  | Frekans                       |    |
|--|---|-------------------------------|----|
| Çalışanların “elde tutulma” sürecine yönelik kurumsal beklentileri | Açık ve samimi iletişim                         | 17                            |    |
|  | Adalet temelli liderlik                         | 8                             |    |
|  | Değer verilme duygusu                           | 7                             |    |
|  | Yönetici ile etkili ve pozitif iletişim (f: 29) | Güçlü ekip bağları            | 7  |
|  |   | Pozitif okul iklimi           | 7  |
|  |   | Motivasyon odaklı etkinlikler | 2  |
|  |   | Ortak karar süreçleri         | 1  |
|  |   | Pozitif geri bildirim         | 1  |
|  | Maddi beklentiler                               | Maaş tatmini                  | 14 |

|  |  |   |
|--|--|---|
| (f: 18)  | Adaletli maaş politikası               | 4 |
|  | Hizmet içi eğitimler                   | 9 |
| Kişisel ve Mesleki Gelişim (f: 17)                           | Yüksek Lisans desteği                  | 4 |
|  | Yaratıcı fikir geliştirme fırsatları   | 3 |
|  | Mesleki deneyim edinme                 | 1 |
| Kuruma bağlılık algısı (f:12)                                | Kurum aidiyeti                         | 6 |
|  | Güven ortamı                           | 6 |
|  | Çalışan bağlılığını destekleyen kültür | 1 |
| Çalışanı Elde Tutma Stratejilerinin Uygulanma Durumu (f: 10) | Kısmi uygulama algısı                  | 9 |
|  | Strateji eksiliği                      | 1 |

Tablo 6’da “Yetenekli çalışanlarınızı elde tutmak için neler yaparsınız?” ve “Kurumunuz çalışanı elde tutma stratejileri uygular mı? Eğer cevabını evet ise biraz bu uygulamalardan bahseder misiniz?” Sorusuna ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 6: Okul yöneticilerinin “çalışanı elde tutma” ya ilişkin görüşleri**

| Temalar   | Kodlar  | Frekans                              |   |
|---|---|--------------------------------------|---|
| Yöneticilerin “çalışanı elde tutma” konusunda görüş ve uygulamaları | Öğretmene değer verme                             | 11                                   |   |
|   | Açık ve samimi iletişim                           | 6                                    |   |
|   | Motivasyon odaklı etkinlikler                     | 6                                    |   |
|   | Öğretmenler ile etkili ve pozitif iletişim (f:38) | Bireysel görüşme düzeni              | 6 |
|   |   | Adalet temelli liderlik              | 3 |
|   |   | Pozitif okul iklimi                  | 3 |
|   |   | Pozitif geri bildirim                | 1 |
|   |   | Maaşın ülke koşullarına uygunluğu    | 4 |
| Maddi İhtiyaçların Karşılanması (f:9)                               | Adaletli maaş politikası                          | 2                                    |   |
|   | Düzenli maaş artışı                               | 2                                    |   |
|   | Çalışan haklarının korunması                      | 1                                    |   |
|   |   | Yaratıcı fikir geliştirme fırsatları | 6 |
| Kişisel ve Mesleki Gelişim (f:12)                                   | Gelişim odaklı yaklaşımlar                        | 4                                    |   |
|   | Değerlendirme                                     | 2                                    |   |

|  |                               |   |
|--|-------------------------------|---|
| Örgütsel Bağlılık (f:10)                                     | Bağlılık odaklı kurum kültürü | 5 |
|  | Kurum aidiyeti                | 5 |
| Çalışanı Elde Tutma Stratejilerinin Uygulanma Durumu (f: 10) | Kısmi uygulama algısı         | 8 |
|  | Strateji eksiliği             | 2 |

Bu bölümde ele alınan öğretmen görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“...Öğretmenlerle düzenli aralıklarla samimi görüşmeler yapılmalı ve öğretmenin de okula bağlı hissetmesi sağlanmalı. Mesela ben şuan sizinle bu görüşmeyi yaparken değerli hissediyorum. Bu tarz görüşmeler daha çok olmalı.” Ö1

“...Öncelikle kurumumdan ilk beklentim eşitlik ve adillik. Eşitlik bir öğretmenle aynı maaşı almalıyım. İkinci şey ise ait hissetmek. Ben kurumuma ait hissetmeliyim. Bunun için ise kurumun bana bazı kararları alırken danışmasını önemserim.” Ö3

“...Ben huzurlu bir çalışma ortamı isterim. Sonra adaletli yaklaşım isterim sonra da maddiyata önem veririm.” Ö5

“...Okulumuzda bu sene bazı konularda değerli hissetmedim. Aslında kurumlarımızda devam etmek bize güvende hissettirir, bildiğimiz alıştığımız sistem sonuçta.” Ö9

Bu bölümde ele alınan yönetici görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“...Öncelikle motivasyona çok önem veririm. Kurumda kalmak için öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması gerektiğini düşünürüm. Bir de onlara fırsatlar tanırım, yani onlara alan açarım ki kendilerini geliştirebilsinler.” Y3

“...Çalışanımın kendisini değerli hissetmesini sağlarım. Yanıma alıp sohbet ederim, ona güvendiğimi hissettiririm, birlikte çay içeriz. Hatır gönül ilişkisi kurarım öğretmenlerimle.” Y7

“...Maaş politikası dışında, çalışanı iyi gözlemlemek ve ona değerli hissettirmek, onunla gönül bağı kurmak da önemlidir, o gün iyi görünmediğinde hocam nasılsınız demek hal hatır sormak, yardımcı olabileceğimiz bir konu varsa aracı olmak gibi davranışlar değerli hissettirir.” Y8

#### 4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ve yöneticilerin yetenekli çalışan kavramını genelde "farklılık ve değer katma" ekseninde ele aldığını göstermektedir. Öğretmenler daha çok bireysel

yetkinliklere, örneğin "benzersizlik" ve "kapasite bilinci" gibi kişisel özelliklere odaklanırken, yöneticiler "problem çözme becerisi" ve "katma değer yaratma" gibi iş süreçlerine doğrudan katkı sağlayan kurumsal özelliklere vurgu yapmıştır. Bu durum, Collings ve Mellahi (2009) ile Gallardo-Gallardo ve arkadaşlarının (2013) çalışmalarında da vurgulandığı gibi, bireysel potansiyelin kurumsal hedeflerle uyumlu hale getirilmesinin çalışan performansı ve örgütsel verimlilik açısından önemini yansıtmaktadır. Özellikle, bireysel uyumun çalışanların kişisel potansiyellerini ortaya koymalarını ve gelişimlerini desteklediği, kurumsal uyumun ise bu potansiyelin iş hedeflerine katkı sağlayacak şekilde yönlendirilmesini ifade ettiği görülmektedir. Çalışanların bireysel yeteneklerinin yönetim süreçlerinde algılanış biçimi, hem bireysel hem de kurumsal hedeflerin eşzamanlı olarak gerçekleştirilmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Yetenek yönetimi kavramına ilişkin her iki grubun görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin "verimli yetenek kullanımı" ve "yetenekleri doğru yönlendirme" gibi konulara daha fazla önem verdikleri görülürken, yöneticiler "verimli yetenek kullanımı" gibi yönetsel süreçlere odaklanmıştır. Yetenek yönetimi boyutları tema başlığı altında "seçme, belirleme" boyutunda öğretmenlerin ve yöneticilerin "yeteneği gözleme ve yetenek odaklı seçme" süreçlerini vurguladıkları görülmüştür. Geliştirme boyutunda da, her iki grup benzer şekilde yanıtlar vermişlerdir. Yetenek yönetimi yaklaşımı boyutları arasında yer alan "yetkilendirme ve görev dağılımı" teması altında öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri "yetenek bazlı görev dağılımı" unsurunda odaklanmıştır. Aynı tema altında öğretmenlerin "yetenek odaklı terfi" konusuna ve yöneticilerin de "adil bir yaklaşım" konusuna değinmesi dikkat çekmiştir. Yetenek yönetimi yaklaşımı uygulama temasında ise her iki grup da bu yaklaşımın bir strateji olarak uygulanmadığını belirtmiş ve plansız bir uygulama olduğuna dikkat çekmiştir. Buna ek olarak yöneticiler, aynı temada yaklaşımın "yetkilendirme" boyutunu uyguladıklarına dikkat çekmiştir. Yetenek yönetimi yaklaşımının stratejik bir çerçevede ele alınmaması, kurumlarda bu uygulamanın etkili bir şekilde hayata geçirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır (Tarique & Schuler, 2010; Özgener, 2009). Öğretmenlerin plansızlık algısı, yönetim süreçlerinde yeterli rehberlik ve yapılandırılmış bir sistem eksikliğine işaret ederken; yöneticilerin yetkilendirme boyutuna odaklanması, bu yaklaşımın daha çok operasyonel düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu durum, yetenek yönetimi süreçlerinin stratejik ve bütüncül bir anlayışla yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Okullarda yetenek yönetimi yaklaşımları uygulamalarını gerekli kılan sebepler arasında; sürdürülebilir örgütsel gelişmeyi sağlamak, geleceğe dönük liderler yetiştirmek, rekabet avantajı elde etmek için



yetenekli çalışanları geliştirmek ve insan kaynağını en etkin şekilde kullanmak, çalışanların devir hızını düşürmek gibi örgütsel amaçlara hizmet edecek ihtiyaçlar sayılabilmektedir (Aytaç, 2014). Bu bilgiler ışığında, eğitim alanında yeni bir kavram olan yetenek yönetimi uygulamalarını artırmak için özellikle kamu eğitim kurumlarında uygulanması ile ilgili kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Eğitim örgütlerinde etkili bir yetenek yönetimi yaklaşımının uygulanmasının, okul yöneticilerinin bu konudaki becerileriyle ilgili olması, dikkatleri okul yöneticileri üzerine çekmektedir. Bu nedenle, etkili liderlik nitelikleri sergileyen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, geçmişe kıyasla daha fazla gündemde olmaya başlamıştır (Leithwood, K., & Jantzi, D., 1999; Day vd., 2016). Bulgula'ya (2017) göre, kişilerin yetenek yönetimine tabi tutulması ya da bu uygulamalardan olumlu etkilenmesi, onları yöneten konumundaki kişilerle ilişkilidir. Yöneticilerin görevlerinin bir bölümü, yetenekli çalışanları belirlemek, kuruma çekmek, yerleştirmek ve onları en etkili şekilde yönetmektir.

Bütün bu süreçlerin tanımlanması, planlanması ve işletilmesi, yetenek gerektirir ve bu yöneticilerin işidir (Lewis ve Heckman, 2006). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi yaklaşımlarına odaklanması, yüksek performanslı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve çalışanlar tarafından tercih edilen bir işveren markası olmak gibi diğer stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Eğitim örgütleri, günümüzde kâr odaklı özel işletmeler gibi yetenekli çalışanlara sahip olmayı ve onları elinde tutmayı istemektedir (Aytaç, 2015). İnsan sermayesini bilinçli bir şekilde yetenek yönetimi uygulamalarıyla yöneten bir okul lideri, çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini okul için kalıcı bir değer haline dönüştürebilecektir. Bu şekilde, okullar kendilerine hangi yeteneklerin değer kattığını belirleyerek performanslarını artırmaya yönelik çalışmalar yapabilir ve piyasada rekabet avantajı sağlayabilir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışanı elde tutmaya ilişkin görüşlerinde iletişim ve liderlik unsurları ön planda yer almakta, her iki grup da etkili ve pozitif iletişimi çalışan bağlılığının temel bir bileşeni olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin samimi ve güvenilir bir iletişim beklentisi vurgulanırken, yöneticiler çalışan motivasyonunu artırmaya yönelik "değer verme" uygulamalarına odaklanmaktadır. Maddi beklentilerde öğretmenlerin maaş tatminine yönelik ihtiyaçlarının daha fazla önceliklendirildiği, yöneticilerin ise bu konuyu daha düşük düzeyde ele aldığı görülmektedir. Maaş tatmini ve hizmet içi eğitim beklentileri, çalışan bağlılığını artırmak için okul yönetimlerinin daha fazla çaba göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde, adaletli maaş politikalarının ve gelişim fırsatlarının çalışan memnuniyetini artırdığına dair bulgular da bu sonuçları desteklemektedir (Huselid, 1995;

Aycan & Fidan, 2012). Kişisel ve mesleki gelişim teması, öğretmenler için hizmet içi eğitimlere erişim ihtiyacını öne çıkarırken, yöneticiler çalışanların yaratıcı katkılarına ve gelişim fırsatlarına vurgu yapmıştır. Kuruma bağlılık konusunda öğretmenler güven ortamına ve aidiyete odaklanırken, yöneticiler bu unsurları daha çok kurumsal kültür bağlamında ele almıştır. Bu farklılık, bağlılık algısının bireysel ve kurumsal düzeyde farklı şekillerde yorumlandığını göstermektedir (Eren, 2010). Öğretmenlerin yetenek yönetiminde mesleki gelişim olanaklarına verdiği önem, motivasyon ve bağlılık artırmada kritik bir role sahiptir (De Vos & Dries, 2013; Karabulut, 2019). Eğitim kurumlarında yöneticilerin çalışan bağlılığını artırmak için kurumsal kültürü güçlendirme, güven ortamı oluşturma ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılık gösterme konularına daha fazla odaklanması gerekmektedir. Bu yaklaşım, hem öğretmenlerin bireysel memnuniyetini hem de genel kurum performansını olumlu yönde etkileyebilir. Çalışanı elde tutma stratejilerinin uygulama durumunda ise her iki grup, mevcut stratejilerin yetersiz olduğu ve kısmi bir yaklaşımla ele alındığı görüşündedir. Öğretmenler ve yöneticiler yetenek yönetimi yaklaşımı kapsamında ele alınan çalışanın elde tutma konularında benzer temalara odaklansalar da, bu temaları ele alış şekilleri ve önceliklendirmeleri farklılık göstermektedir. Bu durum, eğitim kurumlarında yetenek yönetimi ve çalışanın elde tutma uygulamalarının daha kapsayıcı ve dengeli bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Kurumsal hedefler ile bireysel beklentiler arasındaki uyumu artırmak, çalışanların motivasyonu ve kuruma bağlılığını güçlendirecektir.

## 5. ÖNERİLER

### ❖ Yetenek Yönetimi Stratejilerinin Güçlendirilmesi

Okul yönetimlerinin yetenek yönetimi stratejilerini daha sistematik bir şekilde ele alması gerekmektedir. Yetenekli çalışanların tanımlanması ve bu çalışanların desteklenmesi için kapsamlı bir yetenek yönetimi planı hazırlanmalıdır. Bu plan, çalışanların bireysel yeteneklerini geliştirebilecekleri mesleki eğitim programlarını içermelidir. Ayrıca, bu stratejiler oluşturulurken öğretmenlerin beklenti ve algılarına daha fazla odaklanılması önemlidir. Okul yöneticileri bu çalışmalarını yaparken deneyimli İnsan Kaynakları birimlerinden destek almalıdır.

### ❖ Maddi ve Manevi Destek Mekanizmalarının İyileştirilmesi

Çalışanların maddi tatmin düzeylerini artırmak için adil ve şeffaf bir ücret politikası uygulanmalıdır. Özellikle öğretmenlerin maaş tatmini ve diğer finansal beklentileri, çalışan bağlılığını doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bunun yanında, çalışanların

duygusal tatminlerini artırmak için kurum içinde açık iletişim kültürü teşvik edilmelidir. Çalışanlara değer verildiğini hissettiren uygulamalar, bağlılık düzeylerini artıracaktır.

#### ❖ **Mesleki ve Kişisel Gelişim Fırsatlarının Artırılması:**

Çalışanların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla düzenli olarak hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Özellikle yaratıcı fikir geliştirme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi için kurum içi ve dışı fırsatlar artırılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer gelişimini destekleyecek mentorluk programları ve bireysel gelişim planları oluşturulmalıdır.

#### ❖ **Çalışanı Elde Tutma Stratejilerinin Geliştirilmesi**

Çalışanı elde tutmaya yönelik stratejilerin etkili bir şekilde uygulanması için çalışan bağlılığına yönelik kapsamlı bir politika geliştirilmelidir. Bu politika kapsamında, çalışanların motivasyonunu artıracak ödüllendirme sistemleri, sosyal etkinlikler ve bireysel katkıyı tanıma programları oluşturulmalıdır. Ayrıca, güven ortamının oluşturulması ve kuruma aidiyet hissinin artırılması için kurum kültürüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

#### ❖ **Geri Bildirim ve Katılım Mekanizmalarının Güçlendirilmesi**

Çalışanların yetenek yönetimi ve bağlılık süreçlerine daha aktif katılımını sağlamak için düzenli geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır. Çalışanların görüşlerini paylaşabileceği anketler, çalışma grupları ve odak grup toplantıları düzenlenmelidir. Bu geri bildirimler, yönetim kararlarının daha verimli ve kapsayıcı olmasını sağlayacaktır.

#### ❖ **Yöneticilerin Eğitim ve Farkındalığının Artırılması**

Yöneticilerin, yetenek yönetimi ve çalışan bağlılığı konusunda daha bilinçli hareket edebilmesi için özel eğitim programlarına katılımı teşvik edilmelidir. Yöneticilere, liderlik becerilerini geliştirebilecekleri, çalışanlarla daha etkili iletişim kurabilecekleri ve bireysel yetenekleri değerlendirme konusunda yetkinlik kazandıracak eğitimler sunulmalıdır.

#### ❖ **Performans ve Kariyer Geliştirme Sistemlerinin Kurulması**

Okul yönetimleri, çalışanların performanslarını düzenli olarak değerlendirerek kariyer gelişimlerini destekleyecek bir sistem oluşturmalıdır. Bu sistem, adil ve şeffaf değerlendirme kriterlerini içermeli ve çalışanların katkılarını ölçerken gelişim hedeflerine ulaşmalarına da olanak sağlamalıdır.

Bu öneriler, öğretmen ve yöneticiler arasındaki algı farklılıklarını azaltarak eğitim kurumlarında daha uyumlu ve etkili bir yönetim sürecinin oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda, etkili bir yetenek yönetimi yaklaşımı ile çalışan bağlılığını artırarak kurumların genel performansını ve sürdürülebilirliğini destekleyecektir.

## KAYNAKÇA

- Aycan, Z., & Fidan, A. (2012). Çalışan memnuniyeti ve adalet algısının çalışan bağlılığına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(4), 77-95.
- Aydın, Ö. (2016). Yetenek yönetimi uygulamalarının çalışan performansı üzerindeki etkileri: Eğitim sektörü örneği. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 45-63.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(1).
- Bulgulu, Z. (2017). Özel okullarda müzik branşındaki öğretmenlerin yetenek yönetimi (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19, 304-313.
- Çelik, M., & Zaim, A. H. (2012). Yetenek yönetimi yaklaşımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(20), 33-38.
- Çelik, M. (2018). Eğitim sektöründe yetenek yönetimi algısının çalışan bağlılığına etkisi. *Eğitim ve Yönetim Dergisi*, 5(2), 101-118.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Vos, A., & Dries, N. (2013). Applying a talent management lens to career management: The role of human capital composition and continuity. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1816-1831.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim*. Beta Yayınları.
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., & González-Cruz, T. F. (2013). What is the meaning of 'talent' in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23, 290-300.

- Güneş, D., & Keskinılıç-Kara, S. B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672.
- Karabulut, A. (2019). Mesleki gelişim fırsatlarının çalışan motivasyonu üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 55-70.
- Kerimov, R. (2011). *Entelektüel sermayenin ölçülmesi, raporlanması ve işletme performansına etkisi: Örnek bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Lewis, E. R., & Heckman, R. J. (2006). Talent management. *Human Resource Management Review*, 16, 139-154.
- Neelam, M., Jatain, D., & Rana, T. (2013). Developing and retaining employees by effective talent management. *International Journal of Computer Science & Management Studies*, 13(7), 289-295.
- Özgener, Ş. (2009). Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki: Bir kamu kurumunda araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 15-30.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *International Journal of Social Science*, 1(139-156).
- Tarique, I., & Schuler, R. S. (2010). Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research. *Journal of World Business*, 45(2), 122-133.
- Tetik, S., & Yıldız, H. (2012). Eğitim çalışanlarının iş tatmini ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, 6(3), 75-90.



Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı).

Seçkin Yayıncılık.

## **ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANCININ MESLEKİ DOYUM VE MESLEĞE BAĞLILIK İLİŞKİSİNDE ARACILIK ETKİSİ**

**Bünyamin İSPİR**

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, bunyamin.ispir14@ogr.atauni.edu.tr, 0000-0002-0428-8887

**Elif AKAN**

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, elif.akan15@ogr.atauni.edu.tr, 0000-0001-9472-922X

**Adnan DELEN**

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, adnan.delen21@ogr.atauni.edu.tr, 0000-0001-9036-1501

**Muhammet Hanifi ERCOŞKUN**

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, ercoskun@atauni.edu.tr, 0000-0001-9932-3659

### **Özet**

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öz yeterlik inancının aracılık etkisini incelemektir. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki çeşitli okullarda görev yapan 261 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak mesleki doyum, mesleğe bağlılık ve öğretmen öz yeterlik inancı ölçekleri kullanılmıştır. Veriler korelasyon, regresyon ve yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe olan bağlılıkları arasında yüksek düzeyde; öz yeterlik inançlarıyla ile mesleki doyumları ve bağlılıkları arasında orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan yapılan aracılık analizi sonucunda mesleki doyum ile bağlılık arasındaki tahmin edilen etki değerinin, öz yeterlik değişkeninin modele girmesiyle keskin bir şekilde düştüğü görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki doyumları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna varılmıştır. Ancak bu araştırmada, örneklemin büyük çoğunluğunu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin oluşturması, çalışmanın temel sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda devlet ve özel okullarda çalışan öğretmen sayısı dengelenerek karşılaştırmalı analizler yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki doyum, Mesleğe bağlılık, Öz yeterlik inancı, Aracılık, Yapısal eşitlik modeli

## MEDIATING EFFECT OF TEACHER SELF-EFFICACY BELIEF ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL SATISFACTION AND PROFESSIONAL COMMITMENT

### Abstract

This study aims to examine the relationship between teachers' professional satisfaction and commitment and the mediating role of self-efficacy beliefs in this relationship. The relational survey model was chosen as the research method. The study group consists of 261 teachers working in various schools in Turkey. Professional satisfaction, professional commitment, and teacher self-efficacy belief scales were used as data collection tools. The data were analyzed using correlation, regression, and structural equation modeling. Within the study's scope, the relationships between the variables were identified. Accordingly, a high-level relationship was found between teachers' professional satisfaction and commitment, while moderate-level relationships were observed between self-efficacy beliefs, professional satisfaction, and professional commitment. Furthermore, the mediation analysis revealed that the estimated effect value between professional satisfaction and commitment significantly decreased when the model included the self-efficacy variable. Therefore, it was concluded that teachers' self-efficacy beliefs mediate the relationship between their professional satisfaction and professional commitment. However, a basic limitation of this study is that the majority of the sample consists of teachers working in public schools. For this reason, future research could balance the number of teachers working in public and private schools to allow for comparative analyses.

**Keywords:** Professional satisfaction, Professional commitment, Self-efficacy belief, Mediation, Structural equation modeling

### 1. GİRİŞ

Öğrencinin merkeze alındığı günümüz eğitim sisteminde öğrenme sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenlerin büyük rol üstlenmeleri gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri, bilgi ve becerilerinin yanı sıra mesleki doyumları ve mesleğe bağlılıkları gibi duygusal özelliklerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Mesleki öz yeterlik, mesleğe başlamadan önce alınan eğitim, mesleğe başladıktan sonra kazanılan deneyim ve hizmet içi eğitimlerin birikimi olarak ifade edilebilir. Mesleki doyum ise kişinin mesleki gerekliliklerini yerine getirirken deneyiminden almış olduğu zevk ve hissettiği duygular olarak tanımlanabilir (Locke, 1976). Başka bir ifadeyle mesleki doyum, kişinin mesleğine ve çalıştığı kuruma yönelik davranışlarının bütünü olarak açıklanabilir (Porter vd., 1975). Dolayısıyla mesleki doyuma sahip bir kişinin mesleğine bağlı olduğu iddia edilebilir (Çetin, 2006). Öte yandan mesleki bağlılık, 1983 yılında Morrow tarafından geliştirilen beş faktörlü modele dayanmaktadır (Tak & Çiftçioğlu, 2009). Bu modelde mesleki bağlılık; bireyin mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmede ilgi ve çaba göstermesi, mesleğini sürdürmede



istekli olması, mesleğin hedef ve değerlerine hassasiyet göstermesi olarak nitelendirilmektedir (Aranya & Ferris, 1984).

Yapılan tanımlardan hareketle öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları, mesleki doyumları ve mesleğe olan bağlılıklarının ortak noktalara sahip olduğu ve bu kavramların birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin eğitim sürecini etkileyen önemli bir içsel faktör olduğu ve olumlu bir öz yeterlik inancının öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını artırabileceği söylenmiştir (Akkuş, 2013; Bümen & Özaydın, 2013; İspir & Yıldız, 2023; Woolfolk vd., 1990;). Ayrıca öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin düşük olması, mesleğe olan bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir (Fauziah vd., 2021; Mugo & Guyo, 2018; Wettstein vd., 2021). Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalarda mesleki öz yeterlik açısından önem taşıyan mesleki deneyimin, mesleki bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Baysal & Paksoy, 1999; Luthans vd., 1987). Benzer şekilde öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür (Ashton, 1984; Coladarci, 1992; Kiremit, 2006; Mokhtar vd., 2023; Sapancı, 2010; Yurtseven & Dulay, 2022). Diğer taraftan mesleki doyum ile mesleki bağlılık arasında da pozitif bir ilişkinin varlığından söz edilmiştir (Balay, 2000; Meyer, 1993).

Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları, mesleki doyumları ve mesleki bağlılıklarının birbiriyle ilişkili olabileceği ve bu değişkenlerin birbirini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öz yeterlilik inancının aracılık etkisini incelemektir. Kurulan modelde çalışmanın bağımsız değişkeni öğretmenlerin mesleki doyumunu, bağımlı değişkeni mesleğe bağlılıkları ve aracı değişkeni ise öz yeterlik inançları olarak belirlenmiştir. Belirtilen modele ilişkin aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğretmenlerin mesleki doyumları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleğe bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Öğretmen öz yeterlik inancının mesleki doyum ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır.

## 2. YÖNTEM

Çalışmada, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması ve bağımlı ile bağımsız değişken arasındaki ilişkide aracı değişkenin rolünün belirlenmesi amacıyla ilişkisel

tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama, en az iki değişkenin ilişkili olma düzeyini ortaya koymanın yanı sıra bu değişkenler arasındaki ilişkiyi aracı bir değişkenle açıklamak için kullanılabilir (Fraenkel vd., 2012; McMillan & Schucamher, 2010).

Çalışmanın örneklemini Türkiye'de farklı bölgelerde ve çeşitli kademe ile branşlarda öğretmenlik yapan 261 katılımcı oluşturmaktadır. Örneklem verilerine göre, kadın öğretmenlerin (n=161; %61.7) erkek öğretmenlere (n=100; %38.3) nazaran daha fazla olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin daha çok 26-30 yaş aralığında olduğu (n=91; %34.9), buna karşın en az öğretmenin 56-60 yaş (n=5; %1.9) grubunda bulunduğu belirtilebilir. Yaş verilerine paralel olarak öğretmenlerin genellikle 1-5 yıl mesleki kıdeme (n=115; %44.1) sahip oldukları söylenebilir. Lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olan katılımcıların sayısı sırasıyla 224 (%85.8), 33 (%12.6) ve 2'dir (%0.8). Ancak 2 öğretmenin (%0.8) belirtilen eğitim kademelerinden mezun olmamalarına rağmen görevlerini sürdürmeleri dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra sözleşmeli (n=32; %12.3) ve ücretli (n=31; %11.9) öğretmenlerin sayısı birbirine yakındır. Bunların aksine kadrolu öğretmenler (n=198; %75.9), katılımcıların neredeyse dörtte üçünü oluşturmaktadır. İlgili öğretmenlerin tamamına yakını devlet okullarında (n=244; %93.5) çalışmaktadır.

Veriler öğretmen öz yeterlik inancı (Çolak vd., 2017), öğretmenlik mesleğine bağlılık (Kozikoğlu, 2016) ve mesleki doyum (Kuzgun vd., 1999) ölçekleriyle toplanmıştır. Öz yeterlik inancı ölçeği 27 maddeden ve dört boyuttan (akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, entelektüel öz yeterlik) oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinde 20 olumlu madde ve üç faktör (mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma, özverili çalışma) bulunmaktadır. Buna benzer olarak mesleki doyum ölçeğinde "niteliklere uygunluk" ve "gelişme isteği" isimli boyutlar altında 20 madde yer almaktadır. Ancak ilgili maddelerin altısı olumsuz olduğundan tersten puanlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan tüm verilerin analizlerinde SPSS programı kullanılmıştır. Program ile öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Ardından korelasyon analiziyle öğretmenlerin öz yeterlik, mesleki bağlılık ve doyum arasındaki doğrudan ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda .00-.30 düşük, .30-.70 orta ve .70-1.00 yüksek korelasyon olarak değerlendirilmiştir (Ratner, 2009). Daha sonra bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracı rolünü belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve SPSS Process eklentisi aracılığıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Bu kapsamda Hayes'in (2018) öne sürdüğü Model 4 kullanılmıştır. Ayrıca aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla 5.000 örneklem düzeyinde ve %95 güven aralığında

Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili analiz sonuçlarının anlamlı olarak kabul edilebilmesi için güven aralığı katsayılarının alt ve üst sınırlarının sıfırı içerip içermediğine bakılmıştır. Bu doğrultuda Preacher ve Hayes (2008), güven aralığı değerlerinin sıfırı içermemesi gerektiğini öne sürmektedir.

### 3. BULGULAR

Çalışmada, aracılık rolüne ilişkin analizler yapılmadan önce verilerin normalliğine bakılmıştır. Bu kapsamda mesleki doyum (Çarpıklık=-.32; Basıklık=-.34), mesleğe bağlılık (Çarpıklık=-.59; Basıklık=-.22) ve öz yeterlik inancı (Çarpıklık=-.61; Basıklık=-.42) ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Hair vd., 2019, s. 48; Leech vd., 2005, s. 21; Shiel & Cartwright, 2015, s. 28). Veriler normal dağıldığı için değişkenler arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe olan bağlılıkları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.70$ ,  $p<.01$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz yeterlik inancı ile mesleki doyum ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ) ve mesleğe bağlılık ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Dolayısıyla aracılık rolüne ilişkin ön koşullar sağlandığı için öğretmenlerin mesleki doyumları, mesleğe bağlılıkları ve öz yeterlik inançları arasındaki dolaylı ilişkiler çoklu regresyon analizi ile incelenmiş ve çalışmada aracılık etkisi değerlendirilmiştir.

Regresyon analizinde belirlenen mesleki doyumun öğretmenlik mesleğine bağlılık üzerindeki etkisi, öğretmen öz yeterlik inancının modele girmesiyle azalmıştır. Diğer bir ifadeyle regresyon analizinde, mesleki doyumun mesleğe bağlılık üzerindeki etkisi .70 olarak belirlenmiştir. Ancak aracı değişkenin analize eklenmesiyle bu etki .65'e düşmüştür. Bu düşüş, aracılık etkisinin varlığına işaret edebilir. İlgili etkinin doğrulanması için Bootstrapping testi kullanılarak 5.000 yeniden örnekleme yöntemiyle aracılık etkisi kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Aracılık İlişkininin Belirlenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Bootstrapping İşlemi*

| Değişkenlere Yönelik Etkiler   | Tahmin Edilen<br>Etki Değeri | %95                           |                               | p   |
|--------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----|
|                                |                              | Alt Sınır<br>Değeri<br>(LLCI) | Üst Sınır<br>Değeri<br>(ULCI) |     |
| <b>Doğrusal Etki</b>           |                              |                               |                               |     |
| Doyum → Bağlılık               | .62                          | .53                           | .71                           | .00 |
| Doyum → Öz yeterlik            | .37                          | .26                           | .47                           | .00 |
| Özyeterlik → Bağlılık          | .12                          | .02                           | .21                           | .02 |
| <b>Dolaylı Etki</b>            |                              |                               |                               |     |
| Doyum (Öz yeterlik) → Bağlılık | .04                          | .00                           | .09                           | -   |

Tablo 1, öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe bağlılıkları arasındaki tahmin edilen etki değerinin .62 olduğunu göstermektedir. Ancak ilgili modele akademik öz yeterlik değişkeninin girmesiyle tahmin edilen etki değeri keskin bir şekilde düşmüştür. Böylece mesleki öz yeterliğin mesleki doyum ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan dolaylı yol katsayısına ilişkin güven aralıklarının sıfırı içermediği görülmüştür ( $\beta=.04$ , %95 G.A.=.00-.09). Dolayısıyla ilgili aracı modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma kapsamında öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleğe olan bağlılıkları arasında yüksek düzeyde; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ile mesleki doyumları ve bağlılıkları arasında orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel bağlılığın mesleki doyumunun yordayıcısı olduğu (Alicı & Yalçınkaya, 2019; Çelik & Demir, 2020); mesleki doyumun örgütsel bağlılığa aracılık ettiği tespit edilmiştir (Madenöglü vd., 2014). Ayrıca iş doyumunu ile mesleki bağlılık arasında ilişki olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Akınaltuğ, 2003; Bansal vd., 2004; Buluç, 2009; Demirtaş, 2010; Dertlioğlu, 2016; Güçlü & Zaman, 2011; Kanbay, 2010; Karataş & Güleş, 2010; Kirel, 1999; Kömürçüoğlu, 2003; Lok & Crawford, 2001). Bu araştırmalara benzer olarak mesleki bağlılık ile mesleki doyum arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunan araştırmalar

olduğu göze çarpmaktadır (Lee vd., 2000; Urhan, 2014; Ünal & Gül, 2020). Aksine alan yazınında mesleki bağlılık ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını (Güngör-Seyhan, 2015) ve düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin varlığını belirten araştırmalar yer almaktadır (Ettin, 2021).

Yapılan aracılık analizi sonucunda mesleki doyum ile bağlılık arasındaki tahmin edilen etki değerinin, öz yeterlik değişkeninin modele girmesiyle keskin bir şekilde düştüğü görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlik öz yeterlik inancının öğretmenlerin mesleki doyumları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde alan yazınında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının iş doyumunu anlamlı olarak yordadığını (Buluç, & Demir, 2015) ve bu iki değişken arasında bir ilişki olmadığını belirten (Konan, 2018) araştırmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen öz yeterlikleri ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırma olduğu görülmüştür (Caprara vd., 2006; Duffy & Lent, 2009; Gençtürk, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Telef, 2011; Turcan, 2011). Buradan hareketle yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin iş doyumlarının fazla olması beklenen bir durumdur. Ancak öğretmenlerin mesleki doyumunu ile bağlılıkları arasında öz yeterliğin aracı rolüne yönelik herhangi bir araştırma bulunamamıştır.

#### 4.1. Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırmada, örneklemin büyük çoğunluğunu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin oluşturması, çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda devlet ve özel okullarda çalışan öğretmen sayısı dengelenerek karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Ayrıca toplanan verilerin kesitsel olması çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla yapılacak çalışmalarda boylamsal nitelikte verilerin toplanması önerilebilir. Diğer taraftan ilgili çalışmada mesleki doyum ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracı rolü incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda öz yeterlik inancının farklı değişkenler arasındaki ilişkide aracı rolü olup olmadığı ele alınabilir. Bununla birlikte mesleki doyum ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkide aracı rolü olabilecek farklı değişkenler kullanılabilir.

#### 5. KAYNAKLAR

Akınaltuğ, E. (2003). *Yöneticilerde iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: TEDAŞ örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 102–116.
- Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 25(97), 252. <https://doi.org/10.22559/folklor.939>
- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants organizational professional conflict. *The Accounting Review*, 59, 1–15.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel.
- Bansal, H. S., Irving, P. G., & Taylor, S. F. (2004). A three component model of customer commitment to service providers. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(3), 234–250. <http://dx.doi.org/10.1177/0092070304263332>
- Baysal, A. C., & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Bümen, N. T., & Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.  
<https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Çelik, Y., & Demir, B. (2020). İş görenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(2), 29-49.
- Çetin, M. O. (2006). The relationship between job satisfaction, occupational and organizational commitment of academics. *The Journal Of American Academy of Business*, 8(1), 78-88.
- Çolak, İ., & Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.  
<https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Demirtaş, H. (2010), Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Dertlioğlu, S. (2016). *Eğitim sektörü çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duffy, R. D., & Lent, R.W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212-223.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>
- Ettin, F. (2021). Meslek öğretmenlerinde mesleki doyumun yordayıcıları olarak örgütsel bağlılık ve yaratıcılık (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fauziah, A., Kim, M., Aye, M., Hakizimana, V., & Hur, J. (2021). Impact of the society's perception on teachers' professionalism. *Journal of Education and Learning*, 15(4), 545-551. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i4.20292>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Güçlü, N., & Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541–576.
- Güngör-Seyhan, H. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 41-60. <https://doi.org/10.19128/turje.181114>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J, Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Pearson.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford.
- İspir, B., & Yıldız, A. (2023). Relationship between professional attitudes and professional commitment of classroom teachers: The mediating role of teacher self-efficacy belief. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 528-555. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1215217>
- Kanbay, A. (2010). *Hemşirelerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı* (Tez No. 247922) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89. <https://doi.org/10.12780/UUSBD73>
- Kırel, Ç. (1999). Esnek çalışma saatleri uygulamalarında cinsiyet, iş tatmini ve iş bağlılığı ilişkisi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 115-136.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Tez No. 186547) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konan, E. (2018). *Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 515671) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Tez No. 435302) [Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Kömürcüoğlu, H. (2003). Belirsizlik ortamında iş tatmini ve işe bağlılık. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(1), 1-10.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(11), 14-18.
- Lee, K., Carswell, J., & Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and cause of job satisfaction*. Rand McNally.
- Lok, P., & Crawford, J. (2001). Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 16(8), 594613. <http://dx.doi.org/10.1108/EUM00000000006302>
- Luthans, F., Baack, D., & Taylor, L. (1987). Organizational commitment: Analysis of antecedents. *Human Relations*, 40(4), 219-239. <https://doi.org/10.1177/001872678704000403>
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Relationships of school principals' ethical leadership and teachers' job satisfaction on teachers' organizational commitment. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(1), 47-69.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- 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, 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Mokhtar, A., Maouloud, V. M., Omowunmi, A. K., & Nordin, M. S. (2023). Teachers' commitment, self-efficacy and job satisfaction as communicated by trained teachers. *Management in Education*, 37(3), 127-139. <https://doi.org/10.1177/08920206211019400>

- Mugo, E. W., & Guyo, W. (2018). Factors contributing to labour turnover among public secondary school teachers in Kenya: A case of Embu County. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 6(2), 363-384.
- Porter, L.W., Lawler, E., & Hackman, R. (1975). *Behavior in organizations*. Mc Graw Hill Book Comp.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between +1/-1, or do they?. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 17(2), 139-142. <https://doi.org/10.1057/jt.2009.5>
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 263507) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shiel, G., & Cartwright, F. (2015), *Analyzing data from a national assessment of educational achievement* (4th ed.). World Bank Group.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tak, B., & Çiftçioğlu, B. A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35–54.
- Telef, B. B. (2011). *Öz yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Tez No. 286530) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Urhan, S. (2014). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi bir alan araştırması* (Tez No. 364684) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, A., & Gül, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of International Educational Sciences*, 25, 89-107, <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47690>
- Wettstein, A., Schneider, S., Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers of Education*, 6(681258), 1-6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148. [https://doi.org/10.1016/0742051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742051X(90)90031-Y)
- Yurtseven, N., & Dulay, S. (2022). Career adaptability and academic motivation as predictors of student teachers' attitudes towards the profession: A mixed methods study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 53-71. <https://doi.org/10.33902/JPR.202214428>

## ARAZİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEYİMLERİNE YANSIMALARI

**Ali MEYDAN**

Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, [meydan@nevsehir.edu.tr](mailto:meydan@nevsehir.edu.tr)

ORCID NO: 0000-0002-1278-096X

**M. Talha ÖZALP**

Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, [mtozalp@nevsehir.edu.tr](mailto:mtozalp@nevsehir.edu.tr)

ORCID NO: 0000-0002-8564-7254

### Özet

Öğretmen adayları için arazi çalışması, yansıtıcı uygulamayı ve sorgulamaya yönelik öğretimi teşvik ederek, onların karmaşık bağlamlarda öğretime ilişkin kendi anlayışlarını oluşturmalarına olanak tanır. Programlama ve organizasyon gibi zorluklara rağmen, arazi çalışmalarının faydaları engellerinden daha ağır basmaktadır. Çünkü arazi çalışmaları gerçek dünya ortamlarında teori ve pratiği birbirine bağlayarak öğretmen eğitimini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde arazi çalışmalarının öneminden yola çıkılarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, çevresel farkındalıklarını ve coğrafi bilgi edinimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen arazi çalışmasının öğretmen adayı deneyimlerine yansımalarını incelemektir. Araştırma, amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler ise tematik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında üniversiteye yaklaşık 7 km mesafede bulunan Türkmenlik Tepesi'nde arazi çalışması gerçekleştirilmiştir. Arazi çalışmasına Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde öğrenim gören, Genel Fiziki Coğrafya dersini alan 37 öğretmen adayı ve Çevre Eğitimi dersini alan 18 öğretmen adayı olmak üzere toplam 55 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Belirlenen tepe noktasına ulaşıldığında yaklaşık 40 dakika süren bir ders yapılmıştır. Dersin sonunda öğretmen adaylarına çevrim içi olarak görüşme formu gönderilmiş ve gün içinde yanıtlar toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının yakın çevrelerinin fiziki coğrafyası hakkında temel bilgiler edindikleri, coğrafi kavramları yerinde gözlemleyerek öğrenme fırsatı buldukları ve çevreye yönelik farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ignimbirit ve volkan tıkaçı gibi kavramları yerinde görerek öğrendikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında sunaklar ve mağaralar gibi tarihi unsurların da öğretmen adaylarının dikkatini çekmiş olması arazi çalışmalarının disiplinler arası fayda sağladığına işaret etmektedir. Son olarak, öğretmen adayları bu tür arazi çalışmalarının öğretmenlik meslek hayatlarına katkı sağladığını ve gelecekte kendi öğrencileri ile benzer çalışmalar yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Arazi çalışması, coğrafya bilgisi, çevre farkındalığı, sosyal bilgiler öğretmen adayları

### REFLECTION OF FIELD STUDIES ON TEACHER CANDIDATES' EXPERIENCES

#### Abstract

Field studies allow teacher candidates to engage in reflective practice and inquiry-based teaching, helping them develop a deeper understanding of teaching in complex, real-world contexts. Despite the challenges of scheduling and organizing such activities, the benefits of field studies significantly outweigh the drawbacks, as they play a crucial role in bridging theory and practice in authentic environments. This research, grounded in the importance of field studies in education, aims to investigate the impact of a field study designed to enhance environmental awareness and geographic knowledge on the experiences of social studies teacher candidates. The study employed a qualitative research method, using a structured interview form as the data collection tool. The collected data were analyzed through thematic analysis. A total of 55 social studies teacher candidates participated in the field study, including 37 enrolled in the General Physical Geography course and 18 in the Environmental Education course at

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. The field study occurred at Türkmenlik Hill, approximately 7 km from the university. Upon reaching the summit, a 40-minute lesson was conducted. After the lesson, the teacher candidates received an online interview form, and responses were collected on the same day. The analysis revealed that the teacher candidates acquired fundamental knowledge of the physical geography of their local environment, learned geographical concepts through on-site observation, and demonstrated increased environmental awareness. They also reported learning specific concepts, such as ignimbrite and volcanic plug, through direct observation. Additionally, the observation of historical features, such as altars and caves, attracted the candidates' attention, highlighting the interdisciplinary benefits of field studies. Finally, the teacher candidates emphasized that such field studies significantly contributed to their professional development and expressed their intention to conduct similar activities with their future students.

**Keywords:** Field study, geographical knowledge, environmental awareness, social studies teacher candidates

## Giriş

Arazi çalışmaları, özel olarak eğitim amaçlı organize edilen, sınıf dışında etkileşimli ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalı öğrenme deneyimleridir. Eğitimde arazi çalışması, öğrencileri geleneksel sınıf ortamının dışında gerçek dünya deneyimlerine dâhil eden pratik bir öğretim yöntemine atıfta bulunur. Bu yaklaşım özellikle coğrafya, çevre bilimi ve öğrencilerin doğrudan konu alanlarını gözlemleyebildiği ve etkileşime girebildiği çeşitli sosyal bilimler gibi disiplinlerde yaygındır (Braund ve Reiss, 2012). Arazi çalışmaları, birinci elden deneyim sağlamak, bilime karşı ilgi ve motivasyonu artırmak, öğrenmeye ve karşılıklı ilişkilere ilişkin anlam katmak, gözlem ve algılama becerilerini güçlendirmek ve kişisel (toplumsal) gelişimi desteklemek amaçlarıyla gerçekleştirilir. Öğretmen eğitiminde arazi çalışmalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler için sayısız faydası vardır. Eleştirel düşünebilmeyi, kalıcı bilgi edinmeyi ve bilimsel merakı geliştiren birinci elden deneyimler sağlar. Öğretmen adayları için arazi çalışması, yansıtıcı uygulamayı ve sorgulamaya yönelik öğretimi teşvik ederek, onların karmaşık bağlamlarda öğretime ilişkin kendi anlayışlarını oluşturmalarına olanak tanır (Manner, 1995; Torun, 2021). Programlama ve organizasyon gibi zorluklara rağmen, arazi çalışmalarının faydaları engellerinden daha ağır basmaktadır. Çünkü arazi çalışmaları gerçek dünya ortamlarında teori ve pratiği birbirine bağlayarak öğretmen eğitimini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Steen, 2009).

Eğitimde arazi çalışmalarının öneminden yola çıkılarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, çevresel farkındalıklarını ve coğrafi bilgi edinimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen arazi çalışmasının öğretmen adayı deneyimlerine yansımalarını incelemektir.

## 2. Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda temel nitel araştırma deseni esas alınarak hazırlanmıştır. Temel nitel araştırma bireylerin deneyimlerini, inançlarını ve düşüncelerini derinlemesine

anlamaya yönelik bir araştırma türüdür. Genellikle katılımcıların yaşam deneyimlerini ve anlamlarını anlamaya yönelik araştırma soruları geliştirir. Bu tür araştırmalarda, olayların ve durumların doğal bağlamında incelenmesi önemlidir (Ary vd., 2019). Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının bizzat deneyimledikleri arazi çalışmasına ilişkin düşüncelerinin anlaşılması esas alındığı için bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

## 2.1. Araştırma Süreci

Araştırma aşağıdaki adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

### 2.1.1. Arazi Çalışmasının Planlanması

İlk olarak araştırmacılar tarafından arazi çalışmasının gerçekleştirileceği yer belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki arazi çalışması Nevşehir’de bulunan Türkmenlik Tepesinde gerçekleştirilmiştir. Fotoğraf 1’de gösterildiği üzere Türkmenlik Tepesi araştırmanın yürütüldüğü kurum Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’ne yaklaşık 7 km mesafededir. Burası Nevşehir’in Avanos ilçesinin güneybatısında Nevşehir-Avanos karayolunun güneyinde konumlanmaktadır. 735x400 m yüksekliğinde olan tepe, deniz seviyesinden 1270 m. Yüksekliktedir. Tepenin zirvesinde ise volkanik bir krater ağzı (Fotoğraf 2) bulunmaktadır. Zirvede muhtemelen Roma Dönemi içerisinde değerlendirilebilecek bir sunak kalıntısının yanı sıra çağdaş kaya mezarları (Fotoğraf 3) bulunmaktadır (Güngördü, 2021).



Fotoğraf 1. Türkmenlik Tepesi’nden Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’ne bakış



Fotoğraf 2. Türkmenlik Tepe zirvesindeki sunak kalıntısı



Fotoğraf 3. Türkmenlik Tepe zirvesindeki volkan tıracında bulunan kaya mezarı

Türkmenlik Tepesi'nin üniversiteye yakın bir konumda olması, yakın çevreye hâkim bir bakış açısı sunacak nitelikte olması ve arkeolojik bulgulara da sahip olması arazi çalışması için araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür. İkinci aşamada arazi çalışmasına katılacak öğretmen adayları belirlenmiştir. Öğretmen adayları belirlenirken Ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örneklemeyle dayalı olarak katılımcıların belirlenmesindeki temel amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle arazi çalışmasına Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde öğrenim gören, Genel Fiziki Coğrafya dersini alan 37 öğretmen adayı ve Çevre Eğitimi dersini alan 18 öğretmen adayı olmak üzere toplam 55 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır.

Üçüncü aşamada arazi çalışmasının tarihi belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından akademik takvim, ders programı ve hava şartları da göz önünde bulundurularak arazi çalışmasının açılış dersi mahiyetinde olması ve öğrencileri yeni eğitim-öğretim yılına motive

etmek için 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz dönemini ikinci haftası 26 Eylül 2024 tarihinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Son olarak bir hafta öncesinden derslerde ve çevrim içi haberleşme gruplarında arazi çalışması hakkında bilgi verilerek öğrenciler haberdar edilmiştir.

### 2.1.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formu (Creswell, 2018; Merriam ve Tisdell, 2015) tekniği ile toplanmıştır. Sorular coğrafya eğitimi ve eğitim araştırmalarında çalışmalar yürüten iki eğitim bilimi uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Toplam yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunda öğretmen adaylarının arazi çalışması hakkındaki deneyimlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

### 2.1.3. Arazi Çalışmasının Gerçekleştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Arazi çalışması 26 Eylül 2024 tarihinde öğrencilerle birlikte ikisi araştırmacılar olmak üzere üç öğretim üyesi eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen noktaya varıncaya kadar araştırmacılar öğrencilere çevre hakkında bilgiler vermiş öğrencilerden gelen soruları cevaplamışlardır. Belirlenen tepe noktasına ulaşıldığında yaklaşık 40 dakika süren bir ders yapılmıştır. Bu ders kapsamında öğrencilere başlıca yakın çevrenin tanıtımı, Kapadokya bilgesinin temel fiziki unsurları ve jeolojik yapısı bunun yanında Türkmenlik tepesinin coğrafi ve arkeolojik bulgulara dayanarak tarihi temelleri anlatılmıştır. Dersin sonunda öğretmen adaylarına çevrim içi olarak (Creswell, 2018; Merriam ve Tisdell, 2015) görüşme formu gönderilmiş ve gün içinde yanıtlar toplanmıştır.

### 2.1.4. Verilerin Analizi ve Raporlanması

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz veri kümesindeki önemli kalıpları temsil eden temaları ortaya çıkarmak için nitel verileri sistematik olarak düzenlemeyi ve yorumlamayı içeren bir analiz tekniğidir (Glesne, 2012; Naem vd., 2023). Veri analiz sürecinde Glesne'nin (2012) tematik analiz aşamaları takip edilmiştir. Analiz süreci verilerin bir araya toplanması ile başlamış ve ilk kodların oluşturulması ile devam etmiştir. Daha sonra veriler üzerinden temalar aranmış ve bulunan temalar araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilerek adlandırılmıştır. Son olarak elde edilen veriler sayısallaştırılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## 3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular tablolar şeklinde bu bölümde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tabloların altında öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İlk



olarak öğretmen adaylarının arazi çalışmasında fark ettiği doğal unsurlar sorgulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Arazi çalışmasında öğrenciler tarafından fark edilen doğal unsurlar

| Tema  | Kodlar                                      | Frekans (f) |
|---|---|-------------|
| İnsan Etkili Unsurlar                           | Eski mezarlar, eski medeniyetlerin etkileri | 40          |
| Volkanik Coğrafi Özellikler                     | Volkan konisi, volkanik tüf, lav akıntıları | 30          |
| Çevresel Farkındalık ve Coğrafya-İklim İlişkisi | Arazi yapısı, yağış etkileri, kuraklık      | 25          |
| Doğal Jeomorfolojik Yapılar                     | Peri bacaları, vadiler, dağlar              | 25          |
| Biyolojik Unsurlar                              | Bitki örtüsü, ağaçlar, çalılar              | 20          |
| Diğer   | Coğrafi gözlemler, dikkat çekici detaylar   | 10          |

Tablo 1’de görüldüğü üzere arazi çalışmasına katılan öğretmen adayları en çok insan etkili unsurları fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu unsurların başında eski mezarlar ve sunaklar gibi eski medeniyetlerin etkileri gelmektedir. Öğretmen adayları arazi çalışmasında volkan konisi, volkanik tüf ve lav akıntıları gibi volkanik coğrafi özellikleri fark ettiklerini de belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretmen adayları çevresel farkındalık ve coğrafya-iklim ilişkisini, peri bacaları başta olmak üzere doğal jeomorfolojik yapıları ve bitki örtüsü gibi biyolojik unsurları da arazi çalışmasında fark ettiklerini belirtmişlerdir. Arazi katılan öğretmen adaylarından ÖA9:

“... Eski medeniyetlerden kalma sunak gibi kalıntıları fark ettim. Oyuklar vardı bunların eski mezarlar olduğunu ve insanların eskiden öldükten sonra eşyalarıyla gömüldüklerini öğrendim.”

şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA12 ise

“Toprak tipi, bitki örtüsü ve arazi yapısı dikkatimi çekti. Kayaçları merak ettim. Volkanik arazi bölgenin toprak yapısını, yer şekillerini ve bitki örtüsünü etkilemiş. Çok tüflü bir bölgeydi. Yerlerde çok kayaç vardı. Tümülüsler dikkatimi çekti. ... Bölgenin çok kurak olması da dikkatimi çekti. O zaman da bazı kayaçlara şekil vererek alet yaptıklarını öğrendim. Ve bunun kayaç yapısıyla ilgili olduğunu öğrendim.”

şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bu bulguların arkasında yatan temel neden arazi çalışması için tercih edilen Türkmenlik Tepesi’nin coğrafi ve arkeolojik özellikleri olduğu söylenebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi Türkmenlik Tepesi hem bölgenin coğrafi özelliklerinin görülebileceği hâkim bir noktada hem de arkeolojik bulgulara ev sahipliği yapmaktadır.

Arazi çalışmasının Genel Fiziki Coğrafya ve Çevre Eğitimi derslerine katkısına ilişkin öğretmen adayları görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Arazi çalışmasının Genel Fiziki Coğrafya ve Çevre Eğitimi derslerine katkısı

| Tema               | Kodlar                   | Frekans (f) |
|--------------------|--------------------------|-------------|
| Farkındalık Artışı | Çevresel Farkındalık     | 22          |
|                    | Geçmiş ve Kültürel Anlam | 8           |

|                   |                              |   |
|-------------------|------------------------------|---|
|                   | Doğanın Korunması            | 7 |
|                   | İnsan Etkisi                 | 6 |
|                   | Fiziki Coğrafya Bilgisi      | 5 |
| Gözlem ve Deneyim | Gözlem Yetenekleri           | 9 |
|                   | Doğrudan Deneyim             | 7 |
| Eğitim ve Öğrenme | Yerinde Öğrenme              | 9 |
|                   | Alternatif Eğitim Yöntemleri | 6 |
| Kişisel Gelişim   | Kendi Sınırlarını Zorlama    | 4 |
|                   | Yeni Deneyimler              | 3 |

Tablo 2’de sunulduğu üzere arazi çalışmasının Genel Fiziki Coğrafya ve Çevre Eğitimi derslerine katkıları farkındalık artışı, gözlem ve deneyim, eğitim ve öğrenme ve kişisel gelişim temaları altında toplanmıştır. Farkındalık artışı teması altında öğretmen adayları en çok arazi çalışmasının onlara çevresel farkındalık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adayı ÖA46:

*“Bulduğumuz bölgenin etrafında bulunan tepelerin dağların ne gibi amaçla kullanıldığını öğretti. Gerek yerleşim yerleri gerek Tanrı’ya bir şeyler adayabilecekleri sunakların olduğu ve bu sunakların üzerinde ya da yakınlarında mezarların olduğunu öğrendim. Çevresel farkındalığım arttı.”*

şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları arazi çalışmasının gözlem yeteneklerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı ÖA21’in;

*“... derste işlenecek konuların bir kısmını gözleme fırsatı buldum. Normal zamanlarda gelip geçtiğim öylesine gördüğüm yerlerin oluşum süreçleri hakkında bilgi sahibi oldum. Doğal olayların çevremdeki sonuçlarını öğrendim. Böylelikle gözlemle yeteneğim gelişti. Bundan sonra çevremi daha dikkatli ve bilinçli gözlemleyeceğim.”*

şeklindeki görüşleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Bunun yanında öğretmen adayları arazi çalışmasının yerinde öğrenme imkânı sağladığını ve kişisel gelişim olarak kendi sınırlarını zorlama noktasında kendilerine katkı sağladığını açıklamıştır. Bu doğrultuda öğretmen adayı ÖA18: *“Hayatımda ilk defa doğa yürüyüşü yaptım, normalde merdivenden çıkarken yorulan biri olmama rağmen bunu başarmam beni çok mutlu etti.”* şeklinde görüş bildirirken ÖA23 ise

*“Arazi çalışması doğayla iç içe olarak doğrudan gözlem yapmamızı sağladı. Kitaplarda çevremizle temas kurmadan sadece duyararak aldığımız coğrafya bilgisine kıyasla arazi çalışması yaşayarak taş, toprağa, çalığa dokunarak duyu organlarımızı ve beynimizi daha etkili kullanmamızı sağladı. Böylece daha etkili ve kalıcı bir coğrafya dersi gerçekleşmiş oldu.”*

şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Araştırmanın bu bulguları arazi çalışmasının öğrenciler için bir yeni deneyim niteliğinde olmasının yanında derste öğrenecekleri bilgileri yerinde görme fırsatı sağladığını ve öğretmen adaylarının çevrelere ilişkin dikkatlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu arazi çalışmasının sınıfta öğretime göre farkına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Arazi çalışmasının sınıfta öğretime göre farkı

| Temalar                              | Frekans (f) |
|--------------------------------------|-------------|
| Doğrudan Gözlem ve Yerinde Öğrenme   | 20          |
| Kalıcı ve Etkili Öğrenme             | 17          |
| Uygulamalı ve Somut Öğrenme          | 15          |
| Görsel ve Duyusal Algının Güçlenmesi | 10          |
| Eğitimin Eğlenceli ve Keyifli Olması | 8           |
| Teorik Bilgilerin Pekiştirilmesi     | 7           |
| Zorluk ve Risk Farkındalığı          | 6           |
| Grup Çalışması ve İş Birliği         | 4           |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarına göre arazi çalışmasının sınıfta öğretime göre en önemli farkları doğrudan gözlem ve yerinde öğrenme, kalıcı ve etkili öğrenme ve uygulamalı ve somut öğrenmedir. Arazi çalışmasına katılan öğretmen adaylarında ÖA36 bu konuda:

*“Derste anlatılandan daha fazla aklımızda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Sadece kitapta veya defter üstünden değil dokunarak, canlı canlı görerek, gözlemleyerek tecrübe edinmek daha zevkliydi.”*

şeklinde görüş bildirerek arazi çalışmasının doğrudan gözlem ve yerinde öğrenme imkânı sağlamasına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde ÖA41:

*“Sınıfta dersi dinlemekten ziyade canlı canlı görerek dinleyerek aldığımız verim daha fazla oldu. Oluşan şekilleri nasıl oluştuğunu ve orada eskiden bulunan yerleşim yerini kendi el güçleri ile yapılan kayalardan oluşan farklı malzemeleri gözlemledik. Göreerek öğrenmenin hafızada daha çok kalıcı olacağını düşündüğüm için bilgi bakımından unutmayacağımız anı oldu.”*

şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmen adayı ÖA37 ise

*“Derste anlatılandan daha fazla aklımızda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Sadece kitap veya defter üstünden değil dokunarak, canlı canlı görerek, gözlemleyerek ve uygulama yaparak tecrübe edinmek daha zevkliydi.”*

şeklinde kendini ifade etmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarına göre arazi çalışmasının sınıf ortamındaki öğrenme-öğretme sürecine göre başta kalıcılık olmak üzere soyut bilgilerin somutlaştırılması gibi noktalarda daha etkili olduğuna işaret ediyor. Bunun yanında arazi çalışması sürecinde öğretmen adaylarının zorluklarla (arazi şartlarına bağlı olarak) mücadele etmesi ve grup olarak hareket edebilme becerisi edinmeleri gibi fiziksel ve sosyal becerileri de geliştirebileceğini göstermektedir.

Arazi çalışmasının öğretmen adaylarının mesleki yaşantısına katkılarına ilişkin araştırma bulguları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Arazi çalışmasının öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına katkıları

| Tema   | Kod   | Frekans (f) |
|--|---|-------------|
| Öğretmenlik<br>Becerilerinin<br>Geliştirilmesi | Meslekte okul dışı eğitimi kullanmayı planlamak                       | 39          |
|  | Mesleki anlamda gözlem ve analiz yeteneklerinin gelişeceğini düşünmek | 14          |
| Kalıcı Öğrenme                                 | Sahada öğretimin daha kalıcı olacağına inanmak                        | 20          |

Arazi çalışmasının öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına katkılarına ilişkin bulguların sunulduğu Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının görüşlerinin öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi ve kalıcı öğrenme olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları arazi çalışmasının en çok meslekte okul dışı eğitimi kullanmayı planlamak konusunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen adayı ÖA22: "... mesleğimde de böyle aktiviteler kullanabileceğimi düşünüyorum" şeklinde kendini ifade ederken ÖA23:

*"Bu çalışma meslek hayatımız için önemli bir örnek teşkil ediyor. Eğitim sadece sınıf ortamında olmaz bunu yaşayarak gördük. Zorlandık çünkü alışkın olmadığımız bir deneyimdi. Ama sınıfımızda daha fazla dayanışma oldu ve sınıf olarak kaynaşmış olduk. Tüm bunları deneyimledikten sonra öğretmenlik yapacağım okulda öğrencilerimin de sınıf olarak kaynaşmasını ve doğrudan öğrenmeyi sağlamak amacıyla sınıf dışı etkinlikler planlamak isterim."*

şeklinde düşüncelerini detaylı olarak açıklamıştır. Öğretmen adayları bunun yanında arazi çalışmasının kalıcı öğrenmeyi sağladığına inanmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. ÖA10 kodlu öğretmen adayı "*Öğrencilerime daha kalıcı bir şekilde öğrenmenin yerinde ve yaşayarak öğrenmekle daha mümkün olacağını aktarmanın önemli olduğunu anladım.*" şeklinde düşüncesini açıklarken benzer şekilde ÖA29: "*Bir öğretmen olarak deneyimleyerek öğrenmek öğrencilere bilgileri aktarırken daha kalıcı olacağını düşünüyorum.*" şeklinde kendini ifade etmiştir. Araştırma bulguları açıkça gösteriyor ki arazi çalışmaları öğrencilerin mesleki yaşantıları için bir ön tecrübe niteliği taşımaktadır ve öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışlarına etki etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının arazi çalışmasında grup halinde hareket etmelerinin öğrenme süreci ile ilişkisi de alınmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Arazi çalışmasında grup halinde hareket etmenin öğrenme süreci ile ilişkisi

| Tema                     | Kod                     | Frekans (f) |
|--------------------------|-------------------------|-------------|
| Bilgi Paylaşımı          | Bilgi alışverişi        | 12          |
|                          | Yeni bilgiler edinme    | 10          |
|                          | Farklı görüşler öğrenme | 7           |
|                          | Fikir birleştirme       | 6           |
| İşbirliği ve Yardımlaşma | Yardımlaşma             | 11          |
|                          | Bir arada hareket etme  | 8           |
|                          | Dayanışma               | 7           |

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen adayı görüşlerine göre arazi çalışmasında grup halinde hareket etmenin öğretmen adaylarına bilgi paylaşımı, işbirliği ve yardımlaşma hususlarında fayda sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları arazi çalışmasında birlikte hareket etmenin birbirleri ile bilgi alışverişi yapmalarına, yeni bilgiler edinme ve farklı görüşler hakkında fikir sahibi olarak fikirlerini birleştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı ÖA3; “... Merak ettiğimiz bazı bilgileri birbirimize fikir sunarak bulmaya çalıştık. Örneğin dağın bir tarafının daha çok yeşillik bir tarafının daha kurak olmasını tartıştık...” şeklindeki görüşü bu bulguyu açıkça desteklemektedir. Benzer şekilde ÖA9 “Farklı fikir alışverişi yaptık bilgilerimizi birleştirdik diyebilirim.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanında arazi çalışmasına katılan öğretmen adayları arazi çalışmasının birbirleri ile yardımlaşmaya olanak tanıdığını ve birlikte hareket etme ve dayanışma becerileri kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen adayı ÖA3:

“Öncelikle dik olan kayalıkları çıkmak zor oldu bir an düşeceğim zannettim bacaklarım çok yoruldu ve kendim de hastaydım benim için normal bir yolculuktan daha zor geçti ama arkadaşlarımın yardımı ile o dik kayalığı yolları geçtikten sonra en yükseğe çıkıp o rüzgârı hissetmek her şeye değerdi. İyi ki bu grup çalışması oldu benim için çok iyi bir zaman oldu.”

şeklinde düşüncesini ifade ederken ÖA30 ise “... grup arkadaşlarım sayesinde zirveye çıktım ben. Herkesin birbirine çok yardım ettiğini düşünüyorum. Bu dayanışma sayesinde zorluğun üstesinden geldiğimizi düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmanın bu bulgularına yol açan ana etken öğrencilerin arazi alanın ve araştırmacı direktiflerinin öğrencilerin birlikte hareket etmelerini teşvik etmesi olabilir. Öğrenciler arazi çalışması boyunca bir arada kalıp konuşma imkânı bulmuşlardır. Arazi çalışmasındaki hedef noktaya giden yolun patika olması ve yer yer zorlu tırmanış alanlarının olması öğrencilerin birbirine yardım etmesini zorunlu kılmıştır.

#### 4. Sonuçlar

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin arazi çalışması hakkındaki görüşlerinde insan etkili unsurlar (sunaklar gibi eski medeniyetlerin kalıntıları) da önemli bir yer tutmuştur. Bu, coğrafya eğitimi ile tarihsel unsurların arazi çalışmasındaki entegrasyonunun öğrenci farkındalığını artırdığına işaret edebilir.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, volkanik coğrafi özellikler ve doğal jeomorfolojik yapılar ile ilgili gözlemlere yoğunlaşmışlardır. Bu, bölgenin volkanik geçmişinin ve jeolojik özelliklerinin ders sırasında dikkat çektiğini göstermektedir.
- Çevresel farkındalık ve coğrafya-iklim ilişkisi de öğrencilerin gözlemleri arasında öne çıkan unsurlar arasındadır, özellikle kuraklık ve arazinin bitki örtüsüne etkileri vurgulanmıştır.
- Öğretmen adayları doğayla iç içe olarak, doğrudan gözlem yapma imkânına eriştiklerinin altını çimişlerdir. Sadece ders dinleyerek öğrendiklerine kıyasla arazide doğaya temas etme şansına sahip olduklarını bu yüzden daha etkili ve kalıcı bir öğretim süreci geçirdiklerini belirtmişlerdir.
- Arazi çalışmasında, katılımcıların çeşitli fiziksel zorluklarla (dağa tırmanma, dik yokuşlar, engebeli arazi vb.) karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu zorlukların üzerinden birlikte hareket ederek geldikleri tespit edilmiştir. Arazi çalışmasında öğretmen adaylarının bu birlikteliğinin onların fikir alışverişi yapmalarına ve dayanışma becerileri kazanmalarına da yol açtığı tespit edilmiştir.
- Öğretmen adayları bu tür arazi çalışmalarının öğretmenlik meslek hayatlarına katkı sağladığını ve gelecekte kendi öğrencileri ile benzer çalışmalar yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç ise arazi çalışmalarının meslek hayatına olumlu katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

#### 5. Kaynakça

- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education* (Tenth edition. Student edition). Cengage.  
<http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781337671316>
- Braund, M., & Reiss, M. J. (2012). Learning science outside the classroom. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203073605>

- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M.Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi
- Güngördü, F. V. (2021). Merkezi Volkanik Kapadokya'nın erken tarihöncesi toplulukları üzerine yeni bulgular, Avanos örnekleri; Topraktepe ve Türkmenlik Tepesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 260-285.
- Manner, B. M. (1995). Field studies benefit students and teachers. *Journal of Geological Education*, 43(2), 128-131.
- Merriam, S.B., & Tisdell, J. E. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Steen, O. I. (2009). International field studies in Norwegian teacher training courses: Perspectives and experiences. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 199-209.
- Torun, Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## ÇOCUK KİTAPLARININ EBEVEYN-ÖĞRETMEN VE ÇOCUĞA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Sueda Mermer**

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Okul Öncesi Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID:  
0009-0001-0411-8810, Türkiye, [mermer.sueda@gmail.com](mailto:mermer.sueda@gmail.com)

**Gülşen Emeç**

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, MEB Okul Öncesi Öğretmeni, ORCID: 0009-0008-  
0626-1160, Türkiye, [gulsenyilmaz2105@gmail.com](mailto:gulsenyilmaz2105@gmail.com)

**Turan Gülççek**

Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi  
Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-5987-0401, Türkiye, [turangulcicek@kmu.edu.tr](mailto:turangulcicek@kmu.edu.tr)

### ÖZET

Erken çocukluk döneminde, resimli çocuk kitaplarının çok önemli bir yeri vardır. Bu çalışmada çocuk kitaplarının ebeveyn-öğretmen ve çocuğa etkisinin olup olmadığı, etkisi varsa neye nasıl etki ettiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini konuyla ilgili YÖK Tez Merkezi'nden 20 yüksek lisans tezi ve 9 doktora tezi olmak üzere 29 Lisansüstü tez, Ulusal/Uluslararası dergilerde yayımlanmış hakemli 17 makale ve 2 tezsiz yüksek lisans projesi olmak üzere toplam 48 akademik çalışma oluşturmaktadır. Araştırma deseni belirlenirken; alan yazında resimli çocuk kitaplarının doğrudan ebeveyn- öğretmen veya çocuğa etkisini inceleyen çalışmaların az olması bu araştırmanın önemini belirtmektedir. Tarama yöntemiyle toplanan veriler nitel araştırma türünde bir derleme çalışmasıdır. Araştırma bulguları 48 çalışma öncelikle türlerine göre yl (yüksek lisans tezi)- dt (doktora tezi)- m (makale)- tyıp (tezsiz yl projesi) şeklinde kodlanmış, daha sonra çocuk, ebeveyn, ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk ve öğretmen olmak üzere 5 farklı gruba göre incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ise çocuk kitaplarının en çok çocuğa etki ettiği görülmekte, daha sonra ebeveynle birlikte çocuğa etki ettiği görülmekte, en az ise öğretmene etkisinin olduğu görülmüştür. Bununla beraber etkileşimli /nitelikli okuma programları gibi farklı programlardan yararlanan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşiminin arttığı görülmekte, çocuğun kitaplara ilgisinin arttığı, kitap okuma sıklığının arttığı görülmektedir. Çocuk kitaplarının erken çocukluk eğitiminde kapsamlı bir araç olduğunu ve farkındalıklarını artırdığını belirten öğretmenler, derslerinde daha etkili yöntemler kullanacaklarını da ifade etmişlerdir. Ek olarak kitapların çocuğa etkileri arasında ilk başta sorulara cevap verme, hikayeye odaklanma, özetleme gibi davranışlarının az olduğu, süreç içinde çocuklarda bu davranışların arttığı, daha sonra çocukların kitabı hatırlayabildiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk kitapları, ebeveyn-öğretmen- çocuk ilişkisi, çocuğun gelişimi

## THE EFFECT OF CHILDREN'S BOOKS ON PARENTS, TEACHERS AND CHILDREN

### ABSTRACT

This study aimed to investigate the impact of children's picture books on parents, teachers, and children. The research sample included 29 postgraduate theses, 17 refereed articles, and 2 non-thesis master's projects, making a total of 48 academic studies. The research design was chosen based on the limited number of studies directly examining the effects of picture books on parents, teachers, or children. The collected data was qualitative in nature and involved a review of the various studies. The findings revealed that children's books have the greatest impact on the child, followed by the child together with the parent, and the least impact on teachers. It was also observed that parents who participated in interactive/qualified reading programs increased their engagement with their children, heightened their child's interest in books, and subsequently read more frequently to them. Overall, this study highlights the significance of children's picture books in early childhood and their potential to enhance



parent-child interactions and children's interest in reading. The teachers stated that children's books were a comprehensive tool in early childhood education and that they increased their awareness, and that they would use more effective methods in their lessons. Finally, among the effects of the books on the children, it was seen that at first, behaviors such as answering questions, focusing on the story, summarizing were low, but these behaviors increased in the process, and then children were able to remember the book.

**Keywords:** Children's books, parent-teacher-child relationship, child development

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocukların bütüncül gelişimini desteklemek için zenginleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturmak, çocukların öğrenmeye olumlu bakarak, öğrenme stilleri geliştirmesine yardımcı olur ve bu öğrenmenin edinilmesinde resimli çocuk kitaplarının çok önemli bir yeri vardır (Zembat, Özdemir ve Beceren, 2016). Yaşamın ilk dönemlerinden itibaren bir şekilde çocuğun hayatına dahil olan ve çocuğun bakımından sorumlu olan herkes çocuğun bütüncül gelişimini desteklemek amacıyla kitapları kullanmalıdır (Aktaş vd., 2021). Buradan hareketle okul öncesi dönemin (0-72 ay), kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanması bakımından çocuklar için büyük öneme sahip olduğu ve kitabın onlar için bir nevi hayatla tanışma rehberi olduğu söylenebilir. Çocuğun yetiştiği evde kendine ait kitaplarının bulunduğu bir tek rafın bile olması çocuğun kitapla ilişkisini güçlendiren bir bağın olduğuna işaret etmektedir. Rol model olarak evde kitap okuyan ebeveynlerin varlığı, çocuğun erken dönemde kütüphane sevgisi kazanmasına ve kitapla daha yakın ilişkiler kurmasına sebep olmaktadır (Çılgın, 2007). Sever'e göre (2013) çocuk kütüphaneleri çocukların kavram gelişimini destekleyen, onların öğrenme ve eğlenme ihtiyacına yanıt veren yayınları bir arada bulundurma fırsatı sunarak, nesne ya da varlıkların benzer/farklı yönlerini algılamalarına olanak sağlamıştır.

Çocuğa kitap ve kütüphane sevgisi kazandırmada, ona rol model olmada, sosyo-ekonomik durumun önemli olduğu görülmektedir. Örneğin eğitim ve gelir seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocukları ile daha fazla sayıda ve çok çeşitli kelimelerle daha uzun cümleler kurabildikleri Erdoğan ve diğerlerinin araştırmalarında bulunmuştur (2005). Ayrıca, çocuğuna düzenli kitap alan ve okuyan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim düzeylerinin akranlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunlar aslında ebeveynlerin etkileşiminin niteliğini gösteren faktörler arasında yer almalarından kaynaklıdır (Unutkan, 2006).

20. yüzyılın ortalarından beri çocuk gelişiminde kitapların öneminin anlaşılmasıyla birlikte farklı okuma teknikleri geliştirilmiştir. Bunlardan biri de ilk olarak “paylaşımlı okuma” adıyla bilinen daha sonra “etkileşimli okuma” olarak adlandırılan tekniktir. Paylaşımlı kitap okuma (PKO), erken çocukluk dönemindeki çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerini kazanmalarını sağlayan, ileride okumaya dair olumlu tutum kazanması için yetişkinler

tarafından kitap okunurken sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Clemens ve Kegel, 2021). EKO'nun geliştirilme amacı ebeveynlerle birlikte kitap okuma sırasında, yetişkin ile çocuğun rollerinin yer değiştirilerek çocuğu hikâyeyi anlatan, yetişkini ise çocuğun yanıtına ekleme yaparak daha aktif bir dinleyici hâline dönüştür (Blom-Hoffman vd., 2007). EKO programları genelde 15 haftalık olup betimsel açıklamalar yoluyla EKO'dan önce ve sonra görülen okuma davranışları (5N-1K, soru cevap, içerik hakkında tahmin, kitap hakkında konuşma vb.) arasındaki farklılıkların ebeveyn ve çocuk ifadelerinden yararlanarak incelenmesidir.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun görsel/estetik gelişiminin temellerinin atıldığı; çocuk edebiyatı yapıtlarının bilhassa biçimsel özelliklerinin kitap seçiminde çok önemli uyarılardan olduğu bir dönemdir. Ebeveyn ve öğretmenlerin kitap seçimi yaparken yaş grubuna, çocukların ilgilerine ve bir kitapta olması gereken iç- dış yapı özelliklerine göre seçmeleri gereklidir. Örneğin, 0-3 yaşa uygun kitaplar; alışkanlık ve deneyim edinmeyi amaçlayan bu yaş grubu çocuklar için ilk tanışma (tanıma ve algılama), ilk kitabım, ilk kelime, ilk kavram ya da ABC kitapları şeklinde adlandırılabilir. Her çocuk farklıdır ama araştırma, keşfetme, dokunma, tatma gibi ortak özellikleri vardır. Bu yaş aralığında kazanılan yeni kelimeler ve kavramlar, kelimelerin resimlerle desteklenmesiyle birlikte tekrarlanması önem taşımaktadır (Yükselen, 2015). 3-6 yaşa uygun kitaplar, etkinlik içeren, bir olay ile öğretici olmaya çalışan ya da bir tema için yazılan kitaplardan oluşabilmektedir. Başlarda amaca yönelik sesli kavram kitapları ve oyuncak kitaplar yer alırken artık çocuğun dikkat süresini artıran, yaratıcılığına destek veren kitaplar yer alır (Stebler, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik resimli, kavram, sayı ve renk öğreten aynı zamanda mevsimler ve zaman kavramlarını içeren kitaplar yer almaktadır (Ural, 2015).

Ayrıca çocuklar için hazırlanan eserler seçilirken plan, kısa bir giriş bölümü, olayları kapsayan bir gelişme ve beklenmedik bir çözümle sonuçlanan bir sonuç bölümü içermelidir (Oğuzkan, 2000). Konu, bir bütün olarak ele alınmalı, gereksiz ayrıntılara inilmeden anlatılmalı ve sonuçlandırılmalıdır. Kelimeler özenle seçilmeli, çocuğun yaş ve bilgi düzeyine uygun olmalı, kelime hazinesini zenginleştirici nitelikte bulunmalıdır (Zengin ve Zengin, 2007) Temalar konuya göre biraz soyut olduğu için çocuğun anlayabileceği ve tek tema içermelidir. Resim ile öykü birbiriyle uyumlu olmalı ve kopuk olmamalıdır. Çocuğun anlayabileceği şekilde çizilen ve görsel estetik değer taşıyan resimler yer almalıdır. Metinler resmin karşısında altında veya üstünde olabilir lakin metinde çocukların sıkılmasına neden olacak gereksiz detaylara yer verilmemelidir.

Tüm bu bilgilerden hareketle bu araştırmada çocuk kitaplarının ebeveyn, öğretmen ve çocuğa etkisi incelenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede alan yazındaki çalışmalara önemli katkılar sunulacağı düşünülen araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Literatürde bulunan çalışmalar çocuk kitaplarının daha çok hangi etkisi üzerinde durmaktadır?
2. Doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makalelerde hangi başlıklar altında kitapların ebeveyn, öğretmen çocuk etkisine değinilmiş?
3. Çocuk kitaplarının etkilerini ele alan çalışmalarda özellikle ebeveyn ve öğretmen etkisi hangi sıklıkta ve ne şekilde ifade edilmiştir?

## YÖNTEM

Bu araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Genel olarak görüşme, gözlem gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak algı, olay ve kavramları gerçekçi ve doğal bir biçimde bütünüyle incelemeyi hedefleyen araştırmalar nitel araştırma olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Literatür taraması yoluyla çocuk kitaplarının ebeveyn, öğretmene, çocuğa etkisiyle ilgili YÖK Tez Merkezi'nden 20 yüksek lisans tezi ve 9 doktora tezi; Ulusal/Uluslararası Dergilerde yayımlanmış hakemli 17 makale ve son olarak da 2 tezsiz yüksek lisans projesi olmak üzere toplam 48 akademik çalışma derleme metoduyla incelenmiştir. Toplanan veriler analiz edilirken doküman analizi, betimsel analiz, içerik analizi gibi tekniklerden yararlanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verileri topladıktan sonra analiz etmek için 48 çalışma türlerine göre kodlanarak; ebeveyn etkisi, ebeveyn-çocuk etkisi, çocuk etkisi, öğretmen- çocuk etkisi ve öğretmen etkisi olmak üzere 5 kategoride incelenmiştir. Ayrıca 48 çalışma konu başlıkları ve içerikleri dikkate alınarak araştırmamızın asıl amacı olan "Çocuk Kitaplarının Ebeveyn, Öğretmen ve Çocuğa Etkileri" ne göre 3 grupta incelenerek bulgulara ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi:

Konuyla ilgili yapılan 48 çalışma yayım yılına, çalışmaların türüne göre (tez-makale veya tezsiz proje gibi) ve gruplara ayrılarak (ebeveyn, çocuk, öğretmene etkileri) detaylı analiz edilmiştir. Yapılan kodlama ve tabloların güvenilirliği için, tablolar araştırmacıdan hariç başka bir kişi tarafından incelenmiş olup gerekli düzeltmeler yapılarak son halini almıştır.

### Çalışmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırmada YÖK tez merkezi ve Google’ da arama kısmına “çocuk kitaplarının ebeveyn etkisi, çocuğa etkisi ve öğretmene etkisi” şeklinde ayrı ayrı yazılarak tarama sonucunda elde edilen tez, makale ve projeler incelenmiştir. Bu inceleme sırasında kitapların ebeveyn ve öğretmene doğrudan etkilerinin bulunduğu çalışmaların az olmasının doğal sonucu olarak; kitapların seçimiyle alakalı çocuk, ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin dolaylı etkisinin olduğu çalışmaların da araştırmaya dâhil edilmesi bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

## BULGULAR

Yapılan araştırma sonucunda bu konuyla ilgili 48 çalışmanın içinde yayın yılları daha önce olanlar sırasıyla 2005, 2006 ve 2007’dir. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların en fazla olduğu yıl ise 10 çalışma ile 2022 yılıdır. Bazı yıllarda hiç çalışma olmadığı da görülmektedir. Yapılan çalışmalar dikkate alındığında resimli çocuk kitaplarının 23 çalışma ile en çok çocuk etkisi, ikinci olarak ise 16 çalışma ile ebeveyn-çocuk etkisi, üçüncü olarak 5 çalışmada doğrudan ebeveyn etkisi, dördüncü olarak 4 çalışma ile öğretmen-çocuk etkisi ve son olarak 3 çalışma ile doğrudan öğretmen etkisi gözlemlenmektedir. Ayrıca çalışmaların 2 tanesinde doğrudan yalnızca ebeveyn ve yalnızca öğretmen etkisinin birlikte bulunduğu, 1 tanesinde ebeveyn-çocuk ile öğretmen-çocuk etkisinin birlikte ele alındığı görülmüştür. Aşağıda araştırmaların yıllara göre ve 5 kategoride dağılımını gösteren tablo mevcuttur.

**Tablo1: Yıllara ve 5 kategoriye göre incelenen çalışmaların genel tablosu**

| KOD | YAYIN YILI | EBEVEYN | ÖĞRETMEN | ÇOCUK | EBEVEYN-ÇOCUK | ÖĞRETMEN-ÇOCUK |
|-----|------------|---------|----------|-------|---------------|----------------|
| M1  | 2023       | X       |          |       |               |                |
| M2  | 2023       |         |          | X     |               |                |
| M3  | 2024       |         |          |       | X             |                |
| M4  | 2022       | X       |          |       |               |                |
| M5  | 2021       |         |          |       | X             |                |
| M6  | 2024       |         |          | X     |               |                |
| M7  | 2018       |         |          | X     |               |                |
| M8  | 2022       |         |          |       | X             |                |
| M9  | 2019       |         |          | X     |               |                |
| M10 | 2021       |         |          | X     |               |                |
| M11 | 2020       |         |          | X     |               |                |
| M12 | 2022       |         |          |       | X             |                |
| M13 | 2023       |         |          | X     |               |                |
| M14 | 2016       |         |          | X     |               |                |
| M15 | 2022       |         |          |       | X             |                |
| M16 | 2022       |         |          |       | X             | X              |
| M17 | 2017       |         |          |       | X             |                |
| YL1 | 2006       | X       |          |       |               |                |
| YL2 | 2011       |         |          | X     |               |                |
| YL3 | 2014       |         |          | X     |               |                |
| YL4 | 2015       |         |          | X     |               |                |
| YL5 | 2016       |         |          |       |               | X              |

|       |      |   |   |   |   |   |
|-------|------|---|---|---|---|---|
| YL6   | 2022 |   |   |   |   | X |
| YL7   | 2018 |   | X |   |   |   |
| YL8   | 2018 |   |   | X |   |   |
| YL9   | 2019 |   |   | X |   |   |
| YL10  | 2015 |   |   | X |   |   |
| YL11  | 2019 |   |   | X |   |   |
| YL12  | 2020 |   |   | X |   |   |
| YL13  | 2021 |   |   |   | X |   |
| YL14  | 2021 |   |   | X |   |   |
| YL15  | 2022 |   |   | X |   |   |
| YL16  | 2023 |   |   | X |   |   |
| YL17  | 2023 |   |   |   | X |   |
| YL18  | 2020 |   |   |   | X |   |
| YL19  | 2007 | X | X |   |   |   |
| YL20  | 2023 |   |   |   |   | X |
| DT1   | 2005 |   |   |   |   | X |
| DT2   | 2014 |   |   |   |   | X |
| DT3   | 2018 |   |   |   |   | X |
| DT4   | 2019 |   |   | X |   |   |
| DT5   | 2021 |   |   |   | X |   |
| DT6   | 2021 |   |   | X |   |   |
| DT7   | 2021 |   |   |   | X |   |
| DT8   | 2022 |   |   |   | X |   |
| DT9   | 2024 |   |   | X |   |   |
| TYLP1 | 2022 | X | X |   |   |   |
| TYLP2 | 2022 |   |   | X |   |   |

Kodlamalar şu şekildedir: Yüksek lisans tezi (YL1, YL2...YL20) / Doktora tezi (DT1, DT2....DT9) / Makale (M1, M2,M3... M17) / Tezsiz yüksek lisans projesi (TYLP1, TYLP2)

**Tablo2: Konusuna göre 48 çalışmanın ebeveyn- öğretmen ve çocuğa etkileri bağlamında sınıflandırılması**

| ETKİLERİ                               | Konusuna Araştırmalar                          | Göre        | YÜKSEK LİSANS TEZLERİ      | DOKTORA TEZLERİ | MAKALELER     | TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ |
|--|--|-------------|----------------------------|-----------------|---------------|------------------------------|
| ÇOCUK ETKİSİ                           | 1)Çocuğun grubuna özellikleri görüşleri        | yaş göre ve | YL4-YL11-YL14              |                 | M4-M7-M13-M14 |                              |
|  | 2) Sözlü kültür ve çocuk edebiyatı             |             |                            |                 | M2            |                              |
|  | 3)Çocuk kütüphaneleri Oyuncak ve kütüphaneleri | / kitap     | YL16                       |                 |               | M1-M6                        |
| 4) ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİLERİ |  |             |                            |                 |               |                              |
|  | A)Bilişsel Gelişim                             |             |                            | DT1             | M9            |                              |
|  | B)Sosyal Gelişim                               |             | YL2-YL8-YL9-YL10-YL12-YL15 | DT6             |               |                              |

|                        |  |               |             |            |       |
|------------------------|--|---------------|-------------|------------|-------|
|                        | C)Okuryazarlık Becerileri Gelişimi                     | YL3           | DT9         | M10-M16    |       |
|                        | D) Dil Gelişimi  |               | DT3-DT4-DT8 | M11        | TYLP2 |
|                        | E)Karakter Gelişimi                                    | YL18          | DT2         |            |       |
| <b>EBEVEYN ETKİSİ</b>  | 5)Nitelikli Kitap Okuma Programı(NİKO)                 | YL6           |             |            |       |
|                        | 6)Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP)               | YL8-YL17-YL20 |             | M3         |       |
|                        | 7)Ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma                   | YL13          |             | M5-M12-M15 |       |
|                        | 8)Okul Öncesinden İlkokula Aile Okuryazarlığı Programı |               | DT5         |            |       |
|                        | 9)Çocuk kitapları ve Ebeveyn görüşleri                 |               |             | DT7        |       |
| <b>ÖĞRETMEN ETKİSİ</b> | 10)Anne Baba ve öğretmen değerlendirmesi               | YL19          |             |            |       |
|                        | 11)Kitap seçiminde ebeveyn-öğretmen görüşleri          | YL1-YL5-YL7   |             | M8-M17     | TYLP1 |

Bu araştırmada incelenen 48 çalışma konularına göre 11 farklı türe ayrılarak çocuk, öğretmen ve ebeveyn etkisi olmak üzere incelenmiştir. Konularına göre ayrıldığında en çok çalışma çocuk kitaplarının çocuğa etkisinde gözlemlenmiştir. Onu takip eden ikinci sırada ise ebeveyn etkisi gözlemlenmiş ve son olarak da öğretmen etkisi gözlemlenmiştir. Çocuk etkisi içinde en fazla gelişim alanına etkilerinin olduğu görülmüş ve çocuğun yaş grubuna göre kitapların özellikleri/çocuğun görüşleri, sözlü kültür ve çocuk edebiyatı, çocuk kütüphaneleri /oyuncak ve kitap kütüphaneleri ile ilgili çalışmalar yer almıştır. Fakat diğer türlerin içinde de çocuğun gelişim alanına etkisine rastlamanın mümkün olduğu görülmüştür. Örneğin ebeveyn etkisi içerisinde yer alan etkileşimli kitap okuma programı, nitelikli okuma programı, ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma, aile okuryazarlığı programı, çocuk kitapları ve ebeveyn görüşleri yer almakta ve dolaylı olarak çocuk etkisi görülmektedir. Öğretmen etkisinde ise kitap seçiminde ebeveyn ve öğretmen görüşleri, anne baba ve öğretmen değerlendirmesi yer almakta ve yine bu çalışmalarda da dolaylı olarak çocuk etkisi görülmektedir. Çünkü ebeveyn-öğretmen ve çocuk eğitimin üçlü saçı ayaklarını oluşturarak sürekli birbiriyle etkileşim içindedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuk kitaplarının ebeveyn, öğretmen ve çocuk üzerindeki etkileri üzerine literatürde yer alan tez ve makalelerin birçoğunun çocuk etkisini ele aldığı görülmektedir. Oysaki yaşamın

ilk 6 yılı dediğimiz kritik dönemde çocuğun ilk etkileşime girdiği ailesidir (Koçyiğit, 2014). Çocuğun bebeklik döneminde başlayan bu öğrenme süreci anne ile kurduğu ilk bağlar, ilk sözcükler, görsel uyaranlar vb. önemli dönüm noktaları arasında sayılabilir. Bebeklik döneminin ardından gelen ilk çocukluk döneminde ise çocuk merak duygusuyla birlikte sorular sorarak çevresini keşfetmeye çalışır. Daha sonra anaokuluna başlayan çocuk yeni bir çevre edinir, öğretmen ve arkadaş kavramları da hayatına girmeye başlar. Araştırma sonucunda incelenen tezler ve makalelerde bulunan sonuçlar şu şekildedir:

### **Çocuk Etkisi:**

Genel olarak; çocuğun yaş grubuna göre özelliklerini ele alan çalışmalarda, bireysellikten toplumsal hayata geçiş yapmaya başlayan çocuklar olduğunu ve kitapların bu dönemde çocuğun gelişimine çok önemli katkılarının olduğunu belirtmektedir. Yabancı ve Türk yazarların yazdıkları hikâye kitapları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde yabancı kitaplarda çekirdek aile yapısı yer alırken Türk yazarların kitaplarında daha çok geniş geleneksel aile yapısının yer aldığı görülmüştür. Kitaplarda tasvir edilen çocuk kavramının yetişkinlere göre küçük, anaokuluna giden, olumlu olumsuz özellikleri olduğu görülmekte ve benmerkezcilik, sabırsızlık, animizim gibi gelişim özelliklerine de sıkça yer verildiği görülmektedir.

Çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitaplarında kitap adı/yazar/çizer/yaş grubu gibi bilgilerin açıkça belirtilmesi, görsel olarak çekici olması, dayanıklı olması için presleme veya ipe dikilmesi, mukavvadan yapılmış mat malzemeli kapakların olması vb. özellikler önem taşımaktadır. Önceden çocuklar sorulara cevap verme, hikâyeye odaklanma ve özetleme gibi davranışları az gösterirken, etkileşimli kitap okuma-nitelikli kitap okuma gibi uygulamalardan sonra bu davranışların arttığı ve aradan süre geçmesine rağmen çocukların kitabı hatırladığı görülmektedir. Yani hem bilişsel hem dil becerilerini de içine alan bütüncül gelişimi amaçlayan uygulamalara yer verilmiştir. Sosyal becerilerde yetersiz olan bir çocuğa annesinin hikâye kitabı okuması ve çocuğun canlandırmasının sağlanması dolaylı olarak çocuğun davranışı öğrenmesine katkı sağlarken; aynı çalışmada annenin çocuğuna sık sık hikâyeye kitabı okumasının çocuğun dinleme becerisi üzerine etkisinin olmadığı da görülmüştür ve bu ilgi çekici bir sonuçtur. Kitapları prososyal davranışlar açısından ele alan bir diğer çalışma sohbet/selamlaşma gibi becerileri kitaplarda en çok yer verilen iletişimi başlatma ve devam ettirme yolu olarak belirtmiştir.

### **Ebeveyn Etkisi:**

Genel olarak; özellikle yetişkinle yapılan birlikte okuma-etkileşimli okuma gibi programların sayesinde anne ile çocuk arasındaki etkileşimlerin arttığı görülmüş olup, okuma sıklığı ne kadar fazla ise çocuğun dil gelişiminin o kadar ilerlediği gözlemlenmiştir. Çocukla kaliteli zaman geçirmenin ebeveynde çocuğunu daha iyi anlama, onun yanında olduğunu hissettirme, sabırlı olmayı öğrenerek onunla empati kurabilme gibi davranışları edinmede etkili olduğu görülmektedir.

Ailelerin sosyoekonomik durumunun ve öğrenim düzeylerinin yüksek olduğu ebeveynlerin birlikte kitap okumaya yönelik görüş seviyeleri yüksek olarak nitelendirilebilirken; ekonomik durumu ve öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin birlikte kitap okuma düzeylerinin daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca Farklı ekonomik düzeye göre evde çocuk kitabı olma oranının ekonomik durumla doğru orantılı olduğu ve çocukların ekonomik düzey arttıkça kitap okumaktan hoşlandığı görülmüştür. Bu noktada ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının kitapla buluşturulması için çocuk kütüphaneleri ve gezici kütüphane gibi farklı programların planlanarak bu faaliyetlerin yaygınlaştırılması gerektiği görülmüştür.

Annelerin çocuklarına kitap almadan önce içini okumadıkları sadece konu ve resimlerine baktıkları, her ay kitap almadıkları ya da çocuklarıyla her zaman kitap okumaya zaman ayıramadıkları belirtilmiştir. Bu sonuca benzer araştırmalarda da rastladığımız için genel olarak ebeveynlerin kitap seçerken nelere dikkat edeceğiyle ilgili yeterli bilgisinin olmadığı görülmektedir.

### **Öğretmen etkisi:**

Genel olarak; öğretmenlerin cinsiyet ve yaşı dikkate alındığında kitapları değerlendirmede belirgin bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenin çocuk psikolojisi ve çocuklara yaklaşımında yeni bilgiler öğrenerek kendini geliştirmesi gereklidir. Çocuk kitapları ile öğretmen hem kendini geliştirir hem de kitap okumadan önce, kitap okuma sırasında ve sonrasında yaptığı etkinlikleri ilgi çekici hale getirerek, eğlenceli ve anlaşılır şekilde sunabilir. Çocuk kitaplarındaki olaylar/karakterler üzerinden çocuklara sorular sorarak onların olayları analiz edebilme, farklı çözüm yolları bulabilme becerilerini geliştirmede öğretmenin rolü önemlidir. Okul öncesinde kullanılan resimli kitapların, karakter eğitimi için mükemmel bir araç olduğunu ifade eden öğretmenler hem farkındalıklarının arttığını hem de çocukları eğitirken kitapların daha etkili yöntemler kullanabileceklerini fark etmelerini sağladığını belirtmişlerdir.



## ÖNERİLER

Bu çalışma Türkiye’de yapılan tezler, makaleler ve tezsiz yüksek lisans projelerinden hareketle çocuk kitaplarının çocuk ebeveyn ve öğretmene etkileri üzerinde genel bir değerlendirme sunmaktadır. Bu konuda kitapların doğrudan etkilerini ölçen çalışmalarda ebeveyn ve öğretmen etkisini ölçen çalışmaların azlığı, yeni araştırmacıların bu alana ilgisini çekme ve rehber olmasını sağlamada önemli bir adımdır. Bu alandaki çalışmaların daha da arttırılması, çeşitlendirilmesi kitapların etkilerini daha iyi incelemek ve anlamak için gereklidir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, doktora tezlerinin sayıca az olması dikkat çekmektedir. Doktora çalışmalarının uzun soluklu ve ayrıntılı ele alınması literatüre büyük katkı sağlayacağı için bu konuda doktora çalışmalarının arttırılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akdaş, E. (2014). *Farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı Coşgun, A., & Akkurt, S. (2022). Ebeveynlerin çocuklarına hikâye kitabı seçme ve okuma durumlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(49), 1126–1144.
- Akyüz, E. (2023). Bir Okuma Deneyimi Olarak Elektronik Çocuk Kitapları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 785-801.
- Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 254-275.
- Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgen, Z. (2024). *Resimli öykü kitabı okuma uygulamalarının 48-60 aylık çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Coşkun Turan, R. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çer, E. (2020). Kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisi: Bir uygulama örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1071-1093.
- Dağ, Z. (2021). *Okul öncesi dönemde çocukların evde anne babalarıyla birlikte kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, S. (2023). *Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıkların incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Doğan Gül, N.D. (2020). *Okul öncesi kitaplardaki görsellerin çocuklar üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Engin, Z. (2022). *Çocuklarda iyi halini destekleyen resimli çocuk kitaplarının çocukların sosyal uyumlarına ve sosyal duygusal dayanıklılıklarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eren, S. ve Burgazlı-Osanmaz, M. S. (2017). Ebeveynlerin resimli çocuk kitapları tercih etme önceliklerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(7), 1455-1460.
- Eroğlu, Z. D.. (2016). Çocuk kitapları ve okuma alışkanlığı. *The Journal of International Social Research*, 9(44).
- Göncü, F.M. (2023). *Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.
- Gül, N. (2021). *TÜBİTAK tarafından 2017-2020 yıllarında yayınlanmış resimli hikâye kitaplarının 5-6 yaş çocukların görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Gündüz Sağlam, A. (2007). *Anne-Baba ve Öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzelyurt, T., & Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Bir delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(1), 52-75.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- Kakırman Yıldız, A. (2023). Çocuk Yoksulluğu ile Mücadelede Erken Müdahale Merkezi Olarak Çocuk Kütüphanelerinin Önemi. *Çocuk Ve Medeniyet*, 8(14), 53-84.
- Karoğlu, H. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerisi ve dil gelişimine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerin etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, S. (2022). Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi [ Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Kurumsal Arşivi. <https://hdl.handle.net/11499/39034>
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kesgin İlhan, E., & Körükçü, Ö. (2022). Covid-19 Pandemi Döneminde Anne-Babaların Çocuklarıyla Yaptıkları Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin Anne-Babalar ve Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 6(1), 18-40.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Kıvılcım, M.S. (2019). *4-7 yaş çocuk kitaplarının görsel ve hikaye uygunluğunun incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kocakaplan Açıkyer, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının akademik becerileri ile anne-baba çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kural, E. ve Şimşek, F. M. (2021). Söz uçar, yazı dikkat çeker: Resimli çocuk kitapları kapsamında erken yazı farkındalığı. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), XX-XX.
- Özdamar, R. ve Keleşoğlu, A. (2022). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının önemi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 16, 18-34.
- Polat, P. (2021). *Resimli kitaplara dayalı çevre eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıkaya, A. (2023). *Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi Temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının aile çocuk okuma ve oyun davranışlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sayın-Kadal, S. (2022). *Çocuk kitapları seçiminde ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*[Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Kurumsal Arşivi. <https://hdl.handle.net/11499/38976>
- Şahin, A. B., Çelik, B., Karadağ, M., Yeşilkır, N., Acar, B. ve Yaman, Ö. M. (2022). 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında aile ve ebeveyn temsilleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1557-1572.
- Takıl, N. B. (2023). Türk sözlü kültürü ve çocuk edebiyatı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(10), 255-267. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1245182>
- Temiz N, Yılmaz B. (2024). “Çocuk kütüphanelerinde yaşam becerilerini geliştirme programı”nın çocukların yaşam becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilgi Dünyası*, 25(1), 1-31. doi: 10.15612/BD.2024.733
- Tepe, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan Anne, Baba ve Çocuk karakter eylemlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2022). Annelerin birlikte okuma sürecinde sergiledikleri fiziksel davranışlar ile konuya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2702-2744.
- Topçu, Z.G. (2019). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlık açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi - öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncer, M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikâye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elâzığ ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Utkan, Ç. (2021). *Ebeveyn merkezli psikolojik danışmanın çocukların problem davranışları, ebeveyn stresi ve çocuk-ebeveyn ilişkisine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varol, V. (2019). Resimli Hikâye Kitaplarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kuralları Uygulayabilme Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 126-143.
- Yılmaz Hiğde, A. (2021). *Okul öncesinden ilkokula Aile okuryazarlığı programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yiğit, H. (2022). *Nitelikli kitap okuma(NİKO) Erken müdahale programının down sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma ve çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yol, F. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## OYUN VE DRAMANIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

MELTEM METİN AKOĞUL

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek  
lisans Öğrencisi meltemmetinakogul@gmail.com, ORCID:0009-0007-7135-3304

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Oyun ve Dramanın Okul Öncesi Dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi. Alan yazın, okul öncesi dönemde oyun ve dramanın sosyal-duygusal gelişim düzeylerine doğrudan etkisini bildirirken, aslında bu dönemde sosyal-duygusal gelişimin yanında diğer gelişim alanlarına; dil gelişimi, öz-bakım becerileri, bilişsel gelişim ve motor gelişimi de katkı sağladığı görülmektedir. Sosyal-duygusal gelişime olan etkisi ise bu araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Tarama yöntemi ile toplanmış ve yöntem olarak derleme çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Okul öncesi eğitim; çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimde en çok üzerinde durulan konulardan biri de oyun kavramıdır. Oyun yoluyla çocuk, yakın çevresiyle iletişime geçer, etkileşimde bulunur ve paylaşma, çatışma çözme ya da kendini savunma gibi becerileri öğrenir. Çocuk bu dönemde yaşamı, sosyal becerileri, nesnelere, çevreyi, cinsiyet rollerini ve birçok bilgiyi oyun yoluyla öğrenir. Bu çalışmalara göre okul öncesi dönemde oyun ve dramının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine olan katkısının ne kadar önemli olduğu ve diğer gelişimlerle beraber çocuklara katkı sağladığı görülmüştür. Sonuçlar oyun ve dramının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişim düzeylerine katkısı açısından incelenmiştir. Okul öncesi eğitim verilen çocukların, oyun ve yaratıcı drama eğitiminin sosyal-duygusal gelişimlerine katkısı olduğu; yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal-duygusal davranışlarına olumlu etkiler sağladığı, ancak çocukların cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne ve babanın eğitim düzeyinin etkili olmadığı görülmektedir. Buna karşın, annenin ve babanın yaşı faktörünün çocukların sosyal-duygusal davranışlarında farklılık yarattığı bulunmuştur. Çocuk sosyal ve duygusal özelliklerini büyük ölçüde aile içinde kazandığı ön görülmüştür ve çocukta etkisi oldukça fazla olarak araştırmalarda olumlu sonuçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Oyun ve Drama, Sosyal Duygusal Gelişim

## INVESTIGATION OF THE EFFECT OF GAMES AND DRAMA ON SOCIAL- EMOTIONAL DEVELOPMENT LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN

### ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effects of play and drama on the social-emotional development levels of preschool children. While the literature reports the direct effects of play and drama on the social-emotional development levels in the preschool period, it is actually seen that in addition to social-emotional development, it also contributes to other developmental areas such as language development, self-care skills, cognitive development and motor development during this period. Its effect on social-emotional development was determined as the subject of this study. It was collected with the scanning method and it was decided to conduct a compilation study as a method. Preschool education shows that children have a natural tendency to explore and learn. One of the most emphasized topics in preschool education is the concept of play. Through play, children communicate with their immediate environment, interact and learn skills such as sharing, conflict resolution or self-defense. During this period, children learn life, social skills, objects, the environment, gender roles and many other information through play. According to these studies, it has been seen how important the contribution of play and drama to the social-emotional development of children in the preschool period is and that it contributes to children together with other developments. The results were examined in terms of the contribution of play and drama to the social-emotional development levels of preschool children. It was observed that play and creative drama education contributed to the social-emotional development of children who received preschool education; creative drama education had positive effects on children's social-emotional behaviors, but the gender of the children, birth order, number of siblings and the education level of the mother and father were not effective. On the other hand, it was found that the age factor of the mother and father created a difference in children's social-

emotional behaviors. It was predicted that children's social and emotional characteristics were largely acquired within the family and the effect on the child was quite high and positive results were obtained in the studies.

Keywords: Preschool Education, Preschool Play and Drama, Social Emotional Development

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim günümüzde 0-6 yaş olarak en önemli eğitim olarak görülüp, çocuğun ebeveyninden ilk ayrıldı ve okula ilk adım attı yerdir. Ülkemizde okul öncesinin tanımı Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Buna göre; okul öncesi eğitim: “Mecburi okul çağına gelmemiş çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişmesini sağlamak, büyüme ve eğitim süreci olarak tanımlanır.

Çocuğun ilköğretime hazırlanıldığı sosyal duygusal gelişim, öz bakım becerisi ,motor gelişimi, bilişsel gelişim gibi gelişimlerinin bağlantılı olup ve çocuğun tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerlerini katkı sağlayan , duygularının gelişimini ve oyun ve dramının ona yardımcı olan ve yaratıcılığını pekiştiren, Onların; milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştiren, kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir. Psiko-motor, yaşamın ilk yıllarından oluşan önemli bir zaman dilimi, bilişsel, dil, psiko-sosyal ve beyin gelişimi büyük ölçüde tamamlanmış, kritik nöronal bağlantılar kurulur, çocuğun kişilik özellikleri oluşur ve gelecek şekillenir (Hensch, 2005; Malenka & Nicoll, 1999; Martin, Grimwood & Morris, 2000; Oktay, 1985).

Çocuğun ilgi alanları, becerileri ve kişisel olarak özellikler 0-6 yaş arasında soyuttan somut döneme geçer ve çocuğun okul öncesi eğitimle beraber bu süreci tamamlar. Okul öncesi eğitim, bir bireyin gelişiminin en önemli olduğu ve büyük bir bölümünün tamamlandığı dönemdir. Çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor ve dil gelişiminin gereksinimlerini karşılanması, özbakım becerilerinin kazandırılması, hayata iyi bir şekilde hazırlanabilmesi için nitelikli bir okul öncesi eğitimi verilmesi büyük önem taşımaktadır (Canbeldek, 2015).

Çocuklara verilen okul öncesi eğitim, çocuğun geleceği ve çocuğun en önemli dönemleridir. Çocuğun gelişiminin büyük bir kısmını tamamladığı dönem okul öncesi çocukluk dönemidir. Çocuk kendini, çevresini yaparak, yaşayarak, tecrübe ederek, keşfederek öğrenir. Çocuğun yaparak, yaşayarak, keşfederek, tecrübe ederek, öğrenebilmesi için de kaliteli bir eğitim ortamının olması gerekmektedir. Bu anlamda en başta ebeveynlere, okulla tanıştığı ilk yıllarda ise okula büyük görev düşmektedir. Okul-aile ve çocuk iş birliği ile çocuğun gelişimini

etkileyen çevresel faktörler olumlu etki yaratır. Okul öncesi dönem, çocuğun temel alışkanlıkları kazandığı, sosyalleştiği, topluma uyum sağladığı, ileri ki yaşama hazırlık yaptığı dönemdir. Erken yaşta kaliteli ve donanımlı çevre deneyimi yaşamanın ve öğrenme deneyimi edinmenin, çocuğun gelişim alanlarına eğitsel katkı sağlaması, okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğuna ve böylelikle okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına etken olmuştur (Feyman, 2006).

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar kendilerini yeterince ifade edemeyebilir ve çocuk oyun yoluyla kendisini ifade edebilir, ilgilerinin, becerilerinin, yeteneklerinin, ihtiyaçlarının farkında olmayabilirler. Bu dönemde okul ve öğretmen çocukların becerilerinin, yeteneklerinin, ilgilerinin, ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlarlar. Okul öncesi eğitimi almayan çocuklarla, okul öncesi eğitimi alan çocuk arasında gözle görülür fark görülmektedir. Okul öncesi eğitiminde Aynı zamanda, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara Türkçe'nin doğru ve güzel kullanımını sağlar, onları ilkokula hazırlar ve toplum tabanlı aile ve çocuk eğitimi yapar. Bu nedenle, eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim, çocuğun daha sonraki yıllarına yön veren bir süreçtir. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü 1992 yılında kurulmuştur. Zorunlu ilkokul çağına girmemiş çocukların eğitimine yönelik okul ve kurumlarının eğitim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmek. Okul ile kurumların eğitim programlarını ve eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak.

2014 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü ile Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumları; toplumun temel yapısını oluşturan saygı, sevgi, paylaşma, iş bölümü, sorumluluk, Sosyal çevre oluşturma açısından çocuğu geleceğe hazırlayan güvenli bir ortamdır. Bu kurumlar hizmet verdikleri yaş gruplarına uygun olarak; 0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim vermek üzere kreşler, 36-72 aylık çocukların eğitimini amaçlayan anaokulları, 60-72 aylık çocuklarının eğitimini amaçlayan örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıfları ve 36-72 aylık çocuklarının eğitimi amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer öğretim kurumları bünyesindeki okul öncesi eğitim sınıfı, uygulama sınıflarıdır.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin %90'ı Milli Eğitim Bakanlığı'nca, %10'u Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurum ve kuruluşlarca verilmektedir. Okul öncesi dönemde Çocuk için oyun; hayal ve gerçek dünya ile bağlantı kurmasını, dünyayı algılamasını ve hayatı deneyimlemesini sağlayan en önemli yoldur. Çocuk için oyun; beslenme uyuma gibi temel ihtiyaçlardan biridir. Oyun,



çocuğun gelişiminde bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal açıdan birçok fayda sağlar ve çocuğun kendine özgüveni artırır.

Oyun yoluyla çocuklar, sosyal beklentiler ve kurallar hakkında bir anlayış geliştirir ve oyun onlara, düşünce ve fikirleri paylaşmak, dinlemek ve uzlaşmak için fırsatlar sağlar. Çocuklara rol yapma, yaratma ve hayal etme konusunda ilham verir. Yaratıcı, açık uçlu oyunlar, çocukların kavramsallaştırmasına, beyin fırtınası yapmasına ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmasına yardımcı olur. Okul Öncesi dönemde çocuğa faydası; bu faydalardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz; İşbirliği kurmayı ve paylaşmayı öğrenir. Yaratıcı düşünme becerisi geliştirir, kendini tanır ve ifade edebilir, sorumluluk almayı bilir, dikkatini yoğunlaştırmayı öğrenir ve organize olma becerisi gelişir. Toplum yasalarını tanır ve kendi rolünün farkına varır ve problem çözme yetisi gelişir. Okul öncesinde drama, çocukların gelişimine önemli katkılar sağlayan bir etkinliktir. Drama, çocukların hayal gücünü, yaratıcılıklarını ve duygusal ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oyun oynarken farklı karakterleri canlandırarak, rol yapma becerilerini geliştirir ve empati yeteneklerini artırır. Okul öncesi eğitimde oyun ve dramının çocuğun sosyal duygusal gelişime katkısı oldukça fazla olup diğer gelişimlerle beraber bir bütünlük sağlandığı görülmüştür.

## AMAÇ

Oyun ve dramının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi ve okul öncesi dönemde çocukların oyun ve damanın aslında ne kadar önemli olduğu ve diğer gelişimlere katkısının da oldukça fazla olduğu ve sadece sosyal duygusal gelişime mi yoksa diğer gelişimlerle bir bağlantısının olup olmadığı ve katkı sağlayıp sağlamadığı incelenmesi ve çalışmalar yapılması gerektiği bir aşikardır. Bu çalışmanın amacı, Oyun ve dramının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi etkisini literatür doğrultusunda güncel çalışmalarla incelemektir.

## KAPSAM

Çalışmaya internet tabanlı araştırma sitelerini kullanarak özellikle son 5 yılda Scholar Web ve Pubmed vb. veri tabanından ulaşılabilen makaleleri kullanarak konuya katkısı olabileceği düşünülen yayınlar incelenmiştir.

## YÖNTEM

Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Oyun ve Drama, Sosyal Duygusal Gelişim ile ilgili çalışmalar içeren bilimsel araştırmaların yayınlandığı Scholar Web ve Pubmed vb. veri

tabanlarında, Okul Öncesi Eğitim “okul öncesi oyun ve drama”, “sosyal duygusal gelişim” anahtar kelimeler kullanılarak literatür taraması yapılmıştır.

## BULGULAR

### 1.Okul Öncesi Eğitim ve Etkileri

Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2003). Erken yıllar, birçok araştırmacı tarafından zeka, kişilik ve sosyal gelişim açılarından son derece önemli bulunmaktadır (Bloom, 1964; Piaget, 1951; akt., Yavuzer, 2003). Örneğin, Bloom tarafından yapılan araştırmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50’si 4 yaşına, %30’u 4 yaşından 8 yaşına, %20’si ise 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının %33’ü 0-6 yaş arasındaki başarı ile açıklanabilmektedir (Fidan ve Erden 2002). Sosyal duygusal gelişim açısından bakıldığında ise, erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği ortaya çıkmaktadır (Oktay, 2003). Sonuç olarak birey gelişiminde erken yılların kritik öneme sahip olduğu ve çocuğun bu dönemde gelişimsel olarak doğru ve sağlıklı biçimde desteklenmesinin ileri vadede pozitif etkileri olduğu görülmektedir.

### 2.Okul Öncesi Oyun ve Dramanın Etkileri

Drama çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen, yaşantı yoluyla öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Cottrell, 1987). Okul öncesinde drama etkinlikleri aracılığı ile çocukların bazı kavramları kolaylıkla anlamaları sağlanabilir. Aktaş Arnas (2008)’a göre, okul öncesi eğitimde öğretmen sayılar, şekiller, ölçme gibi matematik becerilerinin kazandırılmasında ve kavramlarının öğretiminde veya ses, ışık, hava, gökyüzü, ısı, sıcaklık, hayvanlar, bitkiler, toprak, su, hava kirliliği, çevre sorunları gibi pek çok fen kavramın somutlaştırılarak öğretilmesinde dramayı kullanabilir. Çocuklar okul öncesi eğitimle oyun oynarken kendini ifade ederek oyun oynayarak arkadaşlarıyla kendini ifade etme özgünlüğünü buluyor ve özgüveni fazlasıyla artırıyor. Öğretmen ve ebeveynler çocuklarına oyun yoluyla birçok temel kavramları öğretebilir. Oyun ve drama yoluyla çocuğa tüm gelişimlerini desteleyerek çocuğa verilmesi gereken kavramlar etkinlikler verilir. Alevcan (2005)’a göre ise belirli gün ve haftalara yönelik hazırlanan eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verilmesi ile bugün ve haftaları çocukların daha kolay anlamlandırılması sağlanabilir.

### 3.Sosyal Duygusal Gelişim Okul Öncesi Eğitime Etkileri

Çocukların okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişime etkisi oldukça önemlidir. Çocuklar akranlarıyla oyun oynadıkça çocukta sosyal duygusal gelişimin etkileriyle beraber diğer gelişimlerle bağlantılı olarak çocuktaki gelişimi oldukça artmaktadır ve okul öncesi eğitim alan çocuklarda bu artım daha fazla görülmektedir literatür araştırmalarda .Okul öncesi dönem çocuklarda ebeveyn ve öğretmen çok önemli evde ebeveynler çocuklarla oyun oynayarak çocuğun evdeki hayal dünyası anne babanın çocuğa tutumu bunlar çocukta aslında sosyal duygusal gelişime katkı sağlayarak çocuğun akranıyla ve ebeveynle ile Çocukların iletişimi ve çevreye daha olumlu bir birey olarak katkı sağlıyor. Araştırmanın bu bulguları alan yazındaki bazı araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Ashiabi 2007; Denham, 2007; Gülgez, 2018; Junge vd. 2020; Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021, Matchett vd., 2020). Örneğin, Denham (2007) duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocukların hem akranları hem de çevresindeki ebeveynler tarafından, sosyal duygusal olarak daha işlevsel olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Okul öncesi dönem en önemli dönem olup sosyal duygusal gelişiminde en önemli olduğu dönem çocuğun dışarıya dönük çevreye dönük olması en önemli etkenler. Sosyal duygusal gelişim okul öncesi eğitimle diğer gelişimlere de katkı sağlayarak çocuğun özgüvenini artmasını sağlıyor ve çocukların duygu düzenleme yeterliliği ile akranlarla, öğretmenle etkileşim, genel uyum arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

### SONUÇ

Okul öncesi dönemde oyun ve dramının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişime oyunun ve dramının katkısı oldukça fazla olarak gözelenmiş ve çalışmaların sonuçları verileri ve analiz ve literatür çalışmalar gösteriyor. Çocukların okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin daha önde olduğu ve okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğunu ve çocuklar açısından tüm gelişim dönemlerini etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimde çocuk aslında tek eğitim ile değil çocuğun kendi hayal gücündeki dünyasını ön plana oyun oynayarak çıkarıyor ve akranlarıyla beraber sağladı iletişim ve diyalog çocukta sosyal duygusal gelişimin ve diğer gelişimlerle beraber geliştiği gözelenmiş .Oyun ve drama araştırılan makale ,dergi, tezlerde aslında çocuğun oyun ve dramının okul öncesi eğitimde aşırı güçlendiği ve akranlarıyla iletişim sağlayarak sosyal duygusal gelişime katkı sağladı ve çocukta özgüvenin fazlasıyla arttığı görülmüştür. İlköğretime adım atarken okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akranlarıyla ilişkileri daha önde olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin aslında yıllık, haftalık, günlük planlarına dramının daha da koyulması gerektiği ve çocuğun kendi hayal dünyasını daha da geliştirecek etkenler ve etkinlikler katılabilir. Oyun ve dramının

üzerine biraz daha düşülmesi gerektiği ve okul öncesi öğretmenlerin kurslar ve eğitimlerle kendilerini geliştirebilir olması araştırma sonuçlarını ortaya koymuştur.

### KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y. (2008). Okulöncesi eğitimde dramanın planlanması. Okulöncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1832, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 950. s.181-204.

Alevcan, S. (2005). *Drama uygulamaları, belirli gün ve haftalar için*. Ya-Pa Yayın.

Canbeldek, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, .

Cottrell, J. (1987). *Creative drama In the clasroom grades 4-6*, National Textbook Company.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.

Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263223>

Feyman, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Fidan, N., Erden, M. (2002). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayıncılık.

Gülây Ogelman, H., Erten Sarıkaya, H., & Güngör, H. (2022). Okul Öncesi Çocukların Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *IZU Journal of Education*, 4(8), 57-71. <https://doi.org/10.46423/izujed.1087563>

Gülgez, Ö. (2018). İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamaidi, D. A., Mattar, J. W., ve Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10 (1), 66-76.

- Hensch, T. (2005). Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 877–888.
- Malenka, R., ve Nicoll, R. (1999). Long-term potentiation: A decade of progress. *Science*, 285, 1870–1874. 18. Martin, S., Grimwood, P., & Morris, R. (2000). Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 649–711. 19.
- Matchett, E. A., Ripple, M., Militar, M., Khalil, H., Scarborough, H., Ratcliff, K., ve Hilton, C. (2020). Emotion regulation and social participation in childhood and adolescence: Systematic review. *International Journal of Autism & Related Disabilities*. IJARD-138. DOI: 10.29011/2642-3227.000038
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013).Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Oktay, A. (2003). *Okul Öncesinde Temel Kavramlar, Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Ve Temel İlkeleri*. Özel Öğretim Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer , H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Remzi Kitapevi.

## ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE GALOŞ YAPMA BECERİSİNDE SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Sertan TALAS

Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sertan.talas@gop.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1635-9707

Özlem BAHCECİ

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Oslem.k@hotmail.com

ORCID: 0009-0005-4517-2185

### Özet

Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni galoş yapma becerisi iken, bağımsız değişkeni ise sabit bekleme süreli öğretim yöntemine dayalı verilen eğitimidir. Araştırmaya zihin yetersizliği tanısı almış üç öğrenci katılmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm durumlarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durum için kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilir. Birinci durumda uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü durumda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra ise tüm durumlarda eş zamanlı olarak birinci toplu yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde ikinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm durumlar için yinelenerek devam ettirilir.

Çalışmada başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme ve izleme verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama formları kullanılmıştır. Bu formlarla çalışmaya katılan öğrencilerin hedeflenen becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilmiştir. Katılımcıların hedeflenen beceriyi gerçekleştirme durumunda “+”, gerçekleştirmediği durumda ise “-” olarak forma veriler kaydedilmiştir. Ayrıca çalışmada kazandırılmak istenen hedef davranışların önemini, kullanılan uygulamanın uygunluğunu ve çalışmada ortaya çıkan sonuçların çalışmaya katılan öğrenciler için anlamlılığını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından “Sosyal Geçerliliği Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur.

Araştırmada veriler deneysel ölçüt ve klinik ölçüt olmak üzere iki biçimde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla deneysel ölçüt, sosyal geçerlik verilerinin değerlendirmesi amacıyla da klinik ölçüt kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları sabit bekleme süreli öğretimin zihin yetersizliği olan öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zihin yetersizliği, yanlışsız öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, galoş yapma becerisi

### The Effectiveness Of The Constant Time Delay Teaching Method In Teaching The Skill Of Making Shoe Covers To Individuals With Intellectual Disabilities.

#### Abstract

The aim of this study is to assess the effectiveness of the constant time delay teaching method in teaching the skill of making shoe covers to students with intellectual disabilities. The research was designed using a multiple probe design across participants, a single-subject research method. The dependent variable was the skill of making shoe covers, while the independent variable was instruction based on the constant time delay method. Three students diagnosed with intellectual disabilities participated in the study.

In the multiple probe design, baseline data were collected simultaneously across all participants. After obtaining stable data in the first condition, the intervention began. During the intervention for the first condition, no data were collected for the other conditions. Once the criterion was met in the first condition, a collective probe phase was conducted across all participants, and the process was repeated for the remaining conditions.

Data collection forms, developed by the researcher, were used to record baseline, intervention, probe, generalization, and maintenance data. Students' success in performing the targeted skill was marked with a "+" and failure with a "-." Additionally, a "Social Validity Evaluation Form" was developed to assess the importance of the targeted behaviors, the appropriateness of the teaching method, and the significance of the results for participants.

The study evaluated data using experimental criteria for the effectiveness of the teaching method and clinical criteria for social validity. The findings demonstrate that the constant time delay teaching method is effective in teaching the skill of making shoe covers to students with intellectual disabilities, highlighting its potential for broader application.

**Keywords:** Intellectual disability, errorless teaching, constant time delay teaching, skill of making shoe covers

## 1.GİRİŞ

AAIDD'ye (2019) göre, "Zihin yetersizliği, zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlarda belirgin sınırlılıklarla kendini gösteren, günlük, sosyal ve pratik becerileri kapsayan bir yetersizliktir ve 18 yaşından önce ortaya çıkar" (Cavkaytar, 2019). Eğitim programlarının temel amacı; bireylerin yaşam kalitesini artırarak, bağımsız ve üretken bireyler olmalarını sağlamaktır. Yaşam kalitesini artırmak ise, bireylere bağımsız yaşam için gerekli becerileri kazandırmak ve bu becerileri günlük hayatta uygulamalarını sağlamakla mümkündür (Kasap & Ergenekon, 2022).

Zihin yetersizliği bulunan kişilerin eğitim süreçlerinin amacı, bireylerin ihtiyaçları ve kabiliyetleri ölçüsünde performanslarını üst düzeye çıkarmak ve toplumsal yaşamın her alanına katılımlarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması önem taşır; çünkü bu beceriler, bireylerin performanslarını artırmak ve yaşam kalitelerini iyileştirmek için gereklidir (Kurtoğlu & Cavkaytar, 2022). Zihin yetersizliği olan bireylerin kendilerini tanımaları, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları, sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken becerilere sahip olmaları, toplumsal entegrasyon düzeylerini etkiler. Bu bireylerin topluma etkin katılımları, bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasıyla mümkündür (Yıldız, 2019). Hem mevcut hem de gelecekteki yaşamlarını sürdürebilmeleri için özbakım, iletişim, akademik ve sosyal becerilerle birlikte iş ve meslek becerilerine de ihtiyaç duyarlar (Yıkılmış, 1999). İş ve meslek becerilerinin kazanılması ise onlara istihdam, maddi gelir, iş birliği, sosyal yeterlilik sağlamakla kalmaz; aynı zamanda özgüvenlerini artırır ve topluma faydalı bir birey olarak hissetmelerine katkıda bulunur (Leblebici, 2012).

Kasap ve Ergenekon (2022), zihin engeli olan kişilere ve meslek becerilerinin kazandırılması konusunda tek denekli araştırma yöntemleriyle yürütülen çalışmaları analiz etmiş ve sekiz araştırmayı incelemiştir. Bu çalışmalardan dördünde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmış, ikisinde hazırlanan eğitim programının etkililiği ölçülmüş, birinde video modelleme yöntemi uygulanmış, bir diğerinde ise SSBY kullanılmıştır. Topsakal ve Düzkantar (2010) ise zihin engelli çocuklara araba yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltme ile yapılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmış ve bu yöntemin araba yıkama becerisinin öğretiminde etkili olduğunu, ayrıca becerinin kalıcılığını sağladığını göstermiştir. Aslan ve Eratay (2009), ZYOB'lere bez parçası üzerine desene pul işleme becerisi kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin (EİÖY) etkili olduğunu ortaya koymuş ve bireylerin beceriyi farklı ortamlara, desenlere ve araç gereçlere genellebildiğini, ayrıca dört hafta sonunda becerinin kalıcılığını koruduğunu bulmuşlardır. Yücesoy-Özkan ve Gürsel (2006) ise zihin engeli olan bireylere fotokopi çekme becerisi kazandırmada EİÖY etkili olduğunu, ayrıca genelleme ve kalıcılık sağladığını belirlemiştir.

Ülkemizde yürütülen bazı tez çalışmaları da zihinsel engeli olan kişilere meslek becerilerinin kazandırılmasına odaklanmıştır. Yapılan çalışmalar arasında, Ulusoy (2018) zihinsel yetersizliği olan bireylere (ZYOB) tarım becerilerinin öğretiminde video modelleme yönteminin etkisini incelemiştir. Lelebici (2012), galoş yapma becerisi öğretiminde EİÖY nin etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Özbey (2005) zihinsel yetersizliği olan bireylerde iş becerileri, Bozkurt (2001) ise aperatif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin kazandırılmasında SBSÖY'nin etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, yanlış öğretim yöntemlerinin zihin yetersizliğinden etkilenen bireylerde iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir.

ZYOB'nin özelliklerine uygun öğretim yöntemleri ve araç gereçlerle desteklenmeleri önemlidir. Yanlış öğretim yöntemleri, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha düşük hata oranları sunduğundan, bu bireylerin eğitiminde öne çıkar. Ayrıca, yanlış öğretim yöntemleri uygulamacılara alternatif yöntemler sunmakta ve eğitim sürecine katılan tüm bireylerin özelliklerine uygun öğretim yöntemini seçme esnekliği sağlamaktadır. SBSÖY tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerden biridir (Aykut, 2009).

Sabit bekleme süreli öğretim, yetersizlikten etkilenen farklı yaş gruplarına ve beceri düzeylerine sahip bireylere öğretimde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bebeklikten yetişkinliğe kadar tüm yaş gruplarında, tek olarak ya da art arda öğretilmesi gereken becerilerin öğretiminde bu yöntemin verimli olduğu, araştırmalarla desteklenmektedir (Tekin-İftar &



Kırcaali-İftar, 2019). Tepki ipuçlarının verildiği eğitim yöntemlerinde, kişinin olumlu tepkiyi vermesi amacıyla, tepki öncesinde ipucu sunulmaktadır. Sabit bekleme süreli öğretimde, ipucu birey tepki vermeden önce sunulduğundan, hataların en aza indirilmesi hedeflenmektedir.

Bu yöntemde, ipucu zamanla silikleştirilir, ancak ipucu türü veya özelliğinde değişiklik yapılmaz ve yöntem iki aşamalı olarak uygulanır. İlk aşamada, hedef uyaran ve ipucu birlikte sunulur ve bu uygulamalar “sıfır saniye bekleme süreli öğretim” olarak adlandırılır. Bu aşama, belirli bir ölçüt veya öğretim sayısı tamamlanıncaya kadar sürer. İkinci aşamada, yani sabit bekleme süreli öğretim oturumlarında, yönerge ile ipucu ortasında belirlenen sabit bir zaman durulur, bireyin beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmesi teşvik edilir. Bu süreç, “sabit bekleme süreli öğretim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Aslan & Karasu, 2017; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2019).

Aslan ve Karasu (2017), SBSÖY'nin etkililiğini betimsel özetleme ve etki büyüklüğü hesaplamalarıyla analiz eden meta-analiz çalışmasında, 26 araştırmayı incelemiş ve yöntemin olumlu etkilerini göstermiştir. Benzer şekilde, Bozkurt (2001) zihin yetersizliği olan çocuklara mutfak becerileri kazandırmak amacıyla yaptığı çalışmasında, sabit bekleme süreli öğretimin aperatif ekmek arası hazırlama, içecek hazırlama ve bunları sunma gibi kazanımların kazandırılmasında olumlu sonuçlar verdiği ve bu becerilerin farklı ortamlara, zamana ve araç-gereçlere genellendiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, uygulama sonrası yapılan izleme çalışmalarında becerilerin kalıcılığı da kanıtlanmıştır.

Alanyazın, meslek becerilerinin zihin yetersizliği olan bireylere yanlışsız öğretim yöntemleriyle kazandırılabilirliğini göstermektedir. Sabit bekleme süreli öğretim, hata oranını düşürmesi nedeniyle tercih edilen bir yöntemdir. Örneğin, Leblebici (2012) galoş yapma becerisi öğretiminde EİÖY'nin olumlu sonuç verdiği göstermiş ve bu uygulamanın farklı yöntemlerle kıyaslanması önerisini sunmuştur.

Son yıllarda ZYOB'lerin mesleki eğitimi üzerine araştırmalar artsa da, genel olarak istihdam, yasalar ve eğitimde yer alan kişilerin görüşlerine odaklanılmaktadır. Mesleki becerilerin öğretiminde SBSÖY'nin etkililiğine odaklanan tek çalışma Bozkurt'un (2001) araştırmasıdır. Dolayısıyla, çalışmamızın sabit bekleme süreli öğretim yönteminin meslek becerisi kazandırmadaki etkisini farklı becerilerde incelemesi ve alanda çalışan uzmanlara alternatif bir yöntem sunması alanyazına katkı sağlayacaktır.

## 1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, SBSÖY'nin ZYOB'lere galoş yapma becerisinin kazandırılmasında olumlu sonuçlar verip vermediğinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Belirtilen hedef için hazırlanan sorulara cevap beklenecektir.

1. Zihin yetersizliği olan kişilere galoş yapma becerisini kazandırılmasında SBSÖY başarılı sonuçlar verir mi?
2. Zihin yetersizliği olan bireylere galoş yapma becerisini kazandırılmasında kullanılan sabit bekleme süreli öğretim, edinilen becerinin kalıcılığının sağlamakta mı?
3. Zihin yetersizliği olan bireylere galoş yapma becerisini öğretiminde kullanılan SBSÖ , edinilen becerinin genellemesini sağlamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Karaman Merkez'de bulunan Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe' de öğrenim gören ve zihin yetersizliği tanısı olan 1 erkek ve iki kız öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci 1, 23 yaşında orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan 12. Sınıf öğrencisidir. Öğrenci 2, 18 yaşında orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan 12. Sınıf öğrencisidir. Öğrenci 3, 16 yaşında orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan 12. Sınıf öğrencisidir

| Öğrenci | Yaşı | Cinsiyeti | Okula Devam Süresi | Yetersizlik Türü ve Derecesi |
|---------|------|-----------|--------------------|------------------------------|
| Ümit    | 23   | Erkek     | 4 Yıl              | Orta Derecede Zihin Eng.     |
| Zehra   | 18   | Kız       | 3 Yıl              | Orta Derecede Zihin Eng.     |
| Berna   | 16   | Kız       | 3 Yıl              | Orta Derecede Zihin Eng.     |

**Tablo 1.** Deneklerin Demografik Özellikleri

### 2.1.1 Katılımcıların Belirlenmesindeki Önkoşul Özellikler

Çalışmaya katılacak öğrenci katılımcının seçiminde de şu ön koşul özelliklere sahip olması beklenmiştir:

- (a) öğrencilerin ailelerinin çalışmaya onay vermesi,
- (b) yönergeleri takip etme,

- (c) Uygulamacının yaptıklarını takip edebilme
- (d) Ellerin, parmaklarını ve ayaklarını kullanabilme
- (e) Renkleri ayırt edebilme
- (f) Haftada üç gün çalışma için uygun olma.

Öğrenci katılımcının seçiminde yukarıdaki ön koşul özellikler dikkate alınarak görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonucunda zihinsel yetersizliğe sahip olan 3 öğrenci katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Uygulamanın tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Sadece uygulamacı genellemesi iki farklı özel eğitim sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

### 2.3. Ortam ve Zaman

Araştırmanın öğretim oturumları Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe' de bulunan galoş atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Atölyede galoş malzemeleri ve galoş yapma makinesi bulunmaktadır. Araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Eylül ayından itibaren okulun devam ettiği her hafta Salı, Çarşamba ve Perşembe günleri yürütülmüştür.

### 2.4. Araç Gereçler

Araştırmada kullanılmak üzere uygulamacı tarafından geliştirilen "Galoş Yapma Beceri Analizi", not almak için kağıt-kalem ve oturumların kaydedilmesi için tripod ve kamera, galoş yapma makinesi ve galoş malzemeleri (naylon, lastik, kasnak) araştırmanın araç gereçlerini oluşturmaktadır.

### 2.5. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, SBSÖY'nin zihin ZYOB'lere galoş yapma becerisini kazandırmadaki etkisini incelemek için, tek denekli araştırma yöntemlerinden (TDAY) "yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli" (YEDATYM) kullanılacaktır. Bu modelde, tüm durumlar için başlangıç düzeyi verisi eşzamanlı olarak alınır. İlk durumda tutarlı veri elde edildiğinde, başlangıç düzeyi aşaması sona erdirilerek uygulamaya geçilir ve uygulama sırasında diğer aşamalarda veri alınmaz. İlk durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri sağlanmasının ardından, tüm durumlar için birinci toplu yoklama evresi hazırlanır. Bu aşamada, ikinci durumda kararlı veri sağlandığında, bu durumda da öğretime başlanır. Süreç, sonraki oturumlarda da farklılaşmadan devam eder. (Tekin-İftar, 2018).

### 2.6. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Çalışmanın bağımlı değişkeni, galoş yapma becerisi iken, bağımsız değişkeni ise SBSÖY ile yapılan öğretimdir. Yöntem, uygulamacı tarafından her öğrenci ile bire bir çalışılarak uygulanmıştır.

## 2.7. Veri Toplama Araçları

### 2.7.1. Katılımcı İzin Formu

Araştırmaya dahil olan bireylerden ve ailelerinden, araştırmacıyla karşılıklı güven sağlamaları amacıyla araştırmacı tarafından izin formu oluşturulmuştur. İzin formu katılımcı öğrenciler ve aileleri ile araştırmacı tarafından karşılıklı olarak imzalanmıştır. Bu formda çalışmanın süreci, izinler ve katılımcıların haklarına yer verilmiştir.

### 2.7.2. Galoş Yapma Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ön Değerlendirme Formu

Çalışmada katılımcıların beceri performanslarını almak için, uygulamacının hazırladığı ön değerlendirme formu kullanılmıştır. Kontrol listesi (a) galoş makinesi aksamını tanıy başlığı altında 4, (b) galoş yapım malzemelerini tanıy başlığı altında 3 ve (c) galoş yapar başlığı

### 2.7.3. Veri Toplama Formları

Çalışmada her oturum düzeyi verisinin toplanmasında veri toplama formları kullanılmıştır. Bu formlarla çalışmaya katılan öğrencilerin hedeflenen becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilmiştir. Katılımcıların hedeflenen beceriyi gerçekleştirmesi durumunda +, gerçekleştirmemesi durumunda ise – olarak forma veriler kaydedilmiştir.

### 2.7.4. Sosyal Geçerliliği Değerlendirme Formu

Çalışmada kazandırılmak istenen hedef davranışların önemini, kullanılan uygulamanın uygunluğunu ve çalışmada ortaya çıkan sonuçların çalışmaya katılan öğrenciler için anlamlılığını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından “Sosyal Geçerliliği Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Altında 13 olmak üzere 20 basamaktan oluşmaktadır.

## 2.8. Verilerin Toplanması

### 2.8.1. SBSÖY'nin Etkililiğine İlişkin Veri Toplama

Araştırmada, katılımcı öğrencilerden başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme ve izleme verileri toplanmıştır. Öğrencilerin hedef davranışlardaki performansları, uygulayıcı tarafından kaydedilmiştir. Öğrencilere sunulan fırsatlarda hedef davranış sergileyip sergilemedikleri değerlendirilmiş ve her oturumda doğru tepkilerinin yüzdesi hesaplanarak sonuçlar grafikte görselleştirilmiştir.

## 2.8.2. Sosyal Geçerliliği Değerlendirmek Üzere Veri Toplama

Araştırmada sosyal geçerlik verileri, katılımcı öğrencilerin ailelerinden elde edilmiştir. Hedef davranışların önemini, bu davranışları öğretmek amacıyla uygulanan yöntemin etkililiği ve araştırma sonuçlarının eğitime katılan kişiler ve aileleri açısından önemini değerlendirmek için, aile bireylerinden "Sosyal Geçerlilik Veri Formu" aracılığıyla veri toplanmıştır.

## 2.9. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, deneysel ve klinik ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Deneysel ölçüt, bağımsız değişkenin uygulanmasıyla birlikte bağımlı değişkene ait verilerde güvenilir ve yinelenbilir bir etkinin elde edilip edilmediğini sınamak için kullanılmıştır. Klinik ölçüt ise bağımsız değişkenin etkilerinin önemini incelemek amacıyla uygulanmıştır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada SBSÖY etkililiğini değerlendirmek amacıyla deneysel ölçüt, sosyal geçerlik verilerinin değerlendirilmesi için ise klinik ölçüt kullanılmıştır.

### 2.9.1. Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği, deneysel ölçüt kullanılarak analiz edilmiştir. Deneysel ölçüt değerlendirmesinde, uygulamacının sunduğu sabit bekleme süreli öğretim yönteminin, öğrenci katılımcıların hedef davranışları edinmeleri üzerindeki etkisi grafiksel olarak incelenmiştir. Grafiksel gösterimde bulunan sonuçlar, sayısal olarak grafikte gösterilmiş; yatay eksene çalışmadaki yapılan çalışma sayıları, dikey eksene ise bireylerin doğru tepki yüzdeleri yerleştirilmiştir.

### 2.9.2. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Analizi

Çalışmanın sosyal geçerlik verileri, klinik ölçüt değerlendirmesi ile elde edilmiştir. Hedef davranışların önemini, bu davranışları kazandırmada araştırılan öğretim yönteminin uygunluğunu ve çalışma sonuçlarının öğrenci katılımcılar ve aileleri açısından anlamlılığını değerlendirmek amacıyla, ailelerden alınan sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

## 2.10. Deney Süreci

### 2.10.1. Başlama Düzeylerinin Belirlenmesi

Başlama düzeyi verileri, araştırmacının çalıştığı okuldaki galoş atölyesinde, her katılımcı için üç oturum şeklinde toplanmıştır. Başlama evresi verilerinde, her bir hedef davranış için çocuğa beş fırsat sunulmuş ve çocuğun hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmemesi durumuna göre değerlendirme yapılmıştır. Sunulan fırsatlar sonucunda, çocuğun hedef

davranışı gerçekleştirmesi "+" olarak, gerçekleştirilmemesi ise "-" şeklinde forma kaydedilmiştir. Çocuğun hedef davranışlara yönelik elde ettiği düzey, yüzde olarak grafiğe işlenmiştir.

### 2.10.2. Uygulama Oturumları

Uygulama oturumları, araştırmacının çalıştığı okulun galoş atölyesinde, öğrenci katılımcıların iyi hissettikleri rahat bir salonda gerçekleştirilmiştir. Bu ortamda, araştırmacı ve öğrenci karşı karşıya oturmuştur.

### 2.10.3. Yoklama Oturumları

Çalışmanın yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları (TYO) ve günlük yoklama oturumları (GYO) olmak üzere iki bölümde toplanmıştır.

#### 2.10.3.1. Toplu Yoklama Oturumları

İlk TYO, hedef becerilere yönelik başlama düzeyi verisi toplamak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Hedef beceriler için diğer TYO, birinci katılımcıda davranış için ölçütün karşılanmasının hemen ardından her öğrenci için aynı zamanda gerçekleştirilmiştir. İkinci ve üçüncü katılımcı için de bu durum izlenmiştir. TYO'da, en az üç sürekli ve tutarlı veri elde edilene kadar sürdürülmüştür. Bu oturumlarda, veriler araştırmacı tarafından üç katılımcı için aynı günde toplanacak şekilde belirlenmiştir. Toplu yoklama evresinde gerçekleştirilen bütün oturumlarda, her bir hedef davranış için beş deneme fırsatı sunulmuştur.

#### 2.10.3.2. Günlük Yoklama Oturumları

GYO, uygulamacı tarafından yapılmıştır ve toplu yoklama oturumları gibi sürdürülmüştür. Katılımcılara sunulan fırsatlar değerlendirilmiş, katılımcıların hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediği durumu uygulamacı tarafından veri kayıt formuna kaydedilmiştir. GYO hedef davranış katılımcı tarafından üç kez üst üste %100 doğrulukla gerçekleştirinceye kadar devam ettirilmiştir.

### 2.10.4. İzleme

İzleme evresi, üçüncü katılımcıya becerinin öğretimi sonunda gerçekleştirilen toplu yoklama oturumunun ardından, katılımcıların kazandıkları hedef beceriyi koruyup koruyamadığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. İzleme evresinde gerçekleştirilen oturumlar, toplu yoklama evresindeki oturumlarla aynı şekilde düzenlenmiştir. İzleme oturumları, uygulamanın sona ermesinden yedi gün ve otuz gün sonra olacak şekilde, üç katılımcı için beşer deneme olacak şekilde yapılmıştır.

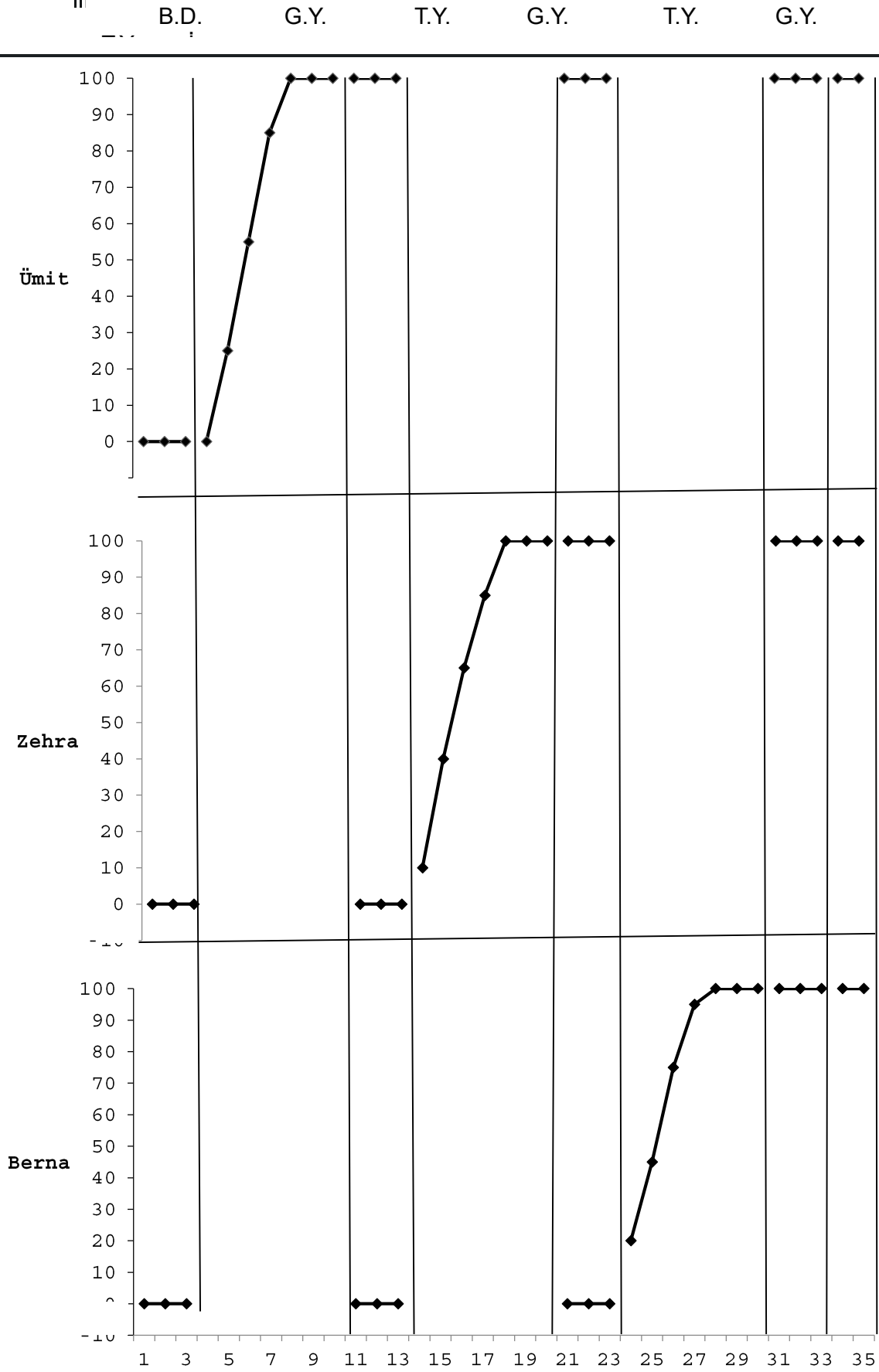
### 3. BULGULAR

Bu bölümde, zihin yetersizliği olan öğrencilere galoş yapma becerisinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli öğretimle yapılan öğretimin sonuçlarına dair alına sonuçlar yer almaktadır. Araştırma; (YEDATYM), çalışılarak desenlenmiştir ve veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafikleri Şekil 3.1'de bulabilirsiniz.

Çalışmada bulunan veriler, üç evrede incelenmiştir: yoklama, uygulama ve izleme. Deneklerin toplu yoklama oturumlarındaki tepkileri yoklama verilerini, günlük yoklama oturumlarındaki tepkileri uygulama verilerini ve izleme oturumlarındaki tepkileri ise izleme verilerini oluşturmuştur.

İlk yoklama verileri, ilk katılımcıya eğitim verilmesinin ardından yapılan ikinci yoklama aşamasında değişiklik göstermiştir; ancak öğretim yapılmayan katılımcılarda, veriler ilk yoklama aşamasıyla paralellik göstermiştir. İkinci katılımcıya öğretim uygulandıktan sonra yapılan üçüncü yoklama aşamasında, eğitim verilen iki katılımcının verileri farklılaşmış, ancak öğretim yapılmayan diğer katılımcı da veriler ilk yoklama aşamasıyla aynı kalmıştır. Üçüncü katılımcıya eğitim verildikten sonra yapılan dördüncü yoklama aşamasında ise bütün katılımcılarda verilerin ilk yoklama aşamasından belirgin şekilde farklılaştığı ve deneklerin beceriyi istenen düzeyde doğru sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Bu veriler ışığında, sabit bekleme süreli öğretimle sunulan öğretimin, zihinsel engeli olan kişilere galoş yapma becerisinin verilmesinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.





**Şekil 3.1.** Sabit Bekleme Süreli Öğretimle sunulan galoş yapma becerisi öğretimine ilişkin yoklama, uygulama ve izleme verileri

### 3.1. Sabit Bekleme Süreli Öğretim ile Galoş Yapma Becerisi Öğretiminin etkililiğine İlişkin Bulgular

Şekil 3.1’de yer alan ilk grafikte, Ümit’in sabit bekleme süreli öğretimle galoş yapma becerisi üzerindeki performansı görülmektedir. Uygulama sürecinde Ümit ile toplamda yedi öğretim ve yedi günlük yoklama oturumu olmak üzere on dört oturum yapılmıştır.

Başlangıç düzeyini gösteren ilk toplu yoklama aşamasında, Ümit’in hedef uyarana %0 oranında doğru tepki verdiği gözlemlenmiştir. Beşinci günlük yoklama oturumunda ise Ümit’in hedef uyarana %100 oranında doğru tepki gösterdiği belirlenmiştir. Bu oturumun ardından gerçekleştirilen altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında da Ümit %100 oranında doğru tepki vermiş ve böylece tutarlı veriler ortaya konmuştur. Uygulama aşamasından sonraki toplu yoklama oturumlarında da Ümit’in tekrar %100 oranında doğru tepkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu veriler, Ümit’in sabit bekleme süreli öğretim ile galoş yapma becerisini yedi oturum ardından %100 doğrulukla kazandığını göstermektedir.

Şekil 3.1’deki ikinci grafik, Zehra’nın sabit bekleme süreli öğretimle galoş yapma becerisindeki performansını göstermektedir. Zehra ile de yedi öğretim ve yedi günlük yoklama oturumu olmak üzere toplamda on dört oturum yapılmıştır.

Zehra’nın başlangıç düzeyinde hedef uyarılara ortalama %0 doğru tepkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Beşinci günlük yoklama oturumunda ise hedef uyarana %100 oranında doğru tepki vermiştir. Bu oturumun ardından gerçekleştirilen altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında da Zehra %100 düzeyinde doğru tepki göstererek tutarlı sonuç elde edilmiştir. Çalışma sonrasındaki toplu yoklama aşamalarında da Zehra %100 doğru tepki vermeye devam etmiştir. Bu bulgular, Zehra’nın sabit bekleme süreli öğretimle galoş yapma becerisini yedi oturum sonunda %100 doğrulukla kazandığını göstermektedir.

Şekil 3.1’de yer alan üçüncü grafik ise, Berna’nın sabit bekleme süreli öğretim ile galoş yapma becerisi üzerindeki performansını göstermektedir. Berna ile de toplamda yedi öğretim ve yedi günlük yoklama oturumu yapılmış, böylece on dört oturum tamamlanmıştır.

Berna’nın başlangıç düzeyini gösteren ilk toplu yoklama aşamasında hedef uyarana %0 oranında doğru tepkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Beşinci günlük yoklama oturumunda ise hedef uyarılara %100 doğrulukla cevap vermiştir. Bu oturumun sonunda uygulanan altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında da %100 doğrulukla tepki göstermeye devam etmiş ve

tutarlı ve karalı veriler elde edilmiştir. Uygulama sürecinin ardından yapılan toplu yoklama aşamalarında da Berna'nın %100 doğrulukla tepki verdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Berna'nın sabit bekleme süreli öğretimle galoş yapma becerisini yedi oturum sonunda %100 doğrulukla kazandığını ortaya koymaktadır.

### 3.2. SBSÖY'nin İzleme Bulguları

Bu bölümde, öğretim oturumları tamamlandıktan sonraki yedinci ve otuzuncu günlerde yapılan izleme oturumlarında Ümit, Zehra ve Berna'nın performanslarına bakılmıştır. İzleme oturumlarının tamamında Ümit hedef uyarana %100 doğru tepki vermiştir. Aynı şekilde, Zehra ve Berna da tüm izleme oturumlarında %100 doğrulukla tepki göstermiştir. Bu bulgular, SBSÖY ile sunulan galoş yapma becerisinin öğretim bittikten sonra yedi ve otuz gün sonra da korunduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.3. SBSÖY'nin Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik olarak, deneklerin ailelerinden görüş almak amacıyla sosyal geçerlik formları hazırlanmıştır. Ailelerin bu formdaki sorulara verdikleri yanıtlar, sabit bekleme süreli öğretimle sunulan galoş yapma becerisi öğretimine dair olumlu görüşleri olduğunu göstermektedir.

### Genel Değerlendirme

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, sabit bekleme süreli öğretimle sunulan galoş yapma becerisi öğretiminin, zihin yetersizliği olan çocuklar için bu becerinin kazandırılmasında etkili, sürdürülebilir ve sosyal açıdan geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

## 4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Tartışma

Araştırmada, ZYOB'lere galoş yapma becerisinin kazandırılmasında kullanılan SBSÖY'nin etkililiği, sürdürülebilirliği ve sosyal geçerlik boyutu incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, SBSÖY'nin, ZYOB'lere beceri öğretiminde etkili olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Aykut ve Varol, 2010; Bozkurt, 2001; Bozkurt ve Gürsel, 2005; Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal, 2008; Şafak ve Aykut, 2008; Yıkılmış ve Çetin, 2010; Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002).

Bozkurt (2001) ise zihin engelli çocuklara mutfak becerilerinin kazandırılmasında SBSÖY'nin etkili olduğunu ve bu becerilerin farklı ortamlar, zamanlar ve gereçlerde de genellenebildiğini tespit etmiştir.

Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal (2008), SBSÖY'nin hafif ZYOB in toplama işlemi ve çıkarma işlemi kazanımlarını edinmesinde etkili olduğunu ve öğrencinin bu becerileri hem

edinip hem de sürdürdüğünü göstermiştir. Yıkılmış ve Çetin (2010) ise zihinsel yetersizliği bulunan kişilere dört saniyelik sabit bekleme süresiyle kalansız bölme işleminin kazandırılmasında başarılı sonuçlar elde etmiştir. Yıldırım ve Tekin-İftar (2002) ise tipik gelişen akranların SBSÖY'ni kullanarak zihinsel geriliği olan akranlarına levha isimlerini öğretmesinin güvenilir ve kalıcı etkiler sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenen akranlar, öğretim sonrasında öğrendikleri levha isimlerini sürdürebilmiş ve başka kişilere de genelleyebilmişlerdir.

Bu çalışmanın bulguları, SBSÖY'nin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olan kişilere çeşitli becerileri öğretmede etkili, kalıcı ve sürdürülebilir bir yöntem olduğunu ortaya koyarak mevcut literatüre katkı sağlamaktadır.

#### 4.2. Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına dayanarak, zihin yetersizliği bulunan bireylere zincirleme becerilerin öğretiminde SBSÖY'nin etkili bir yaklaşım olarak kullanılması, alanda çalışan öğretmenlere önerilmektedir.
2. SBSÖY'nin etkililiği, daha başka becerilerin öğretiminde de araştırılarak yöntemin geniş bir beceri yelpazesinde ne derece etkili olduğu incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aslan, C., & Karasu, N. (2017). Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-40.
- Aslan, Y., & Eratay, E. (2009). Zihin Engelli Bireylere Kumaş Üzerine Çizilen Desene Pul İşleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği \*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15-34.
- Aslan, T. (2009). *Zihin engelli bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykut, Ç. (2009). Sabit bekleme süreli öğretime dayalı bir uygulama örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 237-255.
- Aykut, Ç., & Pınar, Ş. (2008). Görme engelli öğrencilere zincirleme becerilerin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ipucu işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi. . *ICEVI 4. Balkan Kongresi*.

- Aykut, Ç., & Varol, N. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 227-261.
- Bozkurt, F. (2001). *Zihin özürlü çocuklara aoperatif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretiminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, F., & Gürsel, O. (2005). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation. . *Education and Training in Developmental Disabilities*, 390-400.
- Cavkaytar , A. (2019). Yetişkinlik Dönemi. A. Cavkaytar, & A. Kaya içinde, *Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinler* (s. 1-20). Eğiten Kitap.
- Çankaya, Ö. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Değirmenci, H.D. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, C., & Ergenekon , Y. (2022). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere İş ve Meslek Becerilerinin Öğretimine Yönelik Türkiye’de Yapılan Tek-Denekli Araştırmaların İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 239-260.
- Kırcaali- İftar, G., Ergenekon, Y., & Uysal, A. (2008). Zihin Özürlü Bir Öğrenciye Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Toplama ve Çıkarma Öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 309-320.
- Kurtoğlu , S., & Cavkaytar , A. (2022). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği\*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 53-83.
- Leblebici, T. (2012). *Zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özbe, F. (2005). *Zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2019). Sabit Bekleme Süreli Öğretim . E. Tekin-İftar, & G. Kırcaali-İftar içinde, *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri* (s. 155-176). Vize Akademik.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2019). Yanlızsız Öğretim. E. Tekin-İftar , & G. Kırcaali-İftar içinde, *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri* (s. 141-155). Vize Akademik.
- Topsakal, M., & Düzkantar, A. (2010). Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisi Öğretiminde Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 79-94.
- Uçar Rasmussen, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel Gereksinimli Çocukların Mesleki Eğitim ve İstihdamına Yönelik Annelerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 324-345.
- Ulugöl, F. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylere tarım becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıkılmış. (1999). *Zihinsel engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkılmış, A., & Eldeniz Çetin, M. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle bölme öğretimi. . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 69-78.
- Yıldırım , S., & Tekin- İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 67-84.
- Yıldız, G. (2019). Bağımsız Yaşam Becerileri. A. Cavkaytar, & A. Kaya içinde, *Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinler* (s. 60). Eğiten Kitap.



Yücesoy-Özkan, Ş., & Gürsel, O. (2006). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Fotokopi Çekme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği \*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 29-45.

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARI VE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

**Betül ARABACIOĞLU**

Uzm., Şehit Cengiz Topel Anaokulu, [betularabacioglu@gmail.com](mailto:betularabacioglu@gmail.com)

ORCID ID- 0000-0003-3243-1190

**Meral TANER DERMAN**

Doç.Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, [mtaner@uludag.edu.tr](mailto:mtaner@uludag.edu.tr)

ORCID ID- 0000-0001-8619-3429

### ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik uygulamaları ve karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimleyici araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 2023-2024 eğitim öğretim yılında resmi anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarından Türkiye'nin 7 bölgesinde görevlerine devam eden toplam 334 okulöncesi öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu aracılığı ile toplanarak yüzde ve frekans alma tekniği ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre Katılımcıların %66,40'lık bir kesimi ODÖO etkinlikleri ilgili herhangi bir eğitim almamış ve %71,80'i ODÖO projelerinde yer almamıştır. Katılımcıların %42,70'i yılda 1-2 kez ODÖO gezileri planlamaktadır. Velilerin %88,80'i ODÖO etkinliklerine olumlu yaklaşmakta, okul yönetimlerinin %80,10'u da destekleyici bir tutum sergilemektedir. Katılımcıların %55,30'u bürokratik durumların ODÖO gezilerine yer verme sıklığını olumsuz etkilediğini belirtirken, karşılaşılabilecek riskli durumların etkisinin daha az olduğu (%45) görülmektedir. ODÖO etkinliklerinde çoğunlukla öğretmenler (%56,80) ve stajyerler (%50) çocuklara eşlik etmektedir. Güvenlik, ulaşım kolaylığı ve çocukların gelişim düzeylerine uygunluk, katılımcıların ODÖO seçiminde en çok dikkat ettikleri özellikler arasında yer alırken, personel sayısı gibi faktörler daha az önem taşımaktadır. En çok ziyaret edilen ODÖO kurumları arasında müze (%72,50) ve kütüphane (%63,90) öne çıkarken, ekonomik sebepler (%68,10) ve ulaşım sorunları (%63,80) katılımcıların karşılaştığı başlıca zorluklardır. Öğrencileri ziyaret ortamı hakkında bilgilendirme güvenlik tedbiri olarak öne çıkmakta ve etkinliklerde kullanılan materyallerin çeşitliliği gözlemlenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Dışı Öğrenme, Okul Dışı Öğrenme Ortamları

### ABSTRACT

This research was conducted using a descriptive research method with a general survey model to identify preschool teachers' practices regarding out-of-school learning environments and the challenges they face. The study sample consists of a total of 334 preschool teachers working in public kindergartens and primary schools with preschool classes in seven regions of Turkey during the 2023-2024 academic year, selected using a simple random sampling method. Data were collected through the Personal Information Form and the Teacher Opinions Form on Out-of-School Learning Environments in Preschool Education, and analyzed using SPSS. Descriptive statistics, such as percentages and frequencies, were used for data analysis. According to the results of the study, 66.4% of the participants had not received any training on OSLE activities, and 71.8% had not participated in any OSLE projects. 42.7% of the participants plan OSLE excursions once or twice a year. While 88.8% of parents have a positive attitude towards OSLE activities, 80.1% of school administrations also exhibit a supportive stance. 55.3% of participants stated that bureaucratic issues negatively affect the frequency of OSLE excursions, while the impact of potential risky situations was less significant (45%). In OSLE activities, the majority of accompanying individuals are teachers (56.8%) and interns (50%). The most important factors considered by participants when selecting OSLE environments are safety, ease of transportation, and the suitability of the environment to the developmental levels of children, while factors such as staff numbers are less important. Among the most frequently visited OSLE institutions, museums (72.5%) and libraries (63.9%) stand out. The main challenges faced by participants include economic reasons (68.1%) and transportation issues (63.8%). Providing safety information to students about the visit environment is considered a key security measure, and a variety of materials are observed to be used in the activities.

**Keywords:** Preschool Teacher, Outdoor Learning, Outdoor Learning Environments

## GİRİŞ

Bugünün dünyasında öğrenme, okul sınırlarının ötesine taşınmış ve öğrencilere yaparak öğrenme, araştırma, gözlem, analiz gibi düşünme becerilerini geliştirecek doğa etkinlikleriyle öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece okul duvarları içinde sınırlı kalan tekdüze öğrenme süreçleri yerine, okul dışındaki zengin deneyimler ve kalıcı öğrenme fırsatları sunan ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Okulları gelecekteki yaşamla buluşturan ve okul içindeki eğitime paralel işlenen süreçler, okul dışı öğrenme ortamları olarak tanımlanır (Şahin, 2022). Okul dışı ortamlarda, öğretmen önderliğinde, belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan ve önceden planlanmış faaliyetler gerçekleştirilmektedir (Doldur, 2019). Okul dışındaki öğrenme ortamları, okul sınırlarının ötesinde, düzenli bir şekilde bilgi edinme gereksinimini karşılamaktadır (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Okul dışı öğrenme ortamları, sınıf içindeki derslerin daha somut bir şekilde deneyimlenmesini mümkün kılar (Elmas ve ark., 2021). Bu ortamlar, öğrencilere bilimsel bilgi, psikomotor beceriler, sosyal yetkinlikler ve özgüven kazanma imkânı sunar (Akçağdağ ve Çobanoğlu, 2020; Doğan ve ark., 2017). Okul dışı öğrenme ortamları, okul bahçeleri, müzeler, bilim merkezleri, sanat galerileri, milli parklar, hayvanat bahçeleri, tren garları gibi fiziksel mekanlar olabileceği gibi (Eshach, 2007; Türkmen, 2010; Walsh ve Straits, 2014), aynı zamanda sosyal medya, eğitim odaklı web siteleri, Web 2.0 araçları ve uzaktan eğitim platformları gibi dijital ve sanal ortamlar da bu kapsama girmektedir (Karademir, 2018).

Okul dışı öğrenme, üç aşamalı bir süreçten oluşur: hazırlık aşaması, etkinliğin uygulanması ve etkinlik sonrası değerlendirme (Şen, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ders işlenmeden önce kapsamlı bir ön hazırlık yapılmalıdır. Etkinlikler, kazanımlara uygun şekilde zaman ve sıra bakımından planlanmalı, en az iki ders saati süresine göre ayarlanmalıdır. Ulaşım, maliyet, gidilecek yerin ücretli olup olmadığı gibi lojistik unsurlar dikkate alınarak gerekli izinler alınmalı ve yazışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin güvenliği ve etkinliklerin verimliliği için rehberlik, uzman desteği ve kötü hava koşulları için alternatif planlar oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin etkinlik sırasında uyacakları kurallar hakkında bilgilendirilmesi, gerekli materyallerin temin edilmesi, fotoğraf ve not alma hazırlıkları, özel öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik önlemler alınması ve temel ihtiyaçların (su, yemek vb.) planlanması önemlidir. Bu hazırlıklar, gezi ve etkinliklerin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Şen, 2019). Şimşek (2011)'e göre, etkinlik sırasında yapılan çalışmalar şu aşamalarda gerçekleştirilir: İlk olarak, rehberlerle iletişim kurulup süreç yönetilir ve öğrencilerin soruları keşfetmeleri için yönlendirme yapılır. Öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak pratik beceriler kazanmalarına yardımcı olunur. Motivasyonlarını artırmak amacıyla oyunlar ve etkinlikler



düzenlenir, tartışmalar ve soru-cevap yöntemleriyle sonuçlar çıkarılır. Ayrıca, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesi için serbest zaman tanınır, aşırı sorumluluk verilmez ve yaratıcılık ile iletişim becerilerini geliştirecek fırsatlar sunulur. Şimşek (2011)'e göre, etkinlik sonrasında yapılan çalışmalar şunlardır: Gezi sonrası, kazanımlar ve deneyimler pekiştirilir; yeni öğrenilen bilgiler günlük yaşamla ilişkilendirilerek kalıcı hale getirilir ve başarı testleri uygulanabilir. Ayrıca, gezi sırasında edinilen bilgiler için paylaşım ortamları oluşturulur, akran öğretimi ile eksiklikler giderilir ve tartışma ortamları sağlanarak eleştirel düşünceler geliştirilir. Kompozisyon, hikâye, şiir gibi etkinlikler düzenlenebilir ve gezi sırasında çekilen fotoğraflar sınıf panosuna asılabilir. Ailelere bilgi verilerek, sonraki akademik yıl için öneriler geliştirilir.

2024 Maarif Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimini desteklemek için okul dışı öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin deneyim yoluyla öğrenmelerini ve beceriler kazanmalarını sağlar. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını ne ölçüde kullandıklarını ve karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları anlamak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Okul dışı öğrenme ortamlarında (ODÖO) karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorluklara yönelik alınan tedbirler nelerdir?
2. Öğretmenlerin ODÖO seçiminde en çok dikkat ettikleri özellikler nelerdir?
3. ODÖ ortamlarında kaza yaşanma durumu ne sıklıkla gözlemlenmektedir?
4. ODÖO etkinlikleri öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen etkinlikler nelerdir?
5. ODÖ ortamlarında kullanılan materyaller nelerdir?
6. ODÖ ortamlarına katılım durumu nasıldır ve katılmayan öğrencilerin sebepleri nelerdir?
7. ODÖ ortamında geçirilen süre ve ziyaret sıklığı nedir? Bu süreçte eşlik eden bireylerin katılımcılara yakınlık derecesi nasıl tanımlanmaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici araştırmalar, “Nedir?” ve “Ne oluyor?” sorularına yanıt arayarak mevcut durumu tanımlar (Ural ve Kılıç, 2006). Genel bir yargıya varmak amacıyla örneklem üzerinde tarama yapılmış olup, bu yaklaşım genel tarama modeli türüne girmektedir (Karasar, 2023).

### Çalışma Grubu

Basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubu, Türkiye'nin 7 bölgesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı boyunca resmi anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan toplam 334 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyo-demografik özelliklere ilişkin frekans dağılım tablosu

| Değişkenler                      | Grup              | n     | %    |
|----------------------------------|-------------------|-------|------|
| Bölge                            | Marmara           | 134   | 40,5 |
|                                  | İç Anadolu        | 47    | 14,2 |
|                                  | Akdeniz           | 45    | 13,6 |
|                                  | Ege               | 30    | 9,1  |
|                                  | Güneydoğu Anadolu | 29    | 8,8  |
|                                  | Karadeniz         | 26    | 7,9  |
|                                  | Doğu Anadolu      | 20    | 6    |
|                                  | Cinsiyet          | Kadın | 296  |
|                                  | Erkek             | 33    | 10   |
| Kıdem (yıl)                      | 0-5               | 130   | 39,3 |
|                                  | 6-10              | 85    | 25,7 |
|                                  | 11-15             | 54    | 16,3 |
|                                  | 16-20             | 46    | 13,9 |
|                                  | 21 ve daha fazla  | 16    | 4,8  |
| Öğrenim Durumu                   | Lisans            | 241   | 72,8 |
|                                  | Tezsiz YL         | 39    | 11,8 |
|                                  | Tezli YL/Doktora  | 51    | 15,4 |
| Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri | Şehir             | 227   | 68,6 |
|                                  | Kırsal            | 104   | 31,4 |
| Okul Öncesi Eğitim Alma          | Evet              | 93    | 28   |
|                                  | Hayır             | 239   | 72   |
| Medeni Durum                     | Bekar             | 164   | 49,5 |
|                                  | Evli              | 167   | 50,5 |
| Çocuğa Sahip Olma                | Evet              | 127   | 38,4 |
|                                  | Hayır             | 204   | 61,6 |

Marmara Bölgesi çalışma grubunun çoğunluğunu oluşturmaktadır (%40,5). Çalışma grubunun çoğunluğu kadındır (%90). Çoğunluğu 0-5 yıl arasında deneyime sahiptir (%39,3). Çoğunluğu lisans mezunudur (%72,8). Çoğunluğu şehirlerde büyümüştür (%68,6). Küçük bir kısmı okul öncesi eğitimi almıştır (%28). Çoğunluğu evlidir (%50,5). Yarısından fazlası çocuk sahibi değildir (%61,6).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, öğrenim durumu, medeni durumu, görev yaptığı bölge, ODÖO katılım durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu

Arslan (2023) tarafından geliştirilen anket formu 17 sorudan oluşmaktadır. Bu formda, okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme (ODÖ) ortamlarına ilişkin etkinlik türleri ve okul dışı

etkinlikler ile karşılaşılan problemleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anket formu hazırlandıktan sonra, okul öncesi eğitim alanında iki, eğitim bilimleri alanında ise üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, anketin içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ardından soruların katılımcılar tarafından açık ve anlaşılır bir şekilde anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, katılımcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda ek düzenlemeler yapılmış ve anket formunun son hali şekillendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veriler yüzde ve frekans alma tekniği ile analiz edilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik uygulamaları ve karşılaştıkları zorluklara ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları sorularına ilişkin frekans dağılım tablosu

| Değişken                                     | Kategori                 | n   | %     |
|--|--------------------------|-----|-------|
| ODÖO Yıllık Gezi Planlama                    | 1-2 Kez                  | 140 | 42,70 |
|  | 3-4 Kez                  | 87  | 26,50 |
|  | 5 Kez +                  | 82  | 25    |
|  | Hiç                      | 19  | 5,80  |
| ODÖO Gezi Öncesi Plan Hazırlama              | Her Zaman Hazırlarım.    | 184 | 55,90 |
|  | Çoğunlukla Hazırlarım.   | 92  | 28    |
|  | Bazen Hazırlarım.        | 39  | 11,90 |
|  | Hiçbir Zaman Hazırlamam. | 14  | 4,30  |
| Velilerin ODÖO Yaklaşımı                     | Olumlu ve Destekleyici   | 239 | 88,80 |
|  | İstekli Değil            | 37  | 11,20 |
| Okul Yönetimi ODÖO Yaklaşımı                 | Olumlu ve Destekleyici   | 265 | 80,10 |
|  | İstekli Değil            | 66  | 19,90 |
| ODÖO Bürokratik Durumlarda Olumsuz Etkilenme | Evet                     | 182 | 55,30 |
|  | Hayır                    | 147 | 44,70 |
| ODÖO Riskli Durumlardan Olumsuz Etkilenme    | Evet                     | 147 | 45    |
|  | Hayır                    | 180 | 55    |

#### ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamı

Katılımcılar arasında yılda 1-2 kez ODÖO ile gezi planlayanlar çoğunluktadır (%42,70). Katılımcıların çoğunluğu her zaman veya çoğunlukla gezi öncesi plan hazırlamaktadır (%83,90). Velilerin büyük çoğunluğu ODÖO etkinliklerine olumlu ve destekleyici bir şekilde yaklaşmaktadır (%88,80). Okul yönetiminin büyük bir çoğunluğu ODÖO olumlu ve destekleyici yaklaşmaktadır (%80,10). Çoğu katılımcı ODÖO ile ilgili bürokratik durumların ODÖO gezilerine yer verme sıklığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir (%55,30). Çoğu katılımcı ODÖO gezilerinde karşılaşılabilecek riskli durumların ODÖO gezilerine yer verme sıklığını olumsuz etkilemediğini belirtmiştir (%55). Yine de olumsuz etkilediğini belirtenlerin sayısı azımsanamayacak ölçüdedir (%45).

Tablo 3. Okul Öncesi ODÖO sorularına ilişkin frekans dağılım tablosu

| Değişken                        | Kategori                  | N   | %     |
|---------------------------------|---------------------------|-----|-------|
| ODÖO Eşlik Eden Yetişkin        | Evet                      | 299 | 90,60 |
|                                 | Hayır                     | 31  | 9,40  |
|                                 | Haftada Bir               | 9   | 2,70  |
|                                 | İki Haftada Bir           | 21  | 6,40  |
|                                 | Ayda Bir                  | 76  | 23    |
|                                 | Bir Dönemde 2-3 Kez       | 209 | 63,30 |
|                                 | Hiç                       | 5   | 4,50  |
| ODÖO Geçirilen Süre             | 1 Saatten az              | 35  | 10,7  |
|                                 | 1-2 Saat                  | 247 | 75,5  |
|                                 | 3 Saat +                  | 45  | 13,80 |
| Öğrenci Katılımı                | Tamamı Katılır.           | 230 | 70,60 |
|                                 | Yaklaşık Yarıısı Katılır. | 90  | 27,60 |
|                                 | Çoğu Katılmaz.            | 6   | 1,80  |
| ODÖO Çocukların Genel Duyguları | Hoşlanmıyorlar            | 7   | 2,1   |
|                                 | Mutlu Oluyorlar.          | 311 | 94,80 |

*ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamı;*

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%90,60) okul öncesi eğitim programlarına ODÖO eşlik eden yetişkinlerin bulunduğunu belirtiyor. Bu durum, çocukların eğitim sürecine daha fazla destek ve rehberlik sağlandığını gösteriyor. Katılımcıların çoğunluğu (%63,30) bir dönemde 2-3 kez ODÖO ziyaret etmiş, ancak hiç ziyaret etmeyenlerin oranı da önemli (%4,50). Bu durum, ODÖO ziyaret sıklığının katılımcılar arasında farklılık gösterdiğini gösteriyor. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%75,50) 1-2 saat arasında ODÖO zaman geçirdiğini belirtiyor. Katılımcıların çoğunluğu (%70,60) öğrencilerin okul dışı etkinliklere tamamının katıldığını belirtiyor. Bu, çocukların ekstra etkinliklere katılımının genel olarak yüksek olduğunu gösteriyor. Katılımcıların ezici çoğunluğu (%94,80) öğrencilerin ODÖO etkinliklerinden mutlu olduklarını ifade ediyor. Bu, çocukların ODÖO etkinliklerini olumlu bir şekilde deneyimlediğini gösteriyor.

Tablo 4. Değişkenlerin frekans dağılım tablosu

| Değişken   | n   | %     |
|--|-----|-------|
| <i>Okul Öncesi Eğitim Programı ODÖO Çıkarken Eşlik Eden Yetişkin</i>     |     |       |
| Anne   | 133 | 42,90 |
| Baba   | 45  | 14,50 |
| Okul Personeli   | 152 | 49    |
| İdareci  | 96  | 31    |
| Stajyer  | 155 | 50    |
| Başka Öğretmen   | 176 | 56,80 |
| <i>Okul Öncesi Eğitimde ODÖO İlişkin En Çok Dikkat Edilen Özellikler</i> |     |       |
| Ulaşım Kolaylığı   | 273 | 83    |
| Ekonomik Olması  | 224 | 68,10 |
| ODOÖ Ortamının Temizliği ve Hijyeni                                      | 192 | 58,40 |
| Güvenlik   | 284 | 86,30 |
| Yaparak Yaşayarak Öğrenmeye Katkıda Bulunması                            | 268 | 81,50 |

|                                |     |       |
|--------------------------------|-----|-------|
| Öğrenci Sayısı                 | 132 | 40,10 |
| Soyut Kavramları Somutlaştırma | 168 | 51,10 |
| Gelişim Düzeylerine Uygun Olma | 269 | 81,80 |
| Personel Sayısı                | 78  | 23,70 |

*ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamı;*

ODÖO en yaygın eşlik eden yetişkinler başka öğretmenlerdir (%56,80). Ardından diğer önemli gruplar stajyer (%50), okul personeli (%49) ve annelerdir (%42,90).

ODÖO tercihinde en çok dikkat edilen özellikler arasında güvenlik (%86,30), ulaşım kolaylığı (%83), gelişim düzeylerine uygun olma (%81,80), yaparak yaşayarak öğrenmeye katkıda bulunması (%81,50), ekonomik olması (%68,10), ODÖO ortamının temizliği ve hijyeni (%58,40) yer almaktadır. Katılımcıların daha az önem verdikleri özellikler arasında personel sayısı (%23,70) ve öğrenci sayısı (%40,10) bulunmaktadır.

Tablo 5. Devamı

| Değişken  | n   | %     |
|---|-----|-------|
| <i>Okul Öncesi Eğitimde Yararlanılan ODÖO neler</i> |     |       |
| PTT   | 86  | 26,50 |
| Hastane   | 35  | 10,80 |
| At Çiftliği   | 108 | 33,30 |
| İtfaiye   | 138 | 42,60 |
| Fabrika   | 47  | 14,50 |
| Botanik Park  | 185 | 57,10 |
| Müze  | 235 | 72,50 |
| Sinema  | 170 | 52,50 |
| Tiyatro   | 196 | 60,50 |
| Bilim Merkezi                                       | 166 | 51,20 |
| Kütüphane   | 207 | 63,90 |
| Orman   | 157 | 48,50 |
| Sanat Galerisi                                      | 61  | 18,80 |
| AVM   | 21  | 6,50  |
| Emniyet Müdürlüğü                                   | 56  | 17,30 |
| Bakkal  | 19  | 12    |
| Manav   | 39  | 12    |
| Terzi Atölyesi                                      | 21  | 6,50  |
| Fırın   | 47  | 14,50 |
| Kuaför  | 17  | 5,20  |
| Ağaç Dikme  | 120 | 37    |
| Sahil Kenarı  | 46  | 14,20 |
| Çöp Toplama   | 83  | 25,60 |
| Hayvanat Bahçesi                                    | 110 | 34    |
| Fuar Alanı  | 45  | 13,90 |
| Orman Müdürlüğü                                     | 35  | 10,80 |
| Tarım Müdürlüğü                                     | 22  | 6,80  |
| Besihane  | 11  | 3,40  |
| Özel Eğitim Merkezi                                 | 25  | 7,70  |

Kardeş Okul Ziyareti

71

21,90

*ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamı*

Katılımcıların çocukları için en çok ziyaret ettikleri ODÖO kurumları arasında müze (%72,50), kütüphane (%63,90), tiyatro (%60,50), botanik park (%57,10), sinema (%52,50), bilim merkezi (%51,20), ve orman (%48,50) bulunmaktadır. Katılımcılar arasında daha az ziyaret edilen ODÖO kurumları arasında besihane, özel eğitim merkezi, tarım müdürlüğü ve orman müdürlüğü bulunmaktadır. Katılımcılar, çocuklarının eğitimine çeşitli kurumlar ve etkinlikler aracılığıyla katkıda bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, çocukların farklı alanlarda deneyim kazanmalarına ve öğrenmelerine olanak tanımaktadır. AVM, bakkal, manav gibi yerlerden başlayarak emniyet müdürlüğü, itfaiye, sanat gelirleri ve çöp toplama gibi yerlere kadar geniş bir yelpazede ODÖO gezileri yapılmaktadır. Bu, çocuklara farklı sektörlerdeki yerleri ve işleri tanıma fırsatı sunmaktadır.

Tablo 6. Devamı

| Değişken  | n   | %     |
|---|-----|-------|
| <i>Okul Öncesi Eğitimde ODÖO Karşılaşılan Zorluklar</i>                   |     |       |
| Okul idaresinin olumsuz tutumu  | 118 | 35,90 |
| Yerel yönetim ile karşılaşılan evrak izin sorunları                       | 165 | 50,20 |
| Ulaşım  | 210 | 63,80 |
| Ekonomik Sebepler   | 224 | 68,10 |
| Okul öncesi eğitime yönelik okul öğrenme ortamlarının yetersiz olması     | 148 | 45    |
| Veli tutumu/izin dilekçeleri onaylama evraklarında yaşanan aksaklıklar    | 122 | 37,10 |
| Tuvalet/lavabo sorunu   | 170 | 51,70 |
| Özel gereksinimli öğrencinin bulunması                                    | 70  | 21,30 |
| Çevrede bulunan insanların olumsuz tutumları                              | 35  | 10,60 |
| Öğrenme ortamında etkinliklerin tam olarak gerçekleştirilememesi          | 36  | 10,90 |
| Öğrenme ortamında materyal yetersizliği                                   | 57  | 17,30 |
| Sınıfların kalabalık olması   | 148 | 45    |
| Personel eksikliği  | 144 | 43,80 |
| Gürültü   | 37  | 11,20 |
| Okul dışı öğrenme ortamının trafiğe yakın olması                          | 71  | 21,60 |
| Öğrencinin rahatça gözlemleyebileceği ortamlarının olmaması               | 65  | 19,80 |
| Öğrenme ortamında tehlike oluşturabilecek kesici, delici, yakıcı materyal | 63  | 19,10 |
| Okul dışı öğrenme ortamında bulunan kişilerin rahatsız eden bakışları     | 24  | 7,30  |
| Zamanın olmaması  | 53  | 16,10 |
| Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamında kaza geçirmesi/ihtimali          | 123 | 37,40 |
| Öğrencilerden daha önce bir kaza geçirmiş ya da yaralanmış olması         | 29  | 8,80  |

*ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamı*

Katılımcılar, okul öncesi eğitimde ODÖO uygulamalarında bir dizi zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Bu zorluklar arasında en yüksek oranlarla ekonomik sebepler (%68,10), ulaşım (%63,80), tuvalet/lavabo sorunu (%51,70), yerel yönetim ile karşılaşılan evrak izin sorunları (%50,20), okul öncesi eğitime yönelik okul öğrenme ortamlarının yetersiz olması (%45), sınıfların kalabalık olması (%45) ve personel eksikliği (%43,80) bulunmaktadır. Katılımcıların %35,90'ı, okul öncesi eğitimde ODÖO uygulamalarıyla ilgili zorluklar arasında okul idaresinin

olumsuz tutumunu belirtmektedir. Bu durum, okul yönetiminin ODÖO etkinliklerine karşı olumsuz bir tutum sergileyebileceğini göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu, zorlukların ekonomik sebeplerden (%68,10) ve ulaşım ile ilgili sorunlardan (%63,80) kaynaklandığını belirtmektedir. Bu durum, maddi imkânların ve ulaşımın ODÖO etkinliklerini etkileyebileceğini göstermektedir. Katılımcılar, sınıfların kalabalık olması (%45) ve personel eksikliği (%43,80) gibi faktörlerin de ODÖO etkinliklerini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu durum, öğrenci-öğretmen oranının ve personel sayısının önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Devamı

| Değişken  | n   | %     |
|---|-----|-------|
| <i>Okul Öncesi Eğitimde ODÖO Karşılaşılan Zorluklar Karşısında Alınan Tedbirler</i>           |     |       |
| Okulun iletişim bilgileri bulunan yaka kartı  | 208 | 63,60 |
| Öğrenme ortamına önceden ziyaret  | 194 | 59,30 |
| Öğrenci ziyaretleri için yetkiliden bilgi almak   | 236 | 72,20 |
| Öğrencilere gidilecek okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili bilgilendirmek, kurallar oluşturmak | 261 | 79,80 |
| Acil durumlar için veli ya da personel götürmek   | 246 | 75,20 |
| Öğrenme ortamına materyal götürmek  | 115 | 35,20 |
| <i>Okul Öncesi Eğitimde ODÖO Kullanılan Materyaller</i>                                       |     |       |
| Gözlem Defteri  | 156 | 47,70 |
| Projeksiyon   | 22  | 6,70  |
| Fotoğraf Makinesi   | 245 | 74,90 |
| Boya Kalemleri  | 152 | 46,50 |
| Top   | 93  | 28,40 |
| Hikaye Kitabı   | 147 | 45    |
| Kukla   | 83  | 25,40 |
| Öğrenme Ortamı ile İlgili Fotoğraflar   | 182 | 55,70 |
| Büyüteç   | 162 | 49,50 |
| Yaprak  | 127 | 38,80 |
| Ağaç Dalları  | 126 | 38,50 |
| Taş   | 117 | 35,80 |
| Deniz Kabuğu  | 83  | 25,40 |
| Çöp Torbası   | 110 | 33,60 |

*ODÖO: Okul Dışı Öğrenme Ortamı*

Öğrencilere gidilecek okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili bilgilendirmek, kurallar oluşturmak (79,80), acil durumlar için veli ya da personel götürmek (%75,20), öğrenci ziyaretleri için yetkiliden bilgi almak (%72,20), okulun iletişim bilgileri bulunan yaka kartı ve (%63,60) ve öğrenme ortamına önceden ziyaret (59,30) gibi tedbirler, iletişimde ve bilgilendirmede etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bunlar, etkinliklerin daha iyi planlanması ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde bu etkinliklere dahil edilmesi açısından önemlidir.

ODÖO etkinliklerinde kullanılan materyaller arasında fotoğraf makinesi (%74,90), öğrenme ortamı ile ilgili fotoğraflar (%55,70), büyüteç (%49,50), gözlem defteri (%47,70), boya kalemleri (%46,50) ve hikaye kitapları (%45) gibi araçların kullanılması, etkinliklerin

çeşitlendirilmesi ve öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatılması açısından önemlidir. Gözlem defteri, fotoğraf makinesi ve öğrenme ortamı ile ilgili fotoğraflar gibi değerlendirme araçlarının etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin gelişimini takip etmek ve etkinliklerin etkisini değerlendirmek açısından önemlidir.

Tablo 8. Devamı

| Değişken   | n   | %     |
|--|-----|-------|
| <i>ODÖÖ Öncesi Yapılan Etkinlikler</i>                       |     |       |
| Türkçe etkinliği   | 254 | 77,70 |
| Ortam gezisi ile ilgili eğitsel video izleme                 | 231 | 70,60 |
| Sanat Etkinliği  | 160 | 48,90 |
| Gidilecek ortamla ilgili gözlem defteri tutma                | 133 | 40,70 |
| Müzik Etkinliği  | 110 | 33,60 |
| Oyun Etkinliği   | 163 | 49,80 |
| Fen Doğa Etkinliği   | 154 | 47,10 |
| Dramatizasyon Etkinliği                                      | 144 | 44    |
| Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği                             | 63  | 19,30 |
| Öğrenme Merkezi Serbest Oyun                                 | 95  | 29,10 |
| <i>ODÖÖ Sırasında Yapılan Etkinlikler</i>                    |     |       |
| Türkçe etkinliği   | 178 | 55,30 |
| Ortam gezisi ile ilgili eğitsel video izleme                 | 91  | 28,30 |
| Sanat etkinliği  | 104 | 32,30 |
| Gözlem defteri tutma   | 148 | 46    |
| Müzik etkinliği  | 124 | 38,50 |
| Oyun etkinliği   | 166 | 51,60 |
| Fen doğa etkinliği   | 139 | 43,20 |
| Dramatizasyon etkinliği                                      | 109 | 33,90 |
| Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri                          | 53  | 16,50 |
| Serbest oyun   | 109 | 33,90 |
| <i>ODÖÖ Sonrasında Yapılan Etkinlikler</i>                   |     |       |
| Türkçe etkinliği   | 212 | 64,60 |
| Ortam gezisi ile ilgili eğitsel video izleme                 | 105 | 32    |
| Sanat etkinliği  | 229 | 69,80 |
| Gözlem defteri tutma   | 107 | 32,60 |
| Müzik etkinliği  | 122 | 37,20 |
| Oyun etkinliği (Öğretmenin oynattığı kurallı oyun etkinliği) | 146 | 44,50 |
| Fen doğa etkinliği (deney vb.)                               | 131 | 39,90 |
| Dramatizasyon etkinliği                                      | 199 | 60,70 |
| Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri                          | 104 | 31,70 |

*ODÖÖ: Okul Dışı Öğrenme Ortamı*

Türkçe etkinliği (%77,70) ve ortam gezisi ile ilgili eğitsel video izleme (%70,60) ODÖÖ öncesi en sık yapılan etkinlikler arasında yer alıyor. Bu, öğrencilerin dil becerilerini ve çevresini anlama yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

ODÖÖ sırasında Türkçe etkinliği (%55,30) yine en sık yapılan etkinliklerden biridir. Ayrıca, oyun etkinliği (%51,60), gözlem defteri tutma (%46), fen doğa etkinliği (%43,20) ve müzik etkinliği (%38,50) gibi çeşitli etkinlikler de öne çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin



farklı öğrenme stillerine hitap ederek daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır.

Sanat etkinliği (%69,80) ODÖO sonrasında en sık yapılan etkinliklerden biridir. Ayrıca, Türkçe etkinliği (%64,60), dramatizasyon etkinliği (%60,70) ve oyun etkinliği (%44,50) de sıkça uygulanan etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, sosyal becerilerini artırmalarına ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerine katkıda bulunabilir.

Tablo 9. Devamı

| Değişken   | n   | %     |
|--|-----|-------|
| <i>Okul Dışı Etkinliklere Katılmayan Öğrenci Sebepleri</i> |     |       |
| Ulaşım sorunları   | 78  | 26,20 |
| Ekonomik sebepler  | 158 | 53    |
| Okul dışı öğrenme ortamının temizliği ve hijyen            | 16  | 5,40  |
| Güvenlik görevlisi/ güvenlik kamerası                      | 36  | 12,10 |
| Velilerin olumsuz tutumu                                   | 143 | 48    |
| Yemek ve tuvalet ihtiyacı sorunu                           | 37  | 12,40 |
| <i>Okul Dışı Etkinliklerde Kaza Durumu Yaşanma</i>         |     |       |
| Herhangi bir kaza geçirmedi                                | 232 | 73,20 |
| Düşme  | 77  | 24,30 |
| Çarpma   | 41  | 12,90 |
| Gaz zehirlenme   | 4   | 1,30  |
| Gıda zehirlenmesi  | 3   | 0,90  |
| Kesik  | 6   | 1,90  |
| Yanık  | 1   | 0,30  |
| Çocuk kaybolması   | 1   | 0,30  |
| <i>Okul Dışı Etkinlik Çalışmaları Hakkında Eğitim Alma</i> |     |       |
| Herhangi bir eğitim almadım                                | 217 | 66,40 |
| Halk Eğitim  | 24  | 7,30  |
| Milli Eğitim   | 57  | 17,40 |
| Üniversite Onaylı Kurumlar                                 | 38  | 11,60 |
| Özel Kurumlar  | 40  | 12,20 |
| STK ve Belediye Eğitimleri                                 | 16  | 4,90  |
| <i>Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Ruh Hali</i>             |     |       |
| Mutlu  | 230 | 69,90 |
| Stresli  | 214 | 65    |
| Öfkeli   | 3   | 0,90  |
| Heyecanlı  | 208 | 63,20 |
| Okul Dışı Öğrenme Hoşlanmıyorum                            | 22  | 6,70  |

Ekonomik sebepler (%53) en sık belirtilen sebep gibi görünüyor. Bu durum, öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının okul dışı etkinliklere katılımı etkilediğini gösteriyor. Velilerin olumsuz tutumu (%48) da katılımı engelleyen diğer bir önemli faktör olarak öne çıkıyor.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%73,20) okul dışı etkinliklerde herhangi bir kaza geçirmediklerini belirtiyor. Ancak, düşme (%24,30) en sık rastlanan kaza türü olarak görünüyor.

Çoğu katılımcı (%66,40) okul dışı etkinliklerle ilgili hiçbir eğitim almadığını belirtiyor.

Katılımcıların çoğunluğu (%69,90) okul dışı öğrenme etkinliklerinden mutlu olduğunu ifade ediyor. Stresli (%65) ve heyecanlı (%63,20) ruh halleri de belirgin şekilde görünüyor.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak erişilen sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde gözlemlenen ODÖO ile ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Katılımcıların %66,40'lık bir kesimi ODÖO etkinlikleri ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Katılımcıların %42,70'i yılda 1-2 kez ODÖO gezileri planlamaktadır. Benzer bir şekilde Erata (2018) de araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin yılda 1-2 kez ODÖO'nu kullandığını tespit etmiştir. Velilerin %88,80'i ODÖO etkinliklerine olumlu yaklaşmakta, okul yönetimlerinin %80,10'u da destekleyici bir tutum sergilemektedir. Ancak, katılımcıların %55,30'u bürokratik durumların ODÖO gezilerine yer verme sıklığını olumsuz etkilediğini belirtirken, karşılaşılabilecek riskli durumların etkisinin daha az olduğu (%45) görülmektedir. Şeker ve Savaş (2023) yürüttüğü çalışmada ailelerin ODÖO'ya gönüllü olarak katılım sağladığını, okul idaresinin destekleyici ve yol gösterici olduğunu tespit etmiştir. ODÖO etkinliklerinde çoğunlukla öğretmenler (%56,80) ve stajyerler (%50) çocuklara eşlik etmektedir. Güvenlik, ulaşım kolaylığı ve çocukların gelişim düzeylerine uygunluk, katılımcıların ODÖO seçiminde en çok dikkat ettikleri özellikler arasında yer alırken, personel sayısı gibi faktörler daha az önem taşımaktadır.

En çok ziyaret edilen ODÖO kurumları arasında müze (%72,50) ve kütüphane (%63,90) öne çıkmaktadır. Öner ve Ercan (2023) yürüttüğü çalışmada okul öncesinde en sık ziyaret edilen mekanların müze, kütüphane ve sinema olduğunu belirlemiştir. Öner ve Yiğit (2021) okul öncesi öğretmenlerinin en sık yararlandığı sınıf dışı mekanların okul bahçesi, müze, sinema, tiyatro ve bilim merkezi olduğunu tespit etmiştir. Ekonomik sebepler (%68,10) ve ulaşım sorunları (%63,80) katılımcıların karşılaştığı başlıca zorluklardır. Öğrencileri ziyaret ortamı hakkında bilgilendirme güvenlik tedbiri olarak öne çıkmakta ve ODÖO öncesinde sırasında ve sonrasında uygulanan etkinlik türlerinde ve kullanılan materyallerde çeşitlilik gözlemlenmektedir. Benzer bir şekilde Karamustafaoğlu ve diğerleri (2018) okul öncesi öğretmenlerinin ODÖO etkinlikleri sonrasında çocuklarla sohbet ettiğini, resim, drama, video izleme çalışmaları yaptıklarını belirlemişlerdir. Yıldız (2022) ise öğretmenlerin ODÖO'da yalnızca gezi-gözlem yaptığını herhangi bir etkinlik uygulamadığını tespit etmiştir.

Araştırmada ayrıca katılımcıların %69,90'ının bu etkinliklerden mutlu olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ile paralel olarak Yıldız (2022)'in çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenlerinin %73,6'sı da ODÖO'ya katılımın onları mutlu hissettirdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %66,40'ının ODÖO etkinlikleri hakkında eğitim almamış olması, öğretmenler ve stajyerler için özel eğitim programlarının düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu programlar, ODÖO'nun pedagojik değerini ve güvenlik önlemlerini içermelidir. Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak (2018) yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin ODÖO'ya yönelik bilgi yetersizlikleri olduğunu ve bu konuda eğitimlere dahil olmak istediklerini belirlemişlerdir. Benzer bir şekilde Yıldız (2022) yaptığı araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin %89.6' sının ODÖO'ya yönelik ders almadığını tespit etmiştir.

Katılımcıların %55,30'u bürokratik durumların ODÖO gezilerine katılım sıklığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Okul yönetimleri ve ilgili kurumlar, bürokratik engelleri minimize etmek için süreçleri basitleştirmeli ve katılımcılara rehberlik etmelidir.

Velilerin %88,80'inin ODÖO etkinliklerine olumlu yaklaşması, bu etkinliklerin önemini vurgulayan bilgilendirme seminerleri ve toplantıları düzenlenerek desteklenmelidir. Böylece velilerin katılımı teşvik edilebilir.

Bu araştırmada katılımcıların karşılaştığı ekonomik sebepler ve ulaşım sorunları, ODÖO etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli engeller olarak tespit edilmiştir. Bezer bir şekilde Yıldız (2022) maddi sorunlar, ulaşım sorunları, ailelerden alınan izin sorunlarının öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına daha az katılım göstermesine neden olduğunu tespit etmiştir. Okul yönetimleri, ulaşımı kolaylaştırmak ve ekonomik destek sağlamak için yerel yönetimlerle iş birliği yapmalıdır.

Güvenlik, katılımcıların ODÖO seçiminde en çok dikkat ettikleri özelliklerden biridir. Bu nedenle, her etkinlik öncesinde risk değerlendirmesi yapılmalı ve gerekli güvenlik tedbirleri alınmalıdır. Türkmen (2015) ODÖO'nun geziden önce ziyaret edilmesi ve ulaşım yollarındaki risklerin değerlendirilmesi ile çoğu soruna çözüm sağlanabileceğini ifade etmektedir.

Etkinliklerde kullanılan materyallerin çeşitliliği, öğrenme deneyimini zenginleştirecektir. Okul yönetimleri, çeşitli materyallerin temin edilmesine yönelik kaynak ayırmalıdır.

Katılımcıların %69,90'ının ODÖO etkinliklerinden mutlu olduğu göz önünde bulundurularak, etkinlik sonrası geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalı ve bu geri bildirimler, gelecekteki etkinliklerin planlanmasında dikkate alınmalıdır.

#### KAYNAKÇA

Akçağdağ, Ç. K., ve Çobanoğlu, E. O. (2020). Sınıf dışı öğretim ile öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının geliştirilmesi: fen bilimleri dersi 7. sınıf "insan ve çevre" ünitesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4): 1834-1852.

- Arslan, Z. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Doğan, Y., Çiçek, Ö. ve Saraç, E. 2017. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilimi dersi kapsamında gerçekleştirilen alan gezisi deneyimleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 104-120.
- Doldur, M. 2019. Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Elmas, C., Aslan, O., ve Can, M. H. 2021. Fen bilgisi öğretmen adaylarının in formal öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri: MTA gezi örneği. *İn formal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 24-42.
- Erata, F. (2018). Okul öncesi eğitimde alan gezilerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Karademir, E. (2018). Okul Dışı Ortamlarda Fen Öğretimi (426-448). O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Ed.), *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Destekli Fen Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L., ve Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 38-65.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öner, D. ve Ercan, Z.G. (2023) Erken Çocukluk Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Olarak Bilim Merkezleri: Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 78-90.
- Öner, D. ve Yiğit, E. Ö. (2021). Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 191-215.

- Şahin, F. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (AUJEF), 7(1), 64-83.
- Şen, A. İ. 2019. Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (s. 2-18) İçinde. Pegem Akademi.
- Şimşek, C. L. 2011. Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. L. Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (s.1-21) İçinde. Pegem Akademi.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *The Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Türkmen, H. 2010. İn formal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39): 46-59.
- Walsh, L. ve Strats, W. 2014. Informal science learning in the formal classroom. *Science and Children*, 51(9), 54.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.

## İLKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMLARINDA FARKLILIKLARI YÖNETMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Sümevra GEÇER**

Doktora öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, sumeyragurbuzer@gmail.com, 0000-0003-4932-0008

**Alican Furkan GEÇER**

Yüksek Lisans Öğrencisi, KTO Karatay Üniversitesi, alicanfurkangecer@gmail.com, 0009-0004-8475-2687

**Hasan Fehmi ATASAGUN**

Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, hfehmi.atasagun@karatay.edu.tr, 0000-0002-2349-6534

### Özet

Araştırma, ilköğretim düzeyindeki okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. 2023-2024 bahar döneminde Ankara'da yürütülen çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ve farklı sosyal-kültürel özelliklere sahip okullar ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmada çeşitli katılımcılardan ve çeşitli sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan veriler toplanmıştır. Veriler, okul müdürleri ve müdür yardımcılıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tümevarımcı analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, farklılıkların etkili yönetiminin okul başarısını, aidiyet hissini ve öğrenci tutumlarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, farklılıkların hoşgörü, empati, iletişim ve saygı becerilerini geliştirdiğini, bireylerin farklı kültürleri tanımasını sağladığını ve toplumsal gelişime katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı yöneticiler, kültürel çatışmalar, gruplaşma ve akran zorbalığı gibi olumsuz durumların meydana geldiğini belirtmiştir. Bu durumlar öğrencilerde motivasyon kaybı, psikolojik bunalım ve öğretmenlerde iş verimliliği düşüşüne yol açabilmektedir. Okul yöneticileri, uyum sağlamak ve sorunları çözmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre yönlendirme, sosyal etkinlikler düzenleme, rehber öğretmen desteği alma ve hoşgörülü bir dil kullanma gibi yöntemler öne çıkmaktadır. Araştırma, çokkültürlü eğitimin eşit eğitim imkânları sunarak topluma daha iyi bireyler kazandırdığına ve kültürler arası kaynaşmayı desteklediğine dikkat çekmektedir. Eğitim ortamında kültürel farklılıkların yönetimine yönelik stratejiler ve bu süreçlerin okul başarısına etkileri hakkında önemli bulgular sunarak, gelecekteki çalışmalara ışık tutmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Çokkültürlü eğitim, farklılıkların yönetimi, okul yöneticileri, ilköğretim.

### Analysis of Primary School Administrators' Views on Managing Diversity in Multicultural Educational Environments

#### Abstract

The study aims to examine the views of primary school administrators on managing diversity and multicultural education. Conducted during the spring semester of 2023-2024 in Ankara, the research utilized purposive sampling to select schools with foreign students and diverse socio-cultural characteristics. The study was designed as a case study, one of the qualitative research designs. Data were collected from various participants and schools representing different socio-economic levels. Data were collected through semi-structured interviews with principals and vice-principals and analyzed using the inductive analysis method. Findings reveal that effective management of diversity positively impacts school success, a sense of belonging, and student attitudes. Participants highlighted that diversity fosters tolerance, empathy, communication, and respect, enabling individuals to experience different cultures and contributing to societal development. However, some administrators noted challenges such as cultural conflicts, group divisions, and peer bullying, which can lead to decreased motivation, psychological distress, and reduced teacher productivity. School administrators employ various strategies to foster harmony and resolve conflicts. These include guiding students based on their individual characteristics, organizing social activities, seeking support from guidance counselors, and using inclusive language. The study emphasizes that multicultural education provides equal learning opportunities and prepares students for life in a diverse society, promoting integration across cultures. It offers valuable insights into strategies

for managing cultural diversity in educational settings and highlights the impact of these processes on school success, contributing to future research in the field.

**Keywords:** Multicultural education, management of differences, school administrators, primary education.

## 1.GİRİŞ

Toplumsal yapı, zaman ve mekâna bağlı olarak farklılık gösteren dinamik bir olgudur. Toplumlar, farklı etnik köken, dil, din, yaş, sosyal sınıf ve kültürel özelliklere sahip bireylerin bir araya gelmesiyle oluşur. Bu çeşitlilik, toplumların zenginleşmesine katkıda bulunurken, aynı zamanda yönetilmesi gereken bir olgu haline gelir. Kültür, toplumsal yapının temel unsurlarından biri olarak, bireylerin ortak değerlerini, inançlarını ve yaşam biçimlerini şekillendirir. Çokkültürlülük, farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşadığı toplumlarda, bu çeşitliliği bir zenginlik olarak görme ve farklılıklara saygı duyma anlayışını benimser. Bu yaklaşım, bireylerin birbirini anlama ve birlikte yaşama becerilerini geliştirir. Çokkültürlü bir toplum, farklı değerlerin uyum içinde bir arada bulunmasını hedeflerken, bireyler arasında hoşgörü ve iş birliğini teşvik eder. Eğitim, çokkültürlülüğün topluma kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Farklı kültürlerin tanıtılması ve kabul edilmesi, bireylerin empati ve hoşgörü gibi değerleri benimsemesini sağlar. Bu sayede, toplumsal barış ve uyum güçlenir. Birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi hem bireylerin hem de toplumun refahı için hayati öneme sahiptir.

### 1.1 Farklılık

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde farklılık kavramının temelde iki boyuta ayrılmakta; birinci boyuttaki farklılıkların içerisinde cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş gibi tarihsel olarak kişi tarafından taşınan, daha çok fiziksel ve biyolojik özellikler yer almaktadır ve bu özellikler dış etkenlere kapalıdır. İkinci boyuttaki farklılık kişilerin değiştirebilecekleri hatta etki altında kaldıklarında bırakabilecekleri özelliklerdir, bu özellikler değişime açıktır. Bu özelliklere din, politik görüş, uzmanlık, sosyal statü örnek olarak verilebilir (Gümüş, 2009, s.44).

### 2.2 Farklılıkların Yönetimi

Farklılıkların yönetimi, bireysel farklılıkların farkına varılması, kabul edilmesi ve bu farklılıklara saygı duyulması anlamına gelir. Daha açık bir ifadeyle, etnik köken, cinsiyet, yaş, din, cinsel yönelim, dil, dünya görüşü ve yaşam tarzı gibi unsurların yanı sıra bireylerin farklı fiziksel özellikleri, deneyimleri, iletişim biçimleri ve öğrenme hızlarının anlayış ve saygıyla

karşılanmasıdır (Barutçugil, 2011, s.202-203). Bu kavram, örgütlerin farklılıkların olumlu yönlerini maksimize ederken olumsuz etkilerini en aza indirmelerine olanak tanıyan sistem ve uygulamaları içerir (Mollica, 2003, s.415). Özer (2007), çeşitlilik yönetiminin özellikle ABD, Kanada ve Avustralya gibi toplumsal farklılıkların yoğun olduğu ülkelerde öncelikle popüler hale geldiğini belirtmiştir. Avrupa'da ise, serbest dolaşımın etkisiyle 1990'lerden itibaren daha fazla önem kazanmıştır. Avrupa Birliği'nin "çeşitlilik içinde birlik" sloganı da bu yaklaşımı vurgulamaktadır (Kevser, 2019).

Çeşitliliği yönetmek önemli bir kurumsal zorluk olmaya devam ettiğinden, yöneticiler çokkültürlü bir çalışma ortamında ihtiyaç duyulan yönetsel becerileri öğrenmelidir. Süpervizörler ve yöneticiler kendilerine ve kuruluşlarındaki diğer kişilere hem çalışanlar hem de müşterilerdeki çokkültürlü farklılıklara değer vermeyi öğretmeye hazır olmalıdır, böylece herkese onurlu bir şekilde davranılır. Çeşitliliği yönetmek ve değer vermek, işyeri verimliliğini artıracak etkili insan yönetiminin kilit bir bileşenidir. İşyerinde yönetilmeyen çeşitlilik, örgütsel hedeflere ulaşmada bir engel haline gelebilir. Bu nedenle çeşitlilik "iki ucu keskin bıçak" olarak algılanabilir (Mazur, 2010).

### 2.3 Çokkültürlülük

Çokkültürlü toplum, etnik ve kültürel çeşitliliğin bir arada yaşandığı, herkesin eşit haklara sahip olduğu bir toplumu ifade eder. Bu kavram, dil, din, etnik kimlik gibi unsurları barındırır ve kültürel farklılıkların tümünü kapsar. Ancak çokkültürlülüğün asıl amacı, bu farklılıkların bir arada huzur içinde yaşamasını sağlamak ve olası çatışmaları önlemektir (Yakışır, 2009). Çokkültürlülük, bireylere farklı bakış açıları kazandırır ve kendi görüşlerinin belirli bir kültürel çerçevede oluştuğunu anlamalarına yardımcı olur. Kültürel, etnik ve dini farklılıklara saygı gösterilmediğinde ise ilişkilerde kültürel çatışmalar kaçınılmaz hale gelir. Özellikle çokkültürlü eğitimin yetersiz olduğu toplumlarda bu çatışmalar, toplumsal huzursuzluk, hatta terör eylemleri ve savaş gibi ciddi sonuçlara yol açabilir (Kostova, 2009). Böylece çokkültürlülük yalnızca bireylerin değil, toplumların da barış içinde bir arada yaşaması için kritik bir öneme sahiptir. Çokkültürlü eğitimin yaygınlaşması, kültürel çatışmaların önlenmesinde önemli bir rol oynar.

### 2.4 Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, toplumsal değişim ve göçlerle artan çoğulculuk karşısında önemli bir rol oynar. Okullar, öğrencileri demokratik katılıma ve farklı kültürlere saygıya hazırlamalıdır (Palmer, 2003). Bu süreç, kültürel çeşitliliği teşvik etmeyi ve sosyo-ekonomik farklılıkların



eğitim üzerindeki etkilerini azaltmayı hedefler (Banks ve Banks, 2010). Farklı kültürlerden gelen bireylerin gelişimini desteklemek için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, tüm öğrencilere eşit imkanlar sunmayı zorunlu kılar (Cırık, 2008). Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim, eşitsizlikleri en aza indirmeyi amaçlar (Demir, 2012). Kostova (2009) tarafından belirtilen çokkültürlü eğitimin amaçları, bireylerin farklı kültürler ve kimlikler arasında hoşgörü, empati ve saygı temelinde bir arada yaşamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaçlar, öğrencilerin hem kendi kültürel kimliklerine saygı duymalarını hem de farklı kültürel değerlere açık olmalarını, toplumsal çeşitliliği zenginlik olarak görmelerini, önyargılardan arınmalarını ve çokkültürlü ortamlarda uyumlu bir şekilde birlikte yaşamayı öğrenmelerini vurgulamaktadır.

Çokkültürlü eğitim, küreselleşen ve çeşitlenen toplumlarda önemli bir role sahiptir. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklılıkları anlayıp değer vermesini, işbirliği yapmasını sağlayarak daha kapsayıcı ve hoşgörülü bir toplum oluşturmayı hedefler. Çokkültürlü ortamlar, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırır ve küresel vatandaşlık becerilerini geliştirir (Memduhoğlu, 2007). Okul yöneticileri, bu süreçte öğrencilerin farklı kültürel ve sosyal geçmişlerine saygı göstermeli ve bu çeşitliliği bir zenginlik olarak değerlendirmelidir. Personel ve öğretmenlere kültürel farkındalık eğitimleri sağlayarak okulun kapsayıcı bir ortam oluşturmasına katkıda bulunmalıdırlar. Ayrıca müfredatın kültürel çeşitliliği yansıtmasını sağlamalı ve çatışmaları çözmek için etkinlikler düzenlemelidirler. Veli iş birliğine önem vererek toplumun çeşitli ihtiyaçlarına yanıt vermek de yöneticilerin görevleri arasındadır (Terrell ve ark., 2018). Okullar, farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği yerler olarak saygı, uyum ve hoşgörünün modeli olmalıdır. Bu bağlamda yöneticiler, kültürel anlayışı güçlendirip ortak hedeflere yönlendirme sorumluluğunu taşır (Balyer ve Gündüz, 2010). Etkili bir eğitim için öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerin farklılıklarını tanımaları ve bu durumu yönetmek için uygun stratejiler geliştirmeleri gereklidir (Sharma, 2005). Kültürel farkındalığın eksikliği, yanlış eğitim uygulamalarına ve öğrencilerde stres, öfke gibi olumsuz duygulara yol açabilir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde kültürel duyarlılığın kazandırılması kritik öneme sahiptir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kültürel farklılıkların yönetilip yönetilemeyeceği veya bu farklılıkların toplumsal yapıya zarar verip vermediği konusunda araştırmacılar arasında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Farklılıkların doğru yönetilmesi, bireylerin akademik başarısını, aidiyet duygusunu, okula karşı

tutumlarını ve bilgi-beceri düzeylerini artırmaktadır. Bu tür bir eğitim ortamının sağlanması, çalışanların farklılıklarının farkında olan, onları anlayan ve etkili bir şekilde yöneten okul yöneticileri ile mümkün olabilir (Polat, 2012). Benzer şekilde, çokkültürlü eğitimin, eğitim programları, öğretim materyalleri ve değerlendirme süreçlerinde kültürel farklılıklara saygı temelli politikalar ve uygulamalarla hayata geçirilmesi de okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Gay, 1994). Alanyazın incelendiğinde, farklılıkların yönetimi ve çokkültürlü eğitime ilişkin yapılan çalışmaların çoğunun öğretmen örneklemeyle gerçekleştirildiği görülmektedir (Atasayar, 2015; Çako, 2012; Kılıçlar Şahin, 2015). Okul yöneticileriyle yapılan çalışmalar ise genellikle nicel yöntemlerle yürütülmüştür (Balyer ve Gündüz, 2010; Polat, 2012; Yerlikaya, 2017). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının önemli bir unsuru olan okul yöneticileri ile yapılacak bir çalışma değerli görülmektedir. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme ve çokkültürlülüğe dair görüşlerinin incelenmesinin alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanması ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri, okullarında farklılıkları ve çokkültürlülüğü nasıl tanımlarlar?
3. Okul yöneticilerinin, okullardaki kültürel çeşitliliğin avantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin, okullardaki kültürel çeşitliliğin dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Farklı öğrenci grupları veya personel arasında uyum sağlamak için kullandıkları stratejiler nelerdir?

## 2.2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme ve çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini inceleme amacı taşımaktadır. Bu amaçla araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla ele alınmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan ve bir bireyi, grubu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etmeyi ya da kontrol etmeyi vurgulayan bir araştırma yaklaşımı olan durum çalışması ile yürütülmüştür (Akar, 2016). Bu çalışma da katılımcıların farklılıkları yönetme ve çokkültürlülüğe ilişkin

deneyimlerinin, uygulamalarının, tercihlerinin ve sürecin etkilerinin bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılması amacıyla durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışmalarında ilgili durumun ve ilgili durumun sınırlarının açıklanması önemlidir (Creswell, 2019). Ayrıca araştırmada katılımcı çeşitlemesi yapılarak durum çalışmasının maksimum çeşitlilik ilkesine uyulmuştur.

### 2.3. Çalışma Grubu

Nitel bir yaklaşımla ele alınacak bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu ölçüt, etnik ve dil bakımında farklı grupların eğitim gördüğü okullarda görev yapan okul yöneticileridir. Bu araştırmanın bilgi bakımından zengin içerik sunmasını sağlayabilmek için maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinden faydalanılmıştır. (Creswell, 2020; Patton, 2018). Örneklem seçiminde, farklı görüşler elde edilebilmesi amacıyla, okul yöneticilerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan çeşitli olmasına, kıdem yıl farklılıklarına, branşlarına, öğrenim düzeylerine ve farklılıkların yönetimi ve çokkültürlü eğitime ilişkin eğitim alıp almamalarına bakılacaktır.

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Keçiören ilçesindeki 4 devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 3 müdür ve 8 müdür yardımcısından oluşmaktadır (Tablo 1). Böylece farklı öğrenci grupları ve personellerin bulunduğu okullarda görev yapan idarecilerden 11 katılımcı belirlenmiştir. Katılımcılar müdürler M, müdür yardımcılarını MY olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan 11 okul idarecisinin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların demografik bilgileri*

| Demografik Bilgiler |   | Katılımcılar |
|---------------------|---|--------------|
| Cinsiyet            | Kadın   | 4            |
|                     | Erkek   | 7            |
| Kıdem               | 6-10 yıl  | 3            |
|                     | 15 ve üzeri                                     | 8            |
| Yönetim             | Müdür   | 3            |
|                     | Müdür Yardımcısı                                | 8            |
| Branş               | Sınıf Öğretmeni                                 | 7            |
|                     | Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Öğretmeni | 2            |
|                     | Teknoloji Tasarımı Öğretmeni                    | 1            |
|                     | Sosyal Bilgiler Öğretmeni                       | 1            |
| Öğrenim Durumu      | Lisans  | 5            |
|                     | Yüksek Lisans                                   | 6            |
| Hizmet içi Eğitim   | Evet  | 3            |
|                     | Hayır   | 8            |

## 2.4. Veri Toplanması ve Analiz

Bu çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yorumlamacı gelenekte, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan görüşme tekniği, görünmeyen olgular hakkında bilgi edinme ve görünenlere alternatif açıklamalar getirme imkânı sunabilir (Glesne, 2020). Görüşme soruları, ilgili literatür incelendikten ve araştırma soruları belirlendikten sonra hazırlanmıştır. Görüşmelerin süresi 15 ila 40 dakika arasında değişiklik gösterebilir. Görüşme sırasında elde edilen veriler yazılı hale getirilip kaydetmek amacıyla bilgisayar kullanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı (içerik) analiz yöntemiyle analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Durum çalışmalarında yapısal geçerliği sağlamak için yöntem ve veri kaynağı çeşitliliği yapılarak araştırmanın güvenilirliğini artırılmaktadır (Akar, 2016). Bu doğrultuda, bu araştırmada veri kaynağı çeşitliliği sağlamak amacıyla okul müdürleri ve müdür yardımcıları olmak üzere iki farklı katılımcı grubu oluşturulmuştur. Veri kaynağı çeşitliliği, farklı özelliklere sahip bireylerin araştırmaya dahil edilmesiyle sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için, hazırlanan görüşme formları üç uzman tarafından değerlendirilmiştir (Creswell, 2020). Araştırmada, kavram birliği, geçerlik ve şeffaflık için süreçler detaylı açıklanmış ve katılımcı alıntılarına yer verilmiştir.

## 3. BULGULAR

Okul idarecilerinin farklı kültürleri yönetmek ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### 3.1 İdarecilerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde müdür ve müdür yardımcılarının farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri sunulacaktır.

**Tablo 2**

*İdarecilerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşleri*

| Kategoriler                                 | Kodlar                          | Katımcılar          |
|---|---------------------------------|---------------------|
| <b>Gelişim</b>                              | Bireysel gelişim                | MY2, M1, MY5        |
|   | Hoşgörü, empati gelişimi        | M3,                 |
|   | Motivasyon gelişimi             | MY5,                |
|   | Toplumsal – Kültürel gelişim    | M2, MY4, MY8        |
| <b>Uyumsuzluk</b>                           | Aidiyetsizlik                   | M2,                 |
|   | Yönetimin zorluğu               | M1,                 |
|   | Üretkenliğin azalması           | M2,                 |
| <b>Bireysel Farklılıkların Farkındalığı</b> | Cinsiyet, dil, ırk, yaşam tarzı | MY1, MY4, MY6, MY7, |
| <b>Ortak payda</b>                          | Uyum sağlama                    | MY1, MY3, M3, MY4,  |

Tablo 2’de de görüldüğü gibi farklılıkların yönetimi ilişkin okul idarecilerinden alınan görüşler doğrultusunda okullardaki farklılıkların yönetimine ilişkin; okullarda gelişimi sağladığı (bireysel, sosyo-kültürel, hoşgörü, empati gibi değerler, motivasyon gelişimi), uyumsuzluk (aidiyetsizlik, yönetimin zorluğu, üretkenliğin azalması), bireysel farklılıkların farkındalığı (cinsiyet, dil, ırk, yaşam tarzı), ortak payda (uyum sağlama) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bir müdür olan M1, “*Farklılıkları yönetmek zordur. Fakat kişinin gelişimi içinde bulunmaz bir fırsattır*” şeklinde gelişimi sağladığını ifade etmiştir. Bireysel farklılıkların farkındalığını bilmek adına MY1 ise, “*Farklı yapı ve etnik kimlikteki kişilerin getirdikleri kültürel öğeler, yaşam tarzları, hayatı algılayış şekilleriyle yelpaze oluşturan bireyleri ortak paydada birleştirmek*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul idarecilerin bazılarının görüşlerinden farklılıkları yönetmenin hoşgörü ve empati gibi değerlerin gelişimini sağladığı anlaşılmaktadır. Bu konuda M3, “*Hoşgörü, anlayış, empati kurup ortak bir paydada birleştirmek*” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları hakkında görüş bildiren M2, “*Olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Eğer okullardaki farklılıklar iyi yönetilirse bireyler arasında sosyo-kültürel alışverişler gibi birtakım kazanımlar elde edilebilir. İyi yönetilemediği takdirde okuldaki çalışanların veya*

öğrencilerin kendini dışlanmış hissetmesi, motivasyon düşüklüğü yaşamaları ve bunun sonucunda da üretkenliğin azalması gibi olumsuz sonuçları olabilir.” şeklindedir.

### 3.2.Okul İdarecilerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri

Bu bölümde müdür ve müdür yardımcılarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri sunulacaktır.

**Tablo 3**

*Okul İdarecilerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri*

| Kategoriler            | Kodlar                            | Katılımcılar                   |
|------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Farklı Grup Öğrenciler | Kültürel Farklılık                | MY3, M1, M2, M3, MY4, MY6, MY7 |
|                        | Etnik farklılık                   | MY1, M2, MY4, MY7              |
|                        | Farklılıklar birikim ve zenginlik | MY5,                           |
| Eşitlik                | Tüm öğrencilere ulaşma            | MY2, M1, MY7                   |
|                        | Birlikte eğitim                   | MY3, M1, M2, MY6, MY7, MY8,    |
| Uyum                   | Okul Sonrası Hayata Hazırlama     | M1,                            |
|                        | Hoşgörü                           | MY4                            |
|                        | Ülke Kültürüne Uygun Eğitim       | M3                             |
|                        | Öğrenme Ortamları                 | MY4, MY7                       |

Tablo 3’de de görüldüğü gibi çokkültürlü eğitime ilişkin okul idarecilerinden alınan görüşler doğrultusunda; farklı grup öğrencilerin olduğu (kültürel farklılık, etnik farklılık, farklılıkların birikim ve zenginlik), bireylerin eşit olarak eğitim aldığı(tüm öğrencilere ulaşıldığı, birlikte eğitim alındığı), bireyler arasında uyumu sağladığı(okul sonrasındaki hayata hazırladığı, hoşgörü değeri kazandırdığı, ülke kültürünü tanıttığı ve okullarda gelişimi sağladığı, hoşgörü değerini kazandırdığı, uyum sağlamaya dair öğrenme ortamlarının düzenlendiği) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bir müdür yardımcısı olan MY4, “*Farklı kültürlerin hoş karşılandığı, öğrenme ortamlarının buna göre uyarlandığı, ayrımcılığın hissettirilmediği öğrenme ortamlarını oluşturulması olarak değerlendiriyorum. Ayrıca insanların demografik ve sosyo-kültürel farklılıklarına saygı temelinde bir yönetim geleneğine sahip bir toplum olduğumuzu düşünüyor ve eğitim örgütlerinde de bu kültürel dokuya uygun*

bir yönetim anlayışını benimsiyorum. Çokkültürlülük ve çok milletlilik öğrenme ortamları içerisinde zannedilenin aksine problem oluşturmadığını gözlemlemiş bulunmaktayım.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitimin farklı grup öğrencilerin bir arada eşit bir şekilde eğitim aldığı noktasında görüş belirten MY6 “Çokkültürlü eğitim farklı kültürdeki öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması olarak tanımlayabiliriz.” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde MY2 “Tüm öğrencilerin eşit olarak eğitim ve öğretim alabilmesi” olarak ifade etmiştir.

### 3.3.Çokkültürlü Eğitimin Temel Amaçlarına İlişkin Görüşler

Bu bölümde müdür ve müdür yardımcılarının çok kültürlü eğitimin temel amaçlarına ilişkin görüşleri sunulacaktır.

**Tablo 4**

*Çokkültürlü Eğitimin Temel Amaçlarına İlişkin Görüşler*

| Kategoriler                         | Kodlar                                   | Katılımcılar           |
|-------------------------------------|--|------------------------|
| <b>Hedef<br/>Ülkenin Eğitimi</b>    | Farklı grup öğrencilere eğitim verilmesi | MY1, MY2, M1, M3, MY4, |
|                                     | Ortak hedef                              | MY5,                   |
|                                     | Ülkeye değer olarak kazandırılması       | MY4,                   |
|                                     | Hedef kültürü öğretmek                   | M3,                    |
| <b>Fırsat ve<br/>İmkân Eşitliği</b> | Tüm bireylere eşit eğitim                | M2, MY4, MY6, MY7,     |
| <b>Kaynaşma</b>                     | Diğer kültürleri tanıma                  | MY3, M2, MY7,          |
|                                     | Tüm kültürlerle birlikte yaşama becerisi | M1, M2, MY4, MY7, MY8  |
|                                     | Empati geliştirmek                       | MY6, MY8               |
|                                     | Farklı kültüre saygı                     | MY3, M3, MY4, MY8      |

Tablo 4’de de görüldüğü gibi çokkültürlü eğitimin temel amaçlarına ilişkin okul idarecilerinden alınan görüşler doğrultusunda; farklı kültürlerden gelen öğrencilerin geldikleri ülkenin hedeflenen ortak kültüre göre eğitim verilmesi (farklı grup öğrencilere eğitim verilmesi, ortak hedef, diğer bireyleri ülkeye değer olarak kazandırmak, hedef kültürü öğretmek), bireylerin eşit olarak eğitim aldığı(tüm bireylere eşit eğitim), kaynaşmayı sağladığı (diğer kültürleri tanıma fırsatı sağladığı, tüm kültürlerle birlikte yaşama becerisi, empati ve saygıyı

geliştirdiği) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Çokkültürlü eğitimin hedef ülkenin eğitim sistemine göre eğitim verilmesi gerektiği görüşünü belirten M3, “Diğer kültürlerle saygı gösterip, kendi kültürümüzü azami ölçüde öğretmek.” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir görüşte ise çokkültürlü eğitimin amacının ortak hedef belirlenerek bu doğrultuda eğitim verilmesi gerektiğini belirten MY5, “Belirlenen strateji doğrultusunda ortak hedef.” Olarak görüşünü ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitimin tüm bireylere eşit eğitim hakkı sunduğu ve bireylerin farklı kültürleri tanıyarak empati yeteneğini geliştirdiğini belirten MY6’nın sözleri, “Çokkültürlü eğitimin temel amacı kültürel farklılıkları dikkate alarak öğrenciler arasında empati yeteneğini geliştirerek eşit eğitim hakkı sunmaktır.” şeklindedir. Benzer şekilde görüşünü belirten MY3, “Çokkültürlü eğitimin temel amacı bireylere farklılıklara rağmen aynı ortamda yaşamayı öğretmektir.” şeklinde ifade etmiştir.

### 3.4.Farklı Kültürlerin ve Çeşitliliğin Avantajlarına İlişkin Görüşler

Bu bölümde müdür ve müdür yardımcılarının farklı kültürlerin ve çeşitliliğin avantajlarına ilişkin görüşleri sunulacaktır.

**Tablo 5**

*Farklı Kültürlerin ve Çeşitliliğin Avantajlarına İlişkin Görüşler*

| Kategoriler                      | Kodlar                                 | Katılımcılar      |
|----------------------------------|--|-------------------|
| Farklı Kültürleri Tanıma Fırsatı | Farklılıklara karşı hoşgörü            | M1, MY2, M3, MY8  |
|                                  | Bireylerin farklılıklarına farkındalık | MY2, M3, MY6, MY8 |
|                                  | Bir arada yaşama deneyimi              | M3,               |
|                                  | Ortak değerleri ön plana çıkarma       | MY5,              |
| Gelişim                          | Toplumun gelişimi                      | MY3, MY7,         |
|                                  | Üretkenlik                             | M2,               |
|                                  | İletişim becerisi                      | MY6,              |
|                                  | Empati                                 | M3, MY6,          |
|                                  | Saygı                                  | MY8               |
|                                  | Bakış açısı                            | M2, MY7,          |



|          |                           |           |
|----------|---------------------------|-----------|
| Paylaşım | Oyun ve eğlence paylaşımı | MY1,      |
|          | Etkileşim                 | MY4, MY7, |

Tablo 5’de de görüldüğü gibi farklı kültürlerin ve çeşitliliğin avantajlarına ilişkin okul idarecilerinden alınan görüşler doğrultusunda; farklı kültürleri tanıma fırsatı sağladığı (Farklılıklara karşı hoşgörü, Bireylerin farklılıklarına farkındalık, Bir arada yaşama deneyimi, Ortak değerleri ön plana çıkarma), gelişimi sağladığı (toplumun gelişimini sağladığı, üretkenlik sağladığı, iletişim, empati, ve saygı becerisini geliştirdiği, bakış açısını geliştirdiği), bireyler arasında paylaşım sağladığı (oyun ve eğlence paylaşımı, etkileşim) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Farklı kültürler ve çeşitliliğin avantajları hakkında farklı kültürleri tanıma fırsatı sağladığı böylece farklı kültürlerle karşı hoşgörülü olduğu görüşünü belirten M1, “*Öğrenciler farklı kültürler ile kendi kültürünün dışındaki kültürleri tanıma fırsatı buluyor. Böylece hayatı boyunca karşılaştığı farklı kültürlerle karşı ilimlı tavırlar sergileyebiliyorlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir görüşte ise farklılıkların zenginlik olduğunu ve gelişimi sağladığını belirten M2, “*Farklılıkların eğitimde zenginlik olduğunu düşünüyorum. Farklı kültür ve değerlere sahip insanlarla bir arada olmanın insanlara farklı bakış açıları ve deneyim kazandıracağını, fikirlerin, yaşantıların farklı olması üretkenliği artıracığını düşünüyorum.*” olarak görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde MY6 ise, “*Okullarda farklı kültürlerin olması öğrencilerin farkı dillere, farklı ırklara adet ve gelenek göreneklere yakından şahit olmasına olanak vermektedir. Ayrıca öğrencilerde empati yeteneğini geliştirme ,iletişim becerilerine olumlu katkı sağlama işlevlerini de sağlamaktadır.*” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

### 3.5.Farklı Kültürlerin ve Çeşitliliğin Dezavantajlarına İlişkin Görüşler

Bu bölümde müdür ve müdür yardımcılarının farklı kültürlerin ve çeşitliliğin dezavantajlarına ilişkin görüşleri sunulacaktır.

**Tablo 6**

*Farklı Kültürlerin ve Çeşitliliğin Dezavantajlarına İlişkin Görüşler*

| Kategoriler | Kodlar           | Katılımcılar           |
|-------------|------------------|------------------------|
| Çatışma     | Fikir çatışması  | M1,                    |
|             | Uyumsuzluk       | MY1, MY7, MY8          |
|             | Kültür çatışması | MY1, M2, M3, MY6, MY7, |

|                           |                            |          |
|---------------------------|----------------------------|----------|
|                           | Akran zorbalığı            | MY6,     |
|                           | Gruplaşma                  | MY3,     |
|                           | Kabullenmeme               | M3, MY8  |
| <b>Gruplaşma, Ayrışma</b> | Dışlama                    | M3, MY6, |
|                           | İletişimsizlik             | M3, MY5, |
|                           | Üstünlük                   | MY4      |
|                           | Aşağılama                  | MY4,     |
|                           | Motivasyon kaybı           | M2,      |
| <b>Eğitimin Aksaması</b>  | Psikolojik bunalım         | MY6      |
|                           | İş üretkenliğinin azalması | MY5,     |

Tablo 6’da görüldüğü gibi farklı kültürlerin ve çeşitliliğin dezavantajlarına ilişkin okul idarecilerinden alınan görüşler doğrultusunda; çatışmalara sebep olduğu (fikir çatışması, kültür çatışması, bireyler arasında uyumsuzluk ve akran zorbalığı), gruplaşma ve ayrılmaya sebep olduğu (gruplaşma, kabullenmeme, dışlama, iletişimsizlik, aşağılama), iş üretkenliğinin azalmasına sebep olduğu (motivasyon kaybı, psikolojik bunalım ve eğitimin aksaması) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Farklı kültürler ve çeşitliliğin dezavantajları hakkında farklı kültürlerin çeşitliliğin toplumda iyi yönetilmediği takdirde çatışmaya sebep olduğu görüşünü belirten M2, “Farklı etnik, inanç, ideoloji, yaşam tarzı, eğitim ve ekonomik düzeyi, farklı fiziksel ve duygusal özelliklere sahip insanların bir arada olduğu okul ortamı iyi yönetilmezse eğer çatışmalar yaşanabilir. Bu durumda da insanların çalışma şevki ve motivasyonu düşer.” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir görüşte ise farklılıkların gruplaşmaya ve ayrılmaya sebep olduğunu belirten M2, “Etkin kültürel yapının bireysel ve kültürel farklıları bir üstünlük görüp diğer kültürleri yok sayması veya aşağılaması.” olarak görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde MY6 ise, “Okullarda farklı kültürlerin olması öğrencilerin farklı dillere, farklı ırklara adet ve gelenek göreneklere yakından şahit olmasına olanak vermektedir. Ayrıca öğrencilerde empati yeteneğini geliştirme ,iletişim becerilerine olumlu katkı sağlama işlevlerini de sağlamaktadır.” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde MY6 “Özellikle toplumsal nefret söylemleri, farklı kültürdeki öğrencilerin dışlanması ve akran zorbalığına maruz kalması gibi durumlar yaşanabilmektedir. Bu duruma öğrenciler kendilerini toplumdan dışlanmış olarak görmekte sosyolojik ve psikolojik sorunlar yaşanmaktadır” görüşünü ifade etmiştir.

Farklılıkların bireyler arasında uyumsuzluğa sebep olduğunu belirten MY1'in görüşü şu şekildedir; “Karşılaştıkları kültürdeki değerler, örf ve adetlere uyum sağlayamamaları, kendi kültürlerinde normal olan bir durumun diğer kültürde farklı algılanması.” dır.

### 3.6.Farklı Öğrenci Grubu ve Personel Arasında Uyum Sağlamak İçin Kullanılan Stratejilere İlişkin Görüşler

Bu bölümde müdür ve müdür yardımcılarının farklı öğrenci grupları ve personel arasında uyum sağlamak için kullanılan stratejilere ilişkin görüşleri sunulacaktır.

**Tablo 7**

*Farklı Öğrenci Grubu ve Personel Arasında Uyum Sağlamak İçin Kullanılan Stratejilere İlişkin Görüşler*

| Kategoriler                 | Kodlar                               | Katılımcılar       |
|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------|
| <b>Uygun Yönlendirmeler</b> | Yeteneklerine uygun                  | MY1                |
|                             | Bireysel özelliklerine uygun         | MY1, MY4           |
|                             | Uygun müdahaleler ile yönlendirme    | MY6,               |
|                             | Oyun ve hikâyelerle                  | MY8                |
| <b>Birlik ve Beraberlik</b> | Birlikte yaşama becerisi             | M1 MY7,            |
|                             | Sosyal etkinlikler                   | M1, M2, MY7,       |
|                             | Hediye paylaşımı                     | M2                 |
|                             | Özel gün etkinlikleri                | M2                 |
|                             | Ortak hedefler                       | MY5                |
| <b>Açık İletişim</b>        | Sorunları çözmeye yönelik iletişim   | MY1, MY4, MY6      |
|                             | Rehber öğretmenden destek alma       | MY6, MY8           |
|                             | Hoşgörü ve empati                    | M3, MY6, MY8       |
|                             | Kabullenici dil kullanma             | MY3, MY4, MY6      |
|                             | Tüm fikirlere ve kültüre saygı duyma | MY2, M3, MY4, MY6, |

Tablo 7’de görüldüğü gibi farklı öğrenci grubu ve personel arasında uyum sağlamak için kullanılan stratejilere ilişkin okul idarecilerinden alınan görüşler doğrultusunda; uygun yönlendirmeler yapıldığı (Yeteneklerine uygun, bireysel özelliklerine uygun, sorunlar olmadan uygun müdahaleler yönlendirme, oyun ve hikâyelerle), birlik ve beraberlik sağlanmasına dair (Birlikte yaşama becerisi, sosyal etkinlikler, hediye paylaşımı, özel gün etkinlikleri, ortak hedefler), açık iletişim kullandıkları (Sorunları çözmeye yönelik iletişim, rehber öğretmenden destek alma, hoşgörü ve empati, kabullenici dil kullanma, tüm fikirlere ve kültüre saygı duyma) şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Farklı öğrenci grubu ve personel arasında uyum sağlamak için bireylere uygun yönlendirmeler yaptığını ifade eden MY1, *“Bireyleri kapasite ve bireysel özelliklerine göre görev dağılımı yapmak. Bir açıklama yapılacak ise anlayabilecekleri anlam seviyelerine uygun olarak açıklamalarda bulunmak ve sorunları karşılıklı konuşarak halletmenin önemi üzerinde durmak.”*. Başka bir görüşte ise oyun ve hikayelerle bireylere doğru yönlendirmeler yaptıklarını belirten MY8, *“Rehber öğretmenimiz eşliğinde empati hikayeleri, yaş seviyelerine uygun oyunlar.”* şeklinde ifade etmiştir. Başka bir görüşte ise birlik ve beraberliğin önemine dair çalışmalar yaptıklarını belirten M2, *“Öğrencilerin birlikte eğlenceli ve kaliteli vakit geçireceği sosyal etkinliklere daha fazla yer veriyorum. Özel günlerin doğum günü, anneler günü, dünya kadınlar günü, belirli gün ve haftalar vb özel günlerde birlik ve beraberliğin sağlanması, paylaşmanın, hediyeleşmenin ve dayanışmanın insanlar arasındaki uyumu ve iletişimi güçlendirmektedir. Hastalık, ölüm vb acılarında birlikte paylaşılması insanları birbirine daha çok yakınlaştırmakta ve bağları güçlendirmektedir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Farklı öğrenci grupları veya personeller arasında uyum sağlamak için açık iletişim kullandığını belirten MY6 *“İlk olarak her kültüre saygı duyarak planlama yapmaktayım. Öğretmenler öğrenciler ve okul çalışanları arasında farklı kültürden gelen insanların oryantasyon sürecinin zaman alabileceğini bu süreçte özellikle öğrenciler arasında oluşabilecek çatışmalar, anlaşmazlıklar ve sosyal dışlamalara karşı rehber öğretmenlerin öncülüğünde bir plan hazırlanıp öğrencilerin empati ve iletişim becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlenmeli, sorunlara anında müdahale edilmelidir.”* şeklinde ifade etmiştir.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini incelemektedir. Müdür ve müdür yardımcılılarıyla yapılan görüşmeler, çokkültürlü eğitimin amaçları, kültürel çeşitliliğin avantaj ve dezavantajları, farklılıkların yönetimi için kullanılan stratejiler gibi temel konular üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

farklılıkların yönetimi, okullarda bireysel ve sosyo-kültürel gelişimi desteklerken hoşgörü, empati ve motivasyon gibi değerlerin pekişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak bazı yöneticiler, bu sürecin zorluklarına dikkat çekmiş ve farklılıkların uyumsuzluk, aidiyet eksikliği ve üretkenliğin azalması gibi sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, cinsiyet, dil, din, ırk ve yaşam tarzı gibi bireysel farklılıkların önemine vurgu yapmış ve bu farklılıkların farkındalığı ile uyumun sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin eşit eğitim imkanlarından faydalanmasını ve empati gibi beceriler geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu eğitim modeli, bireylerin sadece kendi kültürel kimliklerine değil, farklı kültürel değerlere de saygı göstermelerini teşvik eder. Kültürel çeşitliliğin avantajları arasında, bireylerin farklı bakış açıları geliştirmesi, empati ve iletişim becerilerinin güçlenmesi yer alır. Ayrıca, öğrenciler arasında etkileşimi artırarak toplumun gelişimine katkı sağlar. Ancak bazı yöneticiler, bu çeşitliliğin çatışmalara, gruplaşmaya ve önyargılara yol açabileceği konusunda uyarıda bulunmuştur. Bu durumların eğitim sürecini olumsuz etkileyerek motivasyon kaybı ve psikolojik sorunlara yol açabileceği belirtilmiştir.

Okul yöneticileri, bu zorlukları aşmak ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak için kilit bir role sahiptir. Öğretmenlere kültürel farkındalık ve duyarlılık eğitimleri sağlayarak, farklılıkları kapsayan bir okul iklimi yaratmaya yardımcı olabilirler. Ayrıca, müfredatın çeşitli kültürel bakış açılarını yansıtmasını sağlamak ve öğrencilere farklı kültürler hakkında bilgi edinme fırsatı sunmak yöneticilerin sorumlulukları arasındadır. Çatışmaların önlenmesi ve etkili iletişimin teşvik edilmesi için sosyal etkinlikler ve açık iletişim platformları oluşturulmalıdır. Ayrıca okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler arasında güçlü ilişkiler kurarak, toplumsal çeşitliliği yönetmede etkin bir rol üstlenmelidir. Çeşitliliği yansıtan bir personel kadrosu oluşturmak ve bu personelin kültürel becerilerini geliştirmek de yöneticilerin öncelikleri arasında yer almalıdır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin başarısını ve eğitimde kapsayıcılığı artırmayı hedefler.

### KAYNAKÇA

- Akar, H. (2016). *Durum çalışması*. A. Ersoy ve A. Saban (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 111-150). Anı Yayıncılık.
- Atasayar, Ö. (2015). *Kültürel farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen algı ve tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 25-43.
- Banks, J.A. ve Banks, C.A.M. (2010). *Multicultural education issues and perspectives*. John Wiley & Sons, Inc.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası farklılıkların yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 27-40.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). EDAM Yayınları.
- Çako, G. (2012). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin farklılıkları yönetimi becerileri ile değişime dirençleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden 21 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Gümüş, M. (2009). *İşletmelerde farklılıkların yönetimi*. Marmara Kitap Merkezi.
- Kevser, M. (2019). Farklılıkların yönetimi kavramına yönelik kuramsal bir değerlendirme. *International Journal of Business and Economic Studies*, 1(2), 86-95.
- Kılıçlar Şahin, E. (2015). *İlköğretim kurumlarında farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kostova, S.Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. (E. Atasoy, Çev.) *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 241-254.
- Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organisational theory and practice. *Journal of intercultural management*, 2(2), 5-15.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

- Mollica, K. A. (2003). The influence of diversity context on white men's and racial minorities' reactions to disproportionate group harm. *The Journal of Social Psychology, 14*(4), 415-431.
- Özer, P.S. (2007). Çeşitliliği Yeniden Düşünmek ve Çeşitliliklerin Yönetimi. *Türkiye'de İşletmecilikte Yeni Perspektifler*, ss.. 97 – 122, Gazi Kitabevi.
- Palmer, G. (2003). Diversity management, past, present and future. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 41*(1):13-24.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 334-343.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of College Teaching and Learning, 2*(5), 53-63.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (7. bs.)*. Anı Yayıncılık
- Terrell, R. D., Terrell, E. K., Lindsey, R. B., ve Lindsey, D. B. (2018). *Culturally proficient leadership: The personal journey begins within*. Corwin Press.
- Yakışır, A.N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## BELÇİKA EĞİTİM SİSTEMİNDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

**Yüksek Lisans Öğrencisi, ZEYNEP TOPBAŞ**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü  
zeynep.tpbs@hotmail.com- ORCID/ 0009-0007-2571-9117

**Dr. Öğr. Üyesi ÖZLEM YILMAZ DEMİREL**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi  
ozlemyilmaz@kmu.edu.tr- ORCID/ 0000-0001-9999-1120

### ÖZET

Erken çocukluk eğitimi tüm dünyada büyük bir öneme sahip eğitim basamaklarından biridir. Erken çocukluk dönemi, bir çocuğun doğumdan ilkököl dönemine kadar olan süreci kapsayan ve çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal ve dil gelişiminde kritik rol oynayan bir süreçtir. Erken çocukluk eğitimi, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu dönemde çocuklar, grup çalışmalarına katılmayı, iş birliği yapmayı, çatışmaları çözmeyi ve başkalarıyla etkili iletişim kurmayı öğrenirler. Bu sosyal becerilerin erken yaşta kazanılması, çocukların ileride daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, çocukların sadece bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda toplumun genel refahına da katkıda bulunur. İyi bir erken çocukluk eğitimi almış bireyler, gelecekte topluma daha iyi entegre olur, toplumda iyi birer vatandaş olarak daha aktif bir rol oynarlar. Bu eğitim hem bireyin hem de toplumun geleceğine yapılan önemli bir yatırımdır. Erken çocukluk dönemi eğitimi bireyin gelişimi açısından özel bir dönemdir. Bu açıdan çocukların gelişim dönemlerini gözlemleyerek iyi bir eğitim politikası oluşturmak son derece önemlidir. Ülkelerin diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyip kendi ülke eğitim politikaları için geniş bakış açısı elde ettiği görülmektedir. 2019 BM verilerine göre yaşam standartları en yüksek ülkelerden biri olan Belçika, eğitim sistemi açısından pek çok ülke tarafından örnek alınmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; Belçika erken çocukluk eğitimini çeşitli değişkenler (eğitim sistemi, amacı, kapsamı, öğretmen yetiştirme) açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Belçika erken çocukluk eğitimi detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde alan kitapları, ulusal dergilerde yayınlanan makale ve çalışmalar, Eurydice ve OECD verileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde; Belçika eğitiminde çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanmış kapsamlı bir sistemdir. Bu eğitim, doğumdan itibaren ilkökula kadar olan dönemi kapsar ve büyük ölçüde ücretsiz olarak sunulmaktadır. Belçika'da erken çocukluk eğitimi ve bakım sistemi, farklı dil topluluklarına (Flaman, Fransızca, Almanca konuşan topluluklar) göre farklılık göstermektedir. Bu topluluklar eğitim yönetiminde benzer politikalarda bulunsalar da erken çocukluk eğitiminde buldukları bölgedeki halkın dil, kültür, yönetim gibi değişkenlerine göre politikalar sürdürmektedirler. Belçika'da erken çocukluk eğitimi tüm ülkede öncesinde zorunlu değil iken ülkedeki yenilenen eğitim politikalarına göre 5 yaş için zorunlu olma kararı almıştır. Diğer yaş gruplarında erken çocukluk eğitimi zorunlu olmamasına rağmen katılım oranı ise %98'dir. Eğitim programları, çocukların merak duygusunu, keşfetme isteğini ve öğrenme motivasyonunu teşvik etmeye yöneliktir. Ayrıca, toplumsal katılım, kültürel farkındalık ve dil öğrenimi gibi konulara da önem verilmektedir. Ülkede eğitim programının temel amacı; aile ile iş birliği sağlama, çocuğun büyüme ve gelişmesini destekleme, olumlu benlik gelişmesini sağlamaktır. Bu amaçla; kapı açık günleri, müzik ve dans, matematik, teknoloji gibi etkinlikler planlanmaktadır. Ayrıca Flaman topluluğunun başlattığı bir program dahilinde ülkedeki tüm eyaletlerde erken çocukluk eğitim kurumlarına Jules isminde ifadesiz bir oyuncak gönderilmektedir. Jules, bu etkinliklerin merkezinde yer alan bir karakterdir ve bu karakter üzerinden çeşitli eğitim aktiviteleri gerçekleştirilmektedir. Jules çocukların günlük yaşamda karşılaşılabileceği durumları, duyguları ve olayları deneyimleyerek öğrenmelerine yardımcı olur. Jules karakteri, çocukların özdeşleşebileceği, kendilerini ifade edebileceği ve empati kurabileceği bir model olarak kullanılmaktadır. Jules, Belçika erken çocukluk eğitiminin önemli bir parçası olarak, çocukların eğlenirken öğrenmelerini sağlayan, eğitimde etkili ve önemli bir araçtır.



**Anahtar Kelimeler:** Belçika Eğitim Sistemi, Belçika Erken Çocukluk Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Politikaları

## REVIEW OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION POLICIES IN THE BELGIUM EDUCATION SYSTEM

### ABSTRACT

Early childhood education is one of the educational steps of great importance all over the world. Early childhood is a process that covers the period from birth to primary school and plays a critical role in the child's mental, physical, emotional and language development. Early childhood education helps children develop social interaction skills. During this period, children learn to participate in group work, cooperate, resolve conflicts and communicate effectively with others. Acquiring these social skills at an early age helps children establish healthier relationships and adapt to society in the future. Early childhood education contributes not only to the individual development of children but also to the general well-being of society. Individuals who receive a good early childhood education are better integrated into society in the future and play a more active role in society as good citizens. This education is an important investment in the future of both the individual and the society. Early childhood education is a special period for the development of the individual. In this respect, it is extremely important to create a good education policy by observing the developmental periods of children. It is seen that countries examine the education systems of other countries and obtain a broad perspective for their own country's education policies. Belgium, which is one of the countries with the highest living standards according to 2019 UN data, is taken as an example by many countries in terms of its education system. In this context, the aim of this research is; It aims to examine Belgian early childhood education in terms of various variables (education system, purpose, scope, teacher training). In this study, in which the document review method, one of the qualitative research methods, was used, Belgian early childhood education was examined in detail. During the data collection process of the research, field books, articles and studies published in national journals, Eurydice and OECD data were examined. As a result of the results obtained; It is a comprehensive system designed to support the social, emotional, cognitive and physical development of children in Belgian education. This education covers the period from birth to primary school and is largely provided free of charge. In Belgium, the early childhood education and care system differs according to different language communities (Flemish, French, German-speaking communities). Although these communities have similar policies in education management, they maintain policies in early childhood education according to the variables such as language, culture and management of the people in the region where they are located. While early childhood education in Belgium was not previously compulsory throughout the country, it has been decided to become compulsory for the age of 5 according to the renewed education policies in the country. Although early childhood education is not compulsory in other age groups, the participation rate is 98%. Educational programs aim to encourage children's curiosity, desire to explore and motivation to learn. Additionally, emphasis is placed on issues such as social participation, cultural awareness and language learning. The main purpose of the education program in the country is; to ensure cooperation with the family, to support the child's growth and development, and to develop a positive self. To this end; Activities such as door open days, music and dance, mathematics and technology are planned. In addition, within the scope of a program initiated by the Flemish community, an expressionless toy named Jules is sent to early childhood education institutions in all states in the country. Jules is the character at the center of these activities and various educational activities are carried out through this character. Jules helps children learn by experiencing situations, emotions and events they may encounter in daily life. The character of Jules is used as a model with which children can identify, express themselves and empathize. As an important part of Belgian early childhood education, Jules is an effective and important tool in education that allows children to learn while having fun.

**Keywords:** Belgian Education System, Belgian Early Childhood Education, Teacher Training, Education Policies

### 1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi tüm çocuklar için gelişim ve büyümenin desteklendiği kritik bir dönemdir. Bu dönem çocuğun ileriki yaşamında üretken, yaratıcı, kendini gerçekleştiren birey olması adına temel oluşturmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Çocukların fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu erken çocukluk dönemindeki bu gelişim süreçleri ileriki dönemler için oldukça önemlidir. Çocuğun kişilik yapısı, benlik algısı, yaratıcılık ve iletişim becerileri gelişimi için erken çocukluk eğitiminin katkısı büyüktür. Bloom'un (1964) yapmış olduğu çalışmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişim faaliyetlerinin %50'si 0-4 yaş aralığında, %30'u 4-8 yaş aralığında, %20'si ise 8-17 yaş arasında oluşmaktadır (Çoban ve Ergenekon, 2021; Poyraz ve Dere, 2006).

Belçika erken çocukluk eğitimi 1830 yılında başlamıştır. Başlangıçta çalışan ailelerin 3-6 yaş arasındaki çocukları için hizmet verilirken gelişen eğitim sistemleri ile birlikte eğitimin politikaları da değişmiştir (Kartal, 2005). 1850 yılının başlarında, Frobel modelinden esinlenilerek anaokulları kurulmuştur. 1880 yılında ise 3-6 yaş grubu için eğitim yasası oluşturularak erken çocukluk eğitiminin yasal temelleri atılmıştır. Bu yasa ile birlikte *écoles gardiennes* adı verilen anaokulları ilköğretim bünyesine dâhil edilerek eğitime başlamıştır (Kartal, 2005; Larose, 2001). Günümüzde Belçika eğitim sisteminde 2 yaş itibariyle her çocuk erken çocukluk eğitimi almakta yasal hakka sahiptir. Eurydice 2023 verilerine göre ise 5 yaş erken çocukluk eğitimi kapsamında zorunlu hale gelmiştir (Eurydice, 2023).

## 2. AMAÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmacının amacı; Belçika eğitim sisteminde erken çocukluk eğitimi çeşitli değişkenler açısından (eğitim sistemi, amacı, kapsamı, öğretmen yetiştirme) açısından doküman inceleme yöntemi ile incelemektir. Doküman incelemesi, araştırılacak konu hakkında detaylı bilgi içeren kaynakların incelenerek analiz edilmesidir (Büyüköztürk, 2019). Doküman inceleme nitel araştırma yöntemlerinde etkili bir bilgi toplama kaynağıdır. Araştırmacı çalışmasını yaparken gözlem ve görüşme yapmaya ihtiyaç duymadığı için zaman tasarrufu anlamında fayda görmektedir. Ayrıca doküman inceleme çalışmaları tek başına veri toplamada kullanıldığı gibi diğer araştırma yöntemleri ile birlikte de kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma verileri toplanırken Belçika eğitim sistemi ile ilgili bilgi içeren kitaplar, makaleler, raporlar ve OECD ve Eurydice verilerinden yararlanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler başlıklar halinde açıklanmıştır. Belçika eğitim sistemi, erken çocukluk eğitimi politikaları, yaygınlık, öğretmen yetiştirme, etkinlikler, eğitim ortamı gibi bulgular başlıklar halinde yer verilmiştir.

### 3.1.BELÇİKA EĞİTİM SİSTEMİ

Avrupa Birliği'nin kurucu üyelerinden biri olan Belçika, önemli Avrupa ülkeleri olan Almanya, Fransa, Hollanda ile komşu konumundadır. BM 2019 verilerine göre yaşam standartları en yüksek ülkelerden biridir. Resmi dil olarak Felemenkçe, Fransızca, Almanca kullanılmaktadır. Başkent Brüksel'de en çok kullanılan dil Felemenkçedir. Ülke toplumu 3 bölge ve 10 eyaletten oluşmaktadır (OECD, 2018). Belçika'da kültürel topluluklar, bölgeler, eyaletler ve merkezi idare arasında kurulan bir düzen ile yönetim vardır. Anayasaya göre eğitim herkesin hakkı olup bölgelerde kullanılan eğitim dilinde her bölge kendi eğitim öğretim sistemini kullanma hakkına sahiptir (Buyl ve Housen, 2016).

Belçika eğitim sisteminde eğitim kademeler halindedir. Erken çocukluk eğitimi, zorunlu eğitim, yükseköğretim olmak üzere kademeler bulunmaktadır. Zorunlu eğitim ilköğretim ve ortaöğretimi kapsamaktadır. Eğitim öğretim ülkede bulunan Fransız, Flaman, Alman bölgelerine göre uygulanmaktadır (Eurydice, 2023; Çakır, 2021; Sağlam, 1999). Her üç bölgede de eğitim yaş ve kademelere göre planlanmaktadır. Belçika'da eğitim yerel yönetimlere bağlıdır ve Eğitim Bakanlığı ve Kilise Okulları olmak üzere farklı okul türleri mevcuttur (Yazıcı, 2020; Kartal, 2005). Belçika eğitim sistemini ve müfredat uygulamaları Federal Hükümet tarafından Teftiş Kurulu aracılığıyla yapılmaktadır (Yazıcı, 2020). Eğitim özel sektör, Katolik okulları, homeschool (evde eğitim) olacak şekilde ailelerin tercihinine göre verilmektedir. Evde eğitim tercih edenler için bireysel eğitim ya da toplu ev eğitimi de tercihler arasındadır. Aileler tercihinine göre özel eğitmen tutarak çocuklarının eğitimine evde devam etmelerini isteyebilmektedir. Bu eğitim denetimi Eğitim Hizmetleri Kurumu tarafından denetlenmektedir (Erginer, 2006).

### 3.2. BELÇİKA FRANSIZ TOPLULUĞU

Fransız topluluğunda eğitim erken çocukluk, zorunlu eğitim, yükseköğretim şeklinde kademelere göre düzenlenmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kademesi zorunlu eğitim kapsamındadır. Erken çocukluk eğitimi 5 yaş için zorunlu eğitim kapsamındadır ve ücretsizdir (Eurydice, 2023). Ancak eğitim kurumu ailelerin gelirine göre eğitim masrafları, kültürel ve sportif etkinlikler için giriş ücreti veya katkı payı isteyebilmektedir. Fransız topluluğunda erken çocukluk eğitime katılım oranı diğer yaş gruplarında %97'dir. Fransız topluluğu eğitim modelinde hedefler ise yaratıcı etkinlikler ile çocuğun kendi potansiyelini, bilincini ve kendini ifade edebilme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Erginer, 2006; Gülcan, 2005; Sağlam, 1999).

### 3.3. BELÇİKA FLAMAN TOPLULUĞU

Flaman topluluğunda erken çocukluk eğitimi temel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Erken çocukluk eğitimi 5 yaş için zorunlu ve parasızdır. Devlet ve belediyeler tarafından karşılanmaktadır. Diğer yaş gruplarında eğitim isteğe bağlı olmakla birlikte katılım oranı oldukça yüksektir. 2,5 yaşını dolduran bir çocuk devamındaki yaz tatilinden hemen sonra okula kaydolabilmektedir (Aktan ve Akkutay, 2014; Arslan, 2005). Flaman bölgesinde erken çocukluk hizmetleri okul öncesi eğitimi ve çocuk bakımı olarak sınıflandırılmıştır. Çocuk bakımı bebekler ve yeni yürümeye başlayan yaş grupları için düzenlenip denetimi ve hizmeti Flaman Refah, Sağlık ve Aile Bakanlığı ve Kind en Gezin Ajansı tarafından sağlanmaktadır (Eurydice, 2023). Okul öncesi eğitimi ise 2,5 yaşından itibaren eğitim almak isteyen çocukları kapsamaktadır. Flaman topluluğunda 2,5 yaşından itibaren her çocuk yasal olarak erken çocukluk eğitim hakkına sahiptir. Bu yasa Flaman Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır (Eurydice, 2023).

### **3.4. BELÇİKA ALMAN TOPLULUĞU**

Alman topluluğu eğitiminde de erken çocukluk eğitimi diğer yaş grupları için zorunlu değildir; ancak 5 yaş grubu zorunlu eğitim kapsamındadır (Eurydice, 2023). Eğitim kurumlarında sınıflar öğrencilerin yaş gruplarına göre ayrılmaktadır. Çocukların dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, yaratıcılık, kendini ifade etme gibi becerileri kazanması amaçlanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminin bir diğer amacı ise; öğrencilerin sosyal becerileri kazanıp ilköğretime hazır hale gelmesini sağlamaktır (Sağlam, 1999). Alman topluluğu eğitim politikalarında erken çocukluk hizmetleri 3 yaş altı çocukları için kreş eğitimi 3-6 yaş grubu için kurum merkezli eğitim sağlamaktadır. Kreşler doğumdan üç yaşında kadar olan çocuklar için hizmet sunmaktadır. Kurum merkezli olarak sunulan bu hizmet evde bakım hizmeti olarak da kullanılabilir. Bu hizmetin denetimi Almanca Konuşan Topluluklar Bakanlığı Aile ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Aile Dairesi Başkanlığı'nın sorumluluğundadır (Eurydice, 2023). 3 yaşından itibaren çocuklar erken çocukluk eğitimi alma hakkında sahiptir. 5 yaş erken çocukluk eğitimi 2023 eğitim politikası kapsamı ile zorunlu hale gelmiştir. Bu eğitim ve denetim ise Almanca Konuşan Topuluk Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Örgütü Dairesi'nin sorumluluğundadır (Eurydice, 2023).

### **3.5.BELÇİKA ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ AMAÇLARI**

Belçika eğitiminde her üç bölgede de çocukların okul öncesi eğitimi sürecinde kazandırılması istenen hedefler vardır. Eğitim içerisinde uygulanan etkinlikler ile çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmek amaçtır. Etkinliklerde çocuklara özgür düşünme ortamı

sağlanarak çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri sağlanmaktadır (Erginer, 2006; Sağlam, 1999).

Alman topluluğunda erken çocukluk eğitiminde çocukların ilkokula başladıklarında temel öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilmeleri için olgunlaşma sürecini teşvik etme, bağımsızlık ve sorumluluk duygusunu geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Genel amaçları ise; sosyo-duygusal hedefler, entelektüel hedefler, psikomotor hedefler ve sanat hedefleri olarak konu alanlarına ayrılmaktadır (Eurydice, 2023). Flaman ve Fransız topluluğunda erken çocukluk eğitimi amaçları ise; yaratıcılık, dans ve müzik, teknoloji, matematik, doğa ve yaşam kapsamında ele alınmaktadır (Erginer, 2006; Gülcan, 2005; Sağlam, 1999).

#### 4. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM SİSTEMİ

Belçika Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB); Eğitim Bakanlığı, belediye ve özel kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi hizmetleri EÇEB merkezlerinde ve evde bakım aile hizmetleri olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bazı vakıf ve dernekler de eğitim için destekte bulunmaktadır (Eurydice, 2023).

Belçika erken çocukluk eğitimi 2,5 yaşından itibaren çocuklar için yasal bir haktır. Aileler çocuklarının eğitim alacağı kurumları seçmekte özgürdür. Çocuklarını kuruma kaydederken okulun eğitim sistemi ve politikalarını, çalışma yönetmeliklerini kabul etmiş sayılırlar. Okul yöneticileri kayıttan önce tüm bu verileri ailelere sunmak zorundadır (Eurydice, 2023).

##### 4.1. Eğitim Ortamı – Çocuk ve Personel

Belçika'da erken çocukluk okul binası genellikle tek katlı olmaktadır. Binalar ayrı bir bina kurumu olmakla birlikte bazen de ilköğretim kademesi ile aynı bina içerisinde bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitim kurumlarında sınıflarda perde tercih edilmemektedir. Ayrıca her kurumunda kapı açık günü vardır. Kapı açık günü ile aileler istedikleri günlerde kurumu ziyaret edip sınıf içerisindeki etkinlikleri izleme hakkına sahiptir (Saint Agreve, 2022).

Belçika Fransız topluluğu erken çocukluk eğitiminde her sınıfta 19 öğrenci bulunmaktadır. Sınıf mevcudu ve farklı yaş gruplarının kuruma kabulü eğitim ortamının büyüklüğü ve merkezlerine göre düzenlenmektedir. Alman topluluğu erken çocukluk eğitiminde ise yaş grupları çoğu zaman homojen oluşturulmaktadır. Personel sayısı ise sınıf mevcuduna göre değişkenlik göstermektedir. 6-19 çocuk için 1 öğretmen, 20-25 çocuk için 1 tam zamanlı ve 1 yarı zamanlı öğretmen sağlanmaktadır. Kindergartner olarak adlandırılan tam zamanlı öğretmenler lisans eğitimi tamamlamış olmak zorundadır (Eurydice, 2023).

#### 4.2. Çalışma Takvimi ve Tatiller

Belçika Fransız topluluğunda erken çocukluk eğitimi çalışma takvimi Fransız Topluluğu Hükümeti'nin bir yasasıyla belirlenmektedir. Fransız Topluluğu Hükümeti okul yılının başlangıcını, bitişini ve resmî tatilleri her yıl dönem başında açıklamaktadır. Fransız topluluğunda eğitim dönemi her yıl ağustos ayının son pazartesi günü başlayıp bir sonraki yıl temmuz ayının son cuma günü sona ermektedir (Eurydice, 2023). Bir okul müfredatı 37 haftaya yayılarak 184 günlük eğitimi kapsamaktadır. 7 haftalık yaz tatili ile birlikte, 2 hafta Noel tatili, 2 hafta karnaval tatili (şubat ayı), Paskalya tatili, İsa'nın göğe yükselişi Perşembe tatili ve Fransız Topluluğu Kuruluş günü (27 Mayıs) tatili bulunmaktadır (Eurydice, 2023). Erken çocukluk kurumlarında 28 haftalık ders dönemi sunulmaktadır. Pazartesi ve cuma günü arasında 9 yarım gün olarak planlanmaktadır. Eğitim kurumlarında çarşamba günü öğleden sonra eğitim yoktur (Eurydice, 2023). Bunun sebebi ise 0-8 yaş grubu çocuğu olan ebeveynler de iş yerlerinden izinli sayılarak çocukları ile vakit geçirmesini sağlamaktır. Kurumlarda çocuklar yaklaşık 5 saat zaman geçirmektedir. Ancak bazı çocuklar ailelerin iş durumuna göre 9 saat kurumda kalmaktadır (Eurydice, 2023).

|           | Okul dışı bakım:<br>derslerden önce | Sabah<br>dersleri | Öğle<br>tatili  | Öğleden sonra<br>dersleri | Okul dışı bakım:<br>derslerden sonra |
|-----------|-------------------------------------|-------------------|-----------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Pazartesi | 7.30-9.00                           | 09.00-<br>12.00   | 12.00-<br>13.30 | 13.30-15.30               | 15.30-18.00                          |
| Salı      | 7.30-9.00                           | 09.00-<br>12.00   | 12.00-<br>13.30 | 13.30-15.30               | 15.30-18.00                          |
| Çarşamba  | 7.30-9.00                           | 09.00-<br>12.00   | -               | -                         | -                                    |
| Perşembe  | 7.30-9.00                           | 09.00-<br>12.00   | 12.00-<br>13.30 | 13.30-15.30               | 15.30-18.00                          |
| Cuma      | 7.30-9.00                           | 09.00-<br>12.00   | 12.00-<br>13.30 | 13.30-15.30               | 15.30-18.00                          |

Kaynak: (Eurydice, 2023).

Belçika Alman topluluğunda ise okul yılı 1 Eylül ile başlayıp 30 Haziran'da sona ermektedir. Bir eğitim dönemi 178- 184 gün arasında planlanmaktadır. Hükümet her yılın başında eğitim takvimini ve tatilleri belirlemektedir. 2 aylık yaz tatiline (1 Temmuz- 30 Ağustos) ek olarak, 2 hafta Noel, 2 hafta bahar tatili (Paskalya), 1 hafta karnaval kutlaması, İsa'nın göğe çıkış günü tatili ve Alman Topluluğu kuruluş günü tatilidir (Eurydice, 2023). Erken çocukluk eğitim haftası pazartesi ile cuma günü arasında planlanmakla birlikte çarşamba günü öğleden sonrası Fransız Topluluğundaki gibi tatildir.

### 4.3. Öğretmenler ve Eğitim Personeli

Belçika eğitim sisteminde öğretmenler için 3 temel eğitim vardır. Bunlar üniversite temel eğitim programları, yükseköğretim kolejleri ve mesleki eğitim programlarıdır (Sönmez,2020). Üniversite eğitimlerinin temelinde tarih ve matematik dersleri oluşturmaktadır. Tüm eğitimcilerin matematik becerisine ve Belçika tarih bilgisine sahip donanımlı eğitimciler olması amaçlanmaktadır (Sönmez, 2020).

Fransız Topluluğu öğretmen eğitiminde ise okul öncesi ve ilkokul döneminde görev yapacak öğretmenler 3+2 yıl eğitim yüksek okullarında eğitim almaktadır. 3 yıl alan eğitimi aldıktan sonra diğer 2 yıl çalışacakları yaş grubuna yönelik eğitim almaktadır. Öğretmenler aldıkları 3 yıllık eğitim ile lisans denilecek ön eğitim almış sayılırlar. Bu eğitimin sonunda öğretmen yetiştirme kurumlarının sınavlarına hak kazanırlar. Sınavı başarıyla geçen öğretmen adayları, stajyer öğretmen olarak öğretmen yetiştirme kurumlarında teorik ve uygulamalı eğitim bilimi dersleri alırlar. Bu eğitimin yaklaşık 2 yıl sürerek öğretmenler alanlarında uzmanlaşmaktadır (Yenen, 2014; Orkun, Bayırlı ve Bayırlı, 2019).

Belçika Alman Topluluğuna erken çocukluk öğretmenleri "Lehramt Kindergarten" (LK) lisans derecesi eğitimi alarak, gelecekteki anaokulu öğretmenlerini anaokulu seviyesindeki çeşitli ve zorlu öğretim görevine hazır hale gelirler. Bu eğitim sürecinde 8 dersten (Almanca, matematik, Fransızca, doğa bilimleri, tarih, coğrafya, sanat, spor ve müzik) eğitim almaktadırlar (Eurydice, 2023). Bilimsel ve didaktik derslerin yanı sıra programda genel didaktik dersler ve psikoloji, sosyoloji, deontoloji gibi eğitim ve sosyal bilimler alanındaki dersler de yer almaktadır (Eurydice, 2023).

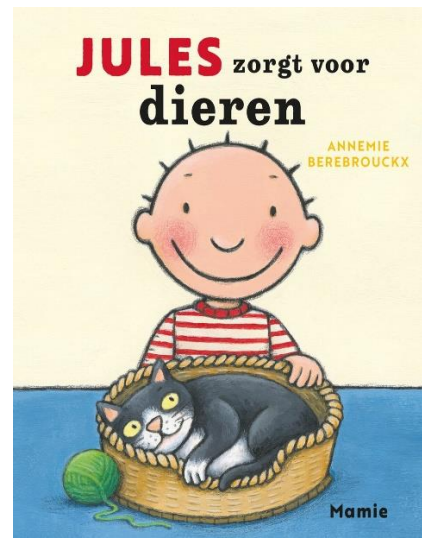
### 5. JULES İLE ÖĞRENME PROGRAMI

Belçika Eğitim Komitesi tarafından Flaman topluluğunun başlattığı bir program dahilinde ülkedeki tüm eyaletlerde erken çocukluk eğitim kurumlarına Jules isminde ifadesiz bir oyuncak gönderilmektedir. Jules sınıfın bir üyesi olarak tüm çalışmalara katılmaktadır. Çocuklara kazandırılmak istenen bir kavram Jules aracılığıyla somutlaştırılarak öğretilmektedir (Saint Agreve, 2022). Jules her sınıfın küçük bir üyesi olup annesi, babası, kardeşi ve büyükannesi bulunmaktadır.



Kaynak: Zwijsen, Jules

Jules erken çocukluk eğitim kurumlarında kullanılan ifade-siz bir oyuncaktır. Jules oyuncak materyali olarak öğrenmeleri somutlaştırırken Jules temalı kitaplar sayesinde eğitim kurumlarında kavram ve davranışlar öğretilmektedir. Jules 30 tema ve 3 gelişim aşamasından oluşturulmuştur. 1. aşamada odaklanma süreci sayesinde çocuklar Jules ile tanışıp algılama ve keşfetme çalışmalarına katılmaktadır. 2. aşama olan temel öğretim ile hikayeleştirme, drama yapma ve dil gelişimi destekleme sağlanmaktadır. Son aşamada ise genişletme basamağı ile çocukların öğrendiklerini günlük yaşamda uygulaması amaçlanmaktadır (Zwijsen, 2022).



Kaynak: Zwijsen, Jules



Jules'in eğitim ortamında kullanılmasındaki genel amaç; çocukların kendilerini iyi hissetmesini, öğrenmelerin kolaylaşmasını, duyuşsal algılama ve bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Eğitimci açısından Jules öğretim aracı niteliğindedir. Öğretmen eğitim sırasında Jules aracılığıyla etkileşimi başlatarak öğrencileri aktif hale getirmektedir. Çeşitli materyaller ile öğretilecek kavramlar Jules sayesinde daha anlamlı öğrenmeler sağlamaktadır (Zwijssen, 2022).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocukluk eğitimi bireyin eğitim sisteminin ve ileriki yaşlarının temel yapı taşıdır. Bu nedenle çocuğa erken çocukluk döneminde tüm gelişim alanlarını destekleyici, zengin uyarıların olduğu çevre olanağı verilmelidir. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre erken çocukluk eğitimi farklı değişkenler (eğitim sistemi, yaygınlık, öğretmen yetiştirme, etkinlikler, eğitim ortamı) açısından incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Belçika erken çocukluk eğitiminde çocuğun kendini güvende hissetmesi, potansiyelini keşfetme, sosyal ortamlarda kendini ifade etmesi ve günlük yaşam becerilerini yapabilmesini hedeflenmektedir. Ülke içerisinde eğitim sistemi Belçika Eğitim Bakanlığı, belediye ve özel kuruluşlar, dini kurumlar tarafından desteklenmektedir. Ülke içerisinde bulunan Flaman, Fransız ve Alman topluluğu kendi bölgelerindeki çevre şartları ve çocukların düzeylerine göre politikalarını düzenlemektedir. Toplulukların benzer politikalarının yanı sıra erken çocukluk eğitiminde hedefledikleri eğitim programları farklılık göstermektedir. Fransız ve Alman Topluluklarında erken çocukluk eğitimi pazartesi ile cuma günü arasında olup çarşamba günü öğleden sonra eğitim uygulanmamaktadır. 0-8 yaş gurubu çocuğu olan ebeveynler çocukları ile zaman geçirmeleri için eğitim politikasınca iş yerlerinden izinli sayılmaktadır.

Flaman topluluğu tarafından başlatılan ve tüm ülkeye yansıyan proje kapsamında erken çocukluk eğitimi veren kurumlara ifadesiz eğitim aracı olan Jules adlı oyuncak ile eğitim desteklenmektedir. Jules sınıfın bir üyesi olarak etkinliklerde öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Temel özbakım becerileri, değerler eğitimi ve günlük yaşam becerinin olduğu modüller ile Jules öğretmene eğitim sürecinde yardımcı niteliktedir. Jules oyuncak olarak kullanılmakla birlikte eğitim kartları ve hikâye kitapları da bulunmaktadır.

Bu çalışmada Belçika erken çocukluk eğitimi incelenmiş olup bu konuda çalışma planlayan araştırmacılar tarafından Belçika eğitim sisteminin diğer basamakları da gelişimsel açıdan incelenebilir. Yine aynı şekilde ülke eğitim politikalarını geliştirmek için farklı ülkelerin

erken çocukluk sistemleri incelenerek kendi ülke eğitim sistemlerine entegre edilebilir. Ayrıca Belçika’da erken çocukluk eğitiminde kullanılan Jules adlı oyuncak pek çok erken çocukluk eğitimine örnek olabilir. Ülkeler bu eğitim aracını model olarak kendi eğitim sistemlerinde çocukların gelişim düzeylerine ve çevre faktörüne uygun olarak yeni bir öğretim aracı planlayabilir.

### KAYNAKÇA

Buyl, A & Housen, A. (2017). *Factors, processes and outcomes of early diving training in the Flemish Community in Belgium.*” Early Childhood Education.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çakır, T. (2021). *Pre-school education audit in the world and Turkey*. International Journal of Curriculum and Instruction 13(1) Special Issue (2021) 226–250.

Çoban, A.& Ergenekon, Ö. (2021). *Türkiye ve Avrupa Birliği Kurucu Ülkelerinin Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8(72), 1683-1699.

Department of Education and Skills. (n.d).Early Childhood/Preschool.- <https://ville-saintagreve.fr/Ecole-maternelle-publique-> Saint Agreve- adresinde (08.08.2024) tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice The Belgium System. (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/separate-special-education-needs-provision> (08.08.2024) tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice The Belgium French System (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/initial-education-teachers-working-early> (10.08.2024) tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice The Belgium German Community (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/teachers-and-education-staff> (10.08.2024) tarihinde erişim sağlanmıştır.

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Pegem Akademi.

Kaya, E. & Bayram, H. (2020). Decroly'nin Toplu Öğretim Sistemi ile Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Dersi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi.

Larose, F., Terrisse, B., Bedard, J. ve Karsenti, T. (2001). "Preschool Education Training: Skills for Adapting to a Changing Society", 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium, Teacher and Educator Training Current Trends and Future Directions, Université Laval.

OECD (2018), PISA 2018 <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database> (08.08.2024) tarihinde erişim sağlanmıştır.

Orkun Aslam, M. & Bayırlı, A. & Bayırlı, S. (2019). *Fransa Eğitim Sisteminin İncelenmesi*. Journal of New Approaches in Education. 2(1).

Poyraz, H. & Dere, H. (2006). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, S. (2020). *Dünyada Erken Çocukluk Eğitimi, Belçika Eğitim Sistemi*. Nobel Yayıncılık.

Yazıcı, Z. (2020). *Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi, Belçika Eğitim Sistemi*. Nobel Yayıncılık.

Yenen, T.E. (2014). *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Klinik Uygulama Modelinin Uygulanabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zwijnsen, Jules <https://www.uitgeverijzwijnsen.be/dagjules/zowerkthet> (10.08.2024) tarihinde erişim sağlanmıştır.

## YÖNETİCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**Bülent BARK**

Okul Müdürü MEB

**Melike CÖMERT**

Doç. Dr. İnönü Üniversitesi

### ÖZET

Eğitim sayesinde en yetenekli çocuklar seçilerek, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmeleri sağlanabilir. Bu şekilde bireylerden en üst düzeyde yararlanılabilir ve ekonomik yaşamın gereklerinden olan endüstriyel becerilere sahip insan gücü ihtiyacı karşılanmış olacaktır. Bu araştırma özel eğitim kurumları yöneticilerinin özel eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara yönelik düşünce ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu araştırma Malatya ilindeki özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim kurumu yöneticilerinin özel eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Özel eğitim kurumu yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları sorunların incelenmesine yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan özel eğitim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır. Örneklemi ise 2018–2019 eğitim ve öğretim yılında özel eğitim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 11 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular özel eğitim alanında devlet okulların da birçok farklı sorun bulunduğu görülmüş olup. Yapılan araştırma sonuçlarının daha önce yapılmış çalışma sonuçları ile benzerlikler arz ettiği görülmüştür. Araştırmaya ilişkin öneriler; alan dışı öğretmen görevlendirmeleri sonucu bu okullara atanan öğretmenlere yoğun bir hizmetçi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul, özel eğitim, yönetici

### ABSTRACT

Through education, the most talented children can be selected and their talents can be developed at the highest level. In this way, individuals can be utilized at the highest level and the need for manpower with industrial skills, which is one of the requirements of economic life, will be met. This research aims to determine the thoughts and opinions of the administrators of special education institutions about the problems experienced in special education institutions. This research includes the opinions of special education administrators working in special education schools in Malatya province about the problems experienced in special education institutions. Qualitative research method was used in this study, which aims to examine the problems faced by the administrators of special education institutions in their schools. The population of the study consists of administrators working as principals and assistant principals in special education schools in Malatya. The sample consists of 11 administrators who worked as principals and assistant principals in special education schools in the 2018-2019 academic year and participated in the research voluntarily. The research data were collected using a semi-structured interview form. Descriptive analysis approach was used to analyze the collected qualitative data. The findings of the research show that there are many different problems in public schools in the field of special education. It was seen that the results of the research were similar to the results of previous studies. Recommendations related to the research; teachers who are assigned to these schools as a result of out-of-field teacher assignments should undergo intensive in-service training.

**Keywords:** School, special education, administrator.

## GİRİŞ

Eğitim insanlığın varoluşundan bu yana bütün toplumlarda önemli bir konu olmuştur. Tüm insanlar doğumdan ölüme kadar bilinçli ya da bilinçsiz eğitimin içerisinde. Bu sebeple eğitim tüm toplumlara herkesin ilgisini çekmiştir (Helvacı ve Şahin, 2007: 2).

Eğitimin toplumlara ve bu toplumlara meydana getiren bireylere birçok faydası vardır. Eğitimin toplumsal faydalarından söz edecek olursak: Toplumun geçmişten gelen bir kültür mirası vardır. Eğitim sayesinde yeni yetişen bireylere kültürel miras aktarılabilir. Eğitimin bir amacı da kültürel mirası nesilden nesile aktarmaktır. Eğitim kültürel mirası aktardığı gibi günümüz toplumunda gelişime yön verme özelliği ön plana çıkmaktadır. Yeniliklere ve değişime açık bireyler yetiştirmek eğitimin görevleri arasındadır. Toplum içerisinde her fert birbirinden farklı yeteneklere sahiptir. Eğitim sayesinde en yetenekli çocuklar seçilerek, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmeleri sağlanabilir. Bu şekilde bireylerden en üst düzeyde yararlanılabilir ve ekonomik yaşamın gereklerinden olan endüstriyel becerilere sahip insan gücü ihtiyacı karşılanmış olacaktır. Tüm bunların yanında eğitimin eş bulma, sosyal çevre sağlama, statü sağlama, çocuk bakımı, işsizliği önleme gibi gizli faydaları da vardır (Babaoğlu, 2007: 63-65).

Eğitimin bireysel faydalarına bakacak olursak ilk akla gelecek olan bireyin kendini gerçekleştirme yardımı olacak olmasıdır. Kendini gerçekleştiren birey öğrenme ve tartışma isteği duyar. Boş zamanını nasıl etkili kullanacağını bilir. Kişisel sağlığı konusunda bilgi sahibi olur. Kendi yaşamı ile ilgili planlamalar yapar. Eğitimin ikinci bir faydası ise insan ilişkileri geliştirmeye yardımcı olmasıdır. Bireyler eğitim sayesinde diğer insanlara saygı gösterir. Sosyal davranışlarını düzenler. Daha içten ve geniş bir sosyal yaşamı olur. Bir başka faydası ise ekonomik etkinliğin geliştirilmesidir. Bireylere iyi bir üretici olmayı, mesleğini seçmeyi, mesleğinde başarılı olmayı ve tüketici olarak nasıl davranması gerektiğini kazanmasını sağlayacaktır. Son söyleyebileceğimiz bireysel fayda ise bireyin eğitim yolu ile vatandaşlık sorumluluğu geliştirebileceğidir. Böylelikle kanunları bilen ve ona göre tutum geliştiren, hoş görülü, sosyal adalete saygılı, ulusal çıkarları savunan, demokratik idealleri olan bireyler yetişecektir (Varış, 1998: 17-19)

Eğitimin bu faydaları göz önünde bulundurarak söyleyecek olursak ‘eğitimin bireysel ve toplumsal yönlerini ayırarak tartışmak artık günü geçmiş bir yaklaşım sayılmalıdır. Zira eğitim, bireysel ve sosyo-kültürel olgulara ilişkin değişkenlerin etkileşimidir. Bu etkileşimin

sonunda, kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, dilek düzeyi, ahlak ölçüleri gelişir' (Varış, 1998: 3)

Eğitimden tüm insanların faydalandırılması gerekir. Günümüz şartlarında eğitim konusunda bireysel farklılıklar ön plana çıkmış durumdadır. Bireyler kişilik özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve zihinsel kapasiteleri gibi özellikleri ile farklılaşmaktadır. Bireysel farklılıklara gereken önem verilmemesi durumda bireyin var olan yetenekleri ve ilgileri yeterince geliştirilemeyecektir. Bu durumda toplumun ve bireyin eğitimden beklentileri yeterince karşılanamayacak; insanlar toplum içerisinde bağımsız birer birey haline gelemeyecektir.

'Bireyler, benzerlik ve farklılıklarından kaynaklanan gereksinimleri dikkate alınarak eğitim sürecine dahil edilmektedir. Yaşları ve gereksinimleri doğrultusunda okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim olanaklarından yararlanmaktadır. Ancak bazı bireylerin özel gereksinimleri nedeniyle bu genel eğitim süreçlerinden uyarlamalar yapılmaksızın yararlanması mümkün olmamaktadır' (Batu, 1998. Akt. Ersoy ve Avcı, 2000: 7). Böyle bir durumda özel eğitimden söz etmemiz gerekecektir. Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır:

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 eğitimidir. Akranlarından anlamlı bir biçimde farklılık gösteren bireylerin toplumda var olabilmesi ve bağımsız yaşam becerileri geliştirebilmesi için mümkün olan en erken yaşta eğitim faaliyetlerinden yararlandırılması gerekmektedir. Aksi takdirde bireylerde var olan kapasiteden yeterli düzeyde yararlanılamayacaktır. Ülkemizin kurucusu olan büyük önder Atatürk'ün "Eğitimde feda edilecek fert yoktur." anlayışı Anayasanın 42. Maddesi olan "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" hükmü ile hayata geçirilmiş ve bu nedenle uluslararası sözleşmelere de uygun olarak vatandaşların eğitim hakları koruma altına alınmıştır.

Gerek özel eğitim gerektiren bireylerin gerek normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde en önemli unsur okullar ve öğretmenlerdir.

Ülkemizde özel eğitim hizmetleri çeşitli kurum ve okullar tarafından sunulmaktadır. Bu okul ve kurumların bir kısmı sadece özel eğitim vermekte, bir kısmı ise aynı anda hem özel

hem de genel eğitim vermektedir. Özel eğitim okulları özel gereksinimli bireylerin engellerinden kaynaklanan sorunları en düşük seviyeye indirmek, mevcut yeteneklerini optimum seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren kurumlardır (MEB 2018)

2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı verilerine göre; ülkemizde Özel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı özel eğitim okullarında eğitim gören öğrenci sayısı 48.802'dir (MEB 2017-2018 İstatistikleri). Malatya ilinde özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilere hizmet vermekte olan 4 özel eğitim okulu bulunmakta olup bu okullara ilişkin veriler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1 : Malatya ilinde bulunan özel eğitim okulu 2018-2019 yılı bilgileri

| Okul Adı   | Öğrenci Engel Durumu                       | Öğrenci Sayısı |
|--|--|----------------|
| <b>Mehmet Topsakal Özel Eğitim Uygulama Okulu I., II., III. Kademe</b> | Orta ve Ağır Zihinsel Engelliler           | 173            |
| <b>Turgut Özal Özel Eğitim Ortaokulu ve Özel Eğitim Meslek Okulu</b>   | Hafif Düzey Zihinsel ve Otistik Engelliler | 224            |
| <b>İbni Sina Özel Eğitim Uygulama Okulu I., II., III. Kademe</b>       | Orta ve Ağır Otistik Engelliler            | 156            |
| <b>Akşemsettin İşitme Engelliler İlkokulu ve Orta Okulu</b>            | İşitme Engelliler                          | 45             |
| <b>Toplam</b>  |  | <b>598</b>     |

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma özel eğitim kurumları yöneticilerinin özel eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara yönelik düşünce ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlamaktadır.

Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin özel eğitim kurumlarının sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Özel eğitim okullarının fiziki şartlarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
2. Özel eğitim okullarının üst yönetim ve diğer okullara ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Özel eğitim okullarının yasal dayanaklardan kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. Özel eğitim okullarının öğretmen ve diğer personellerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

5. Özel eğitim okullarının aileden kaynaklanan sorunları nelerdir?
6. Özel eğitim okullarının materyallerinden kaynaklanan sorunları nelerdir?

1. Özel eğitim kurumu yöneticileri grubu, evreni temsil edebilecek sayıda ve yeterliliktedir.
2. Görüşme formu dolduran yöneticilerin sorulan sorulara samimi ve doğru yanıtlar verdikleri düşünülmektedir.

Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Malatya ilindeki özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim kurumu yöneticilerinin özel eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini kapsamaktadır.

**Özel Eğitim:** 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 eğitimidir.

**Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey:** Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey

**Özel Eğitim Okulu:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, bakanlığa bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmi ve özel okul ve kurumlar.

**Özel Eğitim Okulu Yöneticileri:** Özel eğitim okullarında müdürlük ve müdür yardımcılığı görevini yürüten personellerdir.

**Özel Eğitim Sınıfı:** Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş sınıflardır.

Araştırmaya ilişkin yapılan literatür taramasında; Kocaman (2015) Özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi ile ilgili bir çalışma yapmış. Bu amaç doğrultusunda il milli eğitim müdürlüklerinin izni dahilinde İstanbul ve



Konya illerinde bulunan özel eğitim okullarında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 28 yönetici ile görüşülerek bilgi toplanmıştır Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları ülkemizdeki özel eğitim okul yöneticilerinin yönetsel, bürokratik ve eğitim politikaları alanlarında sorunlarla karşılaştığını; yöneticilerin bu sorunların bir kısmı ile başa çıkabildiğini, bir kısmını çözmek için merkezi yönetim boyutunda kapsamlı desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Araştırma sürecinde özel eğitim alanında asgari standartların sağlanması bakımından; personel sayısının ve niteliğinin, okulların fiziksel şartlarının ve kapasitelerinin, özel eğitim alanına özgü materyallerin, müfredat ve kaynak kitapların içeriklerinin ve en önemlisi devlet tarafından sağlanmakta olan ödeneklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, bürokratik sürecin hızlı ve etkin işlemediği, özel eğiti muhtaç çocuk sahibi ailelerin genelinin çocuklarının eğitimine kayıtsız kaldığı ortaya çıkmıştır.

Gündüz (2015) 2014–2015 öğretim yılında, Isparta ilinde özel eğitim okulunda görev yapan 49 öğretmen 4 personel 29 veli olmak üzere toplam 82 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştiren anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t testi ve anova istatistik işlemleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de devlet okullarında özel eğitimle ilgili birçok sorun bulunduğu, bunların içinde de en önemli sorunun özel eğitim öğrencilere uygun ortamların hazırlanması gerektiği konusudur. Bu sorunu giderme noktasında da herkese önemli görevlerin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Karabörk (2018) özel eğitim mevzuatının, özel eğitim okul yöneticileri tarafından ne denli yeterli görüldüğünün ve uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ile sorun kaynaklarının inceleme konusu hakkında araştırma yapmış. Bu amaç doğrultusunda Türkiye genelinde halen görevde olan özel eğitim okul ve kurum yöneticilerinden gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiş 17 yönetici ile görüşülerek bilgi toplanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitim okul yöneticilerinin; mevzuatın yetersizliğinden kaynaklı sorunlar, mevzuatı uygulamada karşılaşılan sorunlar ve yöneticilerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özel eğitim okul yöneticilerinin bu sorunların bir kısmının çözümünde mevzuatı yeterli bulurken, diğer

kısımlarda mevzuatın yetersiz kaldığını ve diğer mevzuatlardan faydalanarak sorunları çözmeye çalıştığını göstermiştir.

## YÖNTEM

Bu bölümde Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi, Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Özel eğitim kurumu yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları sorunların incelenmesine yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yaklaşımla veri toplanması sonucu seçilen çalışma grubundan detaylı bilgiler alınabileceğinden dolayı nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmada araştırılan durum, sosyal olgu, olay, normlar ve değerler belirlenmeye, bağlı buldukları çevre içerisinde araştırılmaya ve anlaşılmaya sağlanır. Ayrıca nitel araştırma tekniklerinin araştırma ortamına göre, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özelliklerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada görüşülen yöneticilerin samimi duygu ve düşüncelerini anlamak amacı ile derin ve detaylı bilgi edinmek gerektiği için nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yönteminin; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç farklı türü bulunmaktadır (Robson, 1993). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin özelliği görüşülen kişilerin deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine ortaya koymak olduğu için bu çalışmamızda veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan özel eğitim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır. Örneklemi ise 2018–2019 eğitim ve öğretim yılında özel eğitim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 11 yönetici oluşturmaktadır.

Tablo 2 : Araştırmaya katılan özel eğitim okulu yöneticilerinin demografik bilgileri.

| Kod | Cinsiyet | Branş                        | Yöneticilik Yaptığı Öğrenci Grubu    | Görev            | Kıdem |
|-----|----------|------------------------------|--------------------------------------|------------------|-------|
| Y1  | Erkek    | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | Orta ve Ağır Zihinsel Engelliler     | Müdür            | 5     |
| Y2  | Erkek    | Metal Teknolojisi Alanı      | Hafif Zihinsel Engelliler ve Otistik | Müdür Yardımcısı | 3     |
| Y3  | Erkek    | Özel Eğitim                  | Orta ve Ağır Otistik                 | Müdür Yardımcısı | 6     |
| Y4  | Erkek    | Özel Eğitim                  | Orta ve Ağır Zihinsel Engelliler     | Müdür Yardımcısı | 8     |
| Y5  | Erkek    | Rehberlik                    | Orta ve Ağır Otistik                 | Müdür Yardımcısı | 18    |
| Y6  | Kadın    | Özel Eğitim                  | Hafif Zihinsel Engelliler ve Otistik | Müdür Yardımcısı | 9     |
| Y7  | Erkek    | Özel Eğitim                  | Orta ve Ağır Zihinsel Engelliler     | Müdür Yardımcısı | 6     |
| Y8  | Erkek    | Beden Eğitimi                | Hafif Zihinsel Engelliler ve Otistik | Müdür            | 5     |
| Y9  | Kadın    | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | Orta ve Ağır Otistik                 | Müdür            | 1     |
| Y10 | Erkek    | Metal Teknolojisi            | Hafif Zihinsel Engelliler ve Otistik | Müdür Yardımcısı | 10    |
| Y11 | Erkek    | Özel Eğitim                  | Hafif Zihinsel Engelliler ve Otistik | Müdür Yardımcısı | 11    |

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmış olup. Katılımcı yöneticilere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sürecinde özel eğitim okulu yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları sorunların incelenmesi amacı ile veri toplamak için öncelikle bu konuya ilişkin alan yazın taraması yapılmış ve önceden sorulması planlanan soruları içeren görüşme soruları oluşturulmuştur. Son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu içeriğinde mevcut olan genel bilgi formu 7 sorudan, kurumsal bilgi formu ise 8 sorudan oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Veriler 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Malatya ilinde bulunan özel eğitim okullarında yönetici olarak görev yapan yöneticilere görüşme formu doldurulması ile elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen yöneticilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara fazlaca yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılmasındaki amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve anlam bütünlüğü içinde okuyuculara sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2005) ifade ettikleri gibi betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir: Araştırma sorularından ve görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amacıyla seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir. Bulgular ve organize edilmiş veriler tanımlanmıştır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkileri açıklanmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan 11 özel eğitim kurumu yöneticisi ile yapılan görüşmeler doğrultusunda okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve ilgili yorumlar, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya uyularak verilmiştir.

### Özel Eğitim Okullarının Fiziki Şartlarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan 11 özel eğitim okulu yöneticilerinin tamamına yakını (10: %90) fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

*“Özel eğitim öğrencilerinin kullandıkları okul binaları öğrencilere genel olarak uygun değildir; merdivenler,wc,koridorlar,spor alanları sınıflar vb.mekanlar uygun değildir.” (Y 1).*

*“Özel eğitim okulları bireysel veya grup içinde bireysel eğitimin uygulandığı okullardır.Okulların sınıf yapısı buna uygun şekillenmediği takdirde istenen verim sağlanamamakta.Atölye ve spor salonlarının yetersiz olması özellikle spor salonu konusunda eksiklikler bulunmaktadır.” (Y 3).*

*“Okulumuz fiziksel olarak uygun bir okul olmamaktadır. Eski bir ilkokul binasını tahsis etmişlerdir. Özel eğitimde olması gereken birimler,bireysel odalar,veli görüşme odası bulunmamakta ve sadece derslikler bulunmaktadır.” (Y 4)*

*“Okulumuzun binası engelli öğrencilere uygun yapılmış ancak 120 öğrenci kapasitesine sahip okulda 220 öğrenciye hizmet veriyoruz.Böyle olunca sınıf olacak olmayacak her yeri dersliğe çevirdik.sonuç olarakta eğitim yerleri olumsuz yerler oldu.”(Y 6).*

Bu konuda görüş bildiren özel eğitim okulu yöneticileri okul binalarının özel eğitim öğrencilerine uygun olmadığını, özel eğitime uygun olarak yapılan okullarında kapasitelerinin yetersiz kaldığını ve öğrencilere derslik açmak için mevcut etkinlik odalarını dersliğe çevirdiklerini belirtmişlerdir.

### **Özel Eğitim Okullarının Üst yönetim ve Diğer Okullarla Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmaya katılan 11 özel eğitim okulu yöneticilerinin çoğunluğu (6 : %54) Üst yönetim ve diğer okullara ilişkin sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

*“ Özel eğitim anlamında farkındalığın artması için faaliyetler önemlidir.Üst yönetimde özel eğitimin içeriğini bilen insanlar yok. Bazen derdimizi anlatamıyoruz.” (Y 9)*

*“Üst yönetimdeki amirlerimiz özellikle velilerin her olur olmaz şikayet ve isteklerini kurumların görüşlerini bazen almadan veli söylemini dikkate alarak hata yapabilmektedirler. Buda üst yönetimin özel eğitim bilgisine yeteri kadar bilmediklerini gösteriyor.” ( Y 11)*

*“Okullarımıza diğer okullar öcü gibi bakış açısına sahipler öğrencilerimiz engelli burada çalışan herkes engelliymiş gibi muamele görüyoruz. Bu çocuklar zaten engelli yapamazlar diyerek bizleri sosyal kültürel faaliyetlerden bile uzak tutuyorlar.” ( Y 6 ).*

*“Üst yönetimin özel eğitimle ilgili bilgi sahibi olmamaları normal okul gibi düşünmeleri bir sorundur. Diğer okullarında kendi bünyelerinde engelli öğrencilere hizmet veren sınıflar istememeleri bizim okulun öğrenci sayısını arttırmaktadır.” ( Y 4 )*

Bu konuda görüş bildiren özel eğitim okulu yöneticileri üst yönetimin ve diğer okulların özel eğitimle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını bazı konularda önyargılarının bulunduğunu, diğer okul yönetimlerinin engelli öğrencileri bir külfet olarak gördüklerini kendi kurumlarında engelli öğrenciler için özel eğitim sınıfları istemediklerini belirtmişlerdir.

### Özel Eğitim Okullarının Yasal Dayanaklardan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan 11 özel eğitim okulu yöneticilerinin çoğunluğu (6 : %54 ) Yasal dayanaklardan kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

*“Yönetmeliklerdeki değişikliklerde tereddütler yaşanmakta, okulların sorunlarını çözmekten uzak yer yer düzeltilmesi ve açıklamaların yapılması gerekmektedir.” (Y 11)*

*“Yönetmeliklerde yer yer belirsizlik ve yetersizlikler olduğundan yeniden düzenlenmeli ve alanda yetişmiş uzman kişilerin hazırlaması uygun olacaktır.” (Y 8)*

*“E-okul sisteminde özel eğitim okullarına uygun seçeneklerin olmaması , yerleştirme yapılan özel eğitim öğrencilerinin uygun yerleştirilmemesi.” (Y 7)*

Bu konuda görüş bildiren özel eğitim okulu yöneticileri yasal dayanaklarla ilgi sorunlar bulunduğunu yapılan yönetmeliklerin açıklayıcı olmadığını, uzman kişilerce hazırlanması gerektiğini ifade etmekte. E okul sistemini özel eğitim okullarına uygulanmasında sorunlar olduğunu ve mevzuatta öğrenci yerleştirmelerinde sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

### Özel Eğitim Okullarının Öğretmen ve Diğer Personellerinden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan 11 özel eğitim okulu yöneticilerinin büyük çoğunluğu (9 : %81) Öğretmen ve Diğer personellere ilişkin sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

*“Alan dışı gelen öğretmenlerin pek verimli olmamaları, servis personellerinin engelli bireylere yaklaşımları konusunda bilgi sahibi olmamaları.” (Y 4)*

*“Bazı öğretmenler branş değişikliğinden geçmiş olup eğitim konusunda yetersiz olduklarını düşünüyorum.” (Y 2)*

*“Okulda çalışan personelin, hizmetlilerin ve memurların özel eğitim öğrencileriyle ilgili bilgi sahibi olmamaları, yetersiz bilgiden dolayı öğrenciye nasıl yaklaşacaklarını bilmemeleri sorun oluşturmaktadır.” (Y 7)*

*“Özel eğitim öğretmenlerinde kısa sürede mesleki körlük yaşamaktadırlar.” (Y 3)*

Bu konuda görüş bildiren özel eğitim okulu yöneticileri alan dışı gelen öğretmenlerin yetersiz olduklarını, özel eğitim öğretmenlerinin de performans düşüklüğü ve körleşme yaşadıklarını, Öğretmen dışındaki diğer personellerin ve servis elemanlarının öğrencilere nasıl yaklaşacakları hakkında bilgi sahibi olmamalarını sorun olarak belirtmişlerdir.

### Özel Eğitim Okullarının Aileden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan 11 özel eğitim okulu yöneticilerinin tamamı (11 : %100) aileden kaynaklı sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

*“Ailelerin büyük bir kısmı psikolojik olarak sıkıntıda haliyle işbirliği içerisinde olacağımız aile bulmakta zorlanmaktayız. Bir kısım aile devletten aldıkları bakım*

parasından dolayı çocuklarını maddi bir gelir olarak görmektedir.” ( Y 1 )

“Aileler eğitimcilerden profesyonel bir şekilde yararlanamalarından sorunlara duygusal baktıkları için sürekli bir çatışma, beğenemezlik. Bu haliyle okul sorunlarının çözümünü engellemektedir.” ( Y 11 )

“Engelli ailelerinin çocuklarının engelleri hakkında bilgi sahibi olmamaları, beklentilerinin çok yüksek olması, öğretmenlerin işlerine çok karışmaları.” ( Y 4 )

“Ailelere sunulan hizmet ve kalitenin ötesinde beklentilerin yüksek olması, bakış açılarını olumsuz etkilemekte ve her şeyi sorun olarak görmekteler.” ( Y 5 )

Bu konuda görüş bildiren özel eğitim okulu yöneticileri ailelerin psikolojik sıkıntıda olmaları, çocuklarının engellerini kabul etmemesini, çocuklarına karşı aşırı ilgili yada ilgisiz olmalarını ve çoğu şeyi okuldan beklemelerini sorun olarak belirtmişlerdir.

### **Özel Eğitim Okullarının Materyallerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmaya katılan 11 özel eğitim okulu yöneticilerinin çoğunluğu ( 7 : %63 ) materyallerden kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

“Alanlara uygun materyallerin tespiti çok önemli, engel düzeyi ve engel engel türüne göre uygun materyal oluşturmada hem eğitimci hem de uygun materyal bulmak zorlaşmaktadır.Öğretim materyali alanlara uygun değildir.” ( Y 11 )

“Özel eğitim okullarında yetersiz materyaller bulunmakta, materyal olsa bile bunu öğretmenlerin derslerde aktif bir şekilde nasıl kullanacaklarını bilmemeleri.” ( Y 7 )

“Okul öğretmenlerinin ve öğrencilerin yararlanacağı ders kaynak kitaplarının olmaması ve var olan materyallerin ise öğretmenler tarafından verimli kullanılmaması.”

( Y 4 )

Bu konuda görüş bildiren özel eğitim okulu yöneticileri materyallerin yetersiz olduğunu, var olan materyallerinde engel türlerine uygun olarak yapılmadığını ve öğretmenlerin verimli kullanamadıklarını kalitesiz malzemelerden yapıldıklarını, özel eğitimde öğretmenler ve öğrenciler için ders kitaplarının olmamasını sorun olarak belirtmişlerdir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmaya katılan özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim okullarında yaşanan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular özel eğitim alanında devlet okulların da birçok farklı sorun bulunduğu görülmüş olup. Yapılan araştırma sonuçlarının daha önce yapılmış çalışma sonuçları ile benzerlikler arz ettiği görülmüştür (Sağiroğlu, 2006; Altinkurt, 2008; Tiryakioğlu, 2009, Kocaman 2015, Karabörk 2018). Çalışma sonucu ortaya çıkan sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde, sorunların çoğunun ekonomik ve sosyal bilinçsizlikten kaynaklandığı görülmektedir.

## Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik oluşturulan öneriler uygulamacılar ve araştırmacılar için öneriler olarak iki başlık altında düzenlenmiştir.

### *Uygulamacılar İçin Öneriler*

1. Fiziki koşulları uygun olmayan özel eğitim okullarının yerine bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygunlukta bireysel odalar, kapalı spor salonu,asansör vb. çağın gereklilerine uygun örnek nitelikte özel eğitim okulları inşa edilmesi ve var olan okullar için yeni yapılan binaların da verimli kullanılabilmesi için kapasitelerinin üzerinde öğrenci alınmaması gerekmektedir.
2. Milli eğitim il ve ilçe müdürlüklerinde özel eğitimden sorumlu yöneticilerin, özel eğitim okullarında öğretmenlik ve yöneticilik yapmış olan, alana hakim kişilerden seçilmesini sağlamak. Diğer okul öğretmen ve yöneticilerine özel eğitim hakkında bilgilendirilecek çalışmalar yapılması gerekmektedir.
3. Bakanlık, Özel eğitim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinde katılımıyla çalışma ekipleri oluşturarak bu okullar için özel hazırlanmış programlar ve yönetmelik düzenleme çalışmalarını yapması.

Bakanlık mevcut e-okul sistemine, özel eğitim okullarını kapsayacak yeni bir yazılım entegre etmesi gerekmektedir.

4. Alan dışı öğretmen atamaları çok zaruri olmadıkça yapılmalı, alan dışı öğretmen görevlendirmeleri sonucu bu okullara atanan öğretmenlere de yoğun bir hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.

Bu okullarda görev yapacak servis rehber personellerine, özel eğitim hakkında kurslar verildikten sonra bu okullara görevlendirilmelidir.

5. Özel eğitim okullarında uygulanan aile eğitimleri sayısı arttırılmalı ve zorunlu hale getirilmeli. Ailelere yönelik seminerler düzenlenerek eğitici broşür, dergi ve kitaplar



basılması, tv lerde özel eğitim hakkında programlar yapılması, ailelerin sosyo ekonomik düzeylerini arttırıcı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

6. Özel eğitim okullarının materyal ihtiyaçlarına yönelik tespitler yapılabilmesi için bakanlıkça, alanında uzman akademisyenlerden ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşan bir komisyon oluşturulmalı ve bu komisyon tarafından materyaller belirlenmelidir. Özel eğitim okullarına gönderilen materyallerinde öğretmenler tarafından etkin kullanılabilmesi için eğitici seminerler düzenlenmelidir.

#### ***Araştırmacılar İçin Öneriler***

1. Bu araştırma ile özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim okullarının sorunlarına ilişkin görüşleri alınmıştır, bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim okullarının sorunlarına ilişkin görüşleri alınarak yapılabilir.
2. Bu araştırma ülkemizin farklı bölgelerinden birer il seçilerek örneklem alanı genişletilerek yapılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Altınkurt, N. (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babaoğlan, E. (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. F. Ereş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 63-65). Maya Akademi
- Gündüz, M. (2015). Türkiye de Devlet Okullarındaki Özel Eğitimle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/09..mevlut\\_gunduz.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/09..mevlut_gunduz.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Helvacı, A. ve Şahin, B. (2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. F. Ereş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 2-2). Maya Akademi
- Karabörk, R. (2018). Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Özel Eğitim Mevzuatına ilişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karasu, T.ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin Perspektifinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Muş: Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Kocaman, A. (2015). Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Milli Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim (2017 – 2018), (2018). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Yayınları.

Sağıröğlü, N. (2006). Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Çocuklarının Devam Ettiği Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden Beklentileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Varış, F. (Ed.). (1998). *Eğitim bilimine giriş*. (1. Baskı). Alkım Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7.Baskı). Seçkin Yayınları.

## YENİLENMİŞ ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA ‘EKOLOJİ TEMASI’NIN DEĞERLENDİRİLMESİ

*Yağmur Suzan SÖNMEZ*

Yrd. Doç. Dr. Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, K.K.T.C.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-5417-4245>

### ÖZET

Çevre eğitimi ile çevrenin önemi, canlılar arasındaki ilişkiler, çevre okuryazarlığına ilişkin temel bilgiler kazandırılmaya çalışılır. Okullarda çevre eğitiminin verilmesi, öğrencilerin çevresini anlamasına, ekolojik okuryazar olmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Çevre eğitimi bir çok disiplin içinde verilmesine rağmen en büyük sorumluluğun biyoloji alanında olduğu görüşü hakimdir. Bu sebepten dolayı biyoloji öğretim programlarında ekoloji temasının ele alınış şekli son derece önem taşır. Biyoloji dersi içeriğinde yer alan ekoloji temasının öğretimi öğrencilerin çevreyi daha iyi kavramalarına, doğa kaynaklarının bilinçli tüketmeleri konusunda bilinçlenmelerine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın amacı yenilenmiş ortaöğretim biyoloji programında ekoloji konusunun ele alınış biçimini incelemek, programın yeterliliği konusunda tespitlerde bulunmaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulunun kabul ettiği ‘Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programı (9., 10., 11., ve 12. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024’ incelenmiştir. Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan dökümantasyon metodudur. Dökümantasyon yönteminde basılı materyaller dikkatli ve sistematik olarak incelenip yorum ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Biyoloji öğretim programı incelendiğinde ekoloji temasının 10. Sınıfta yer alan iki temadan ikincisi olduğu belirlenmiştir. Ekoloji temasının şekilsel olarak incelenmesi sonucu programda 9 tane hedef olduğu, bunun öğretimi için 34 ders saati ayrıldığı (biyoloji ders saati açısından bakıldığında toplam saatin %47’ünü kapsadığı) belirlenmiştir. Program içeriğine bakıldığında ekosistemler ve ekolojik sürdürülebilirlik olmak üzere 2 alt başlık olduğu görülmektedir. Ekosistemler konusu altında ekosistemin bileşenleri (cansız ve canlı bileşenler), komüniteler, popülasyonlar, tür içi ve türler arası etkileşimler, süksesyon, popülasyon dinamikleri, ekosistemde madde ve enerji akışı, besin zinciri, besin ağı, ekolojik piramitler, biyolojik birikim ve etkileri, madde döngüleri (su, karbon, azot döngüsü) konuları alt başlık olarak verilmektedir. Ekolojik sürdürülebilirlik konusunun altında ise ekolojik sürdürülebilirliğin önemi, ekolojik sürdürülebilirliği kısıtlayan/engellenen durumlar, habitat kaybı/parçalanması, kirlilik ve çevre sorunları, biyoçeşitlilik kaybı, ekolojik sürdürülebilirliğin sağlanması, ekolojik ayak izinin küçültülmesi, doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması, atık yönetimi yer almaktadır. bu alt başlığın altında yer alan anahtar kelimeler olarak rekabet, süksesyon, erozyon, endemik, iklim değişikliği, ötrofikasyon, çevre direnci, taşıma kapasitesi verilmektedir. Programda değerlendirme için kullanılacak değerlendirme araçlarında verilmektedir. Özellikle gezi yöntemi, WEB uygulamaları, zihin haritaları, model oluşturma, çalışma yaprakları, proje, performans gibi görevler değerlendirme amacı ile önerilmektedir. Özellikle öğrencilerin 4. 7. ve 8. Sınıfta ekoloji ana temasına ilişkin ön bilgileri aldıkları varsayarak program yapılandırılmıştır. Program özellikle ekoloji temasının coğrafya ve fizik gibi disiplinler içinde öğretilmesini tavsiye etmektedir. Programda ekoloji temasının öğretimi ile öğrencilere kazandırılması beklenen becerilerde yer almaktadır. Bu beceriler eleştirel düşünme, sorumluluk alma, merak, sağlıklı yaşam becerileri, öz güven, vatanseverlik, merhamet, çalışkanlık olarak verilmektedir. Sonuç olarak: Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2024 yılında onayladığı biyoloji öğretim programının içeriği ve ele alınış biçimi değerlendirildiğinde ekoloji ana teması ile alakalı konuların yeterince yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak programlarda konuların yeterince yer alması öğrencilerin konuları öğrenmesine yeterli olmayabilmektedir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile ekoloji konusunda öğrenci ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici seminer ve kursların düzenlenmesi, okul öncesinden itibaren çevre eğitimine ağırlık verilmesi, çevre eğitim merkezlerinin kurulması, yaz aylarında çevre eğitimi için kampların düzenlenmesi, öğretmenlerin çevre eğitimi ile alakalı kitap yazmasına teşvik edilmesi, sivil toplum kuruluşları ile ortaklaşa çalışmaların yapılması, ülkemizde orman okullarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Biyoloji Eğitimi, Ortaöğretim, program, Biyoloji Öğretimi, Biyoloji Programı.

## EVALUATION OF THE 'ECOLOGY THEME' IN THE REVISED SECONDARY SCHOOL BIOLOGY CURRICULUM

### ABSTRACT

Environmental education aims to provide basic information about the importance of the environment, the relationships between living things and environmental literacy. It is expected that environmental education in schools will contribute to students' understanding of their environment and ecological literacy. Although environmental education is given in many disciplines, the greatest responsibility is in the field of biology. For this reason, the way the theme of ecology is handled in biology curricula is extremely important. The teaching of the ecology theme in the content of the biology course will contribute to students' better understanding of the environment and their awareness of the conscious consumption of natural resources. The aim of this study is to examine the way ecology is handled in the revised secondary biology program and to make determinations about the adequacy of the program. For this purpose, the 'Secondary Biology Curriculum (9th, 10th, 11th, and 12th grades) Turkey Century Education Model, 2024' adopted by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline was examined. The method of this study is the documentation method, which is one of the qualitative research methods. In the documentation method, printed materials are carefully and systematically examined and comments and evaluations are made. When the biology curriculum was examined, it was determined that the ecology theme was the second of the two themes in the 10th grade. As a result of the formal examination of the ecology theme, it was determined that there were 9 objectives in the program and 34 lesson hours were allocated for its teaching (47% of the total hours in terms of biology lesson hours). When the content of the program is examined, it is seen that there are 2 sub-headings: ecosystems and ecological sustainability. Under the topic of ecosystems, the components of the ecosystem (non-living and living components), communities, populations, intraspecific and interspecific interactions, succession, population dynamics, matter and energy flow in the ecosystem, food chain, food web, ecological pyramids, biological accumulation and its effects, material cycles (water, carbon, nitrogen cycles) are given as subtopics. The importance of ecological sustainability, constraints to ecological sustainability, habitat loss/fragmentation, pollution and environmental problems, loss of biodiversity, ensuring ecological sustainability, minimizing ecological footprint, conservation of natural resources and biodiversity, waste management are given under the sub-heading of ecological sustainability. the keywords under this sub-heading are competition, succession, erosion, endemic, climate change, eutrophication, environmental resilience, carrying capacity. Assessment tools to be used for evaluation are also given in the program. In particular, tasks such as field trips, WEB applications, mind maps, modeling, worksheets, projects and performances are suggested for assessment purposes. In particular, the program is structured assuming that students have prior knowledge about the main theme of ecology in the 4th, 7th and 8th grades. The program especially recommends teaching the theme of ecology within disciplines such as geography and physics. The program includes the skills that students are expected to gain through the teaching of the theme of ecology. These skills are critical thinking, taking responsibility, curiosity, healthy life skills, self-confidence, patriotism, compassion and diligence. Conclusion When the content of the biology curriculum approved by the Ministry of National Education in 2024 and the way it was handled were evaluated, it was determined that the topics related to the main theme of ecology were sufficiently included. However, adequate coverage of the topics in the programs may not be sufficient for students to learn the topics. Therefore, it can be suggested to organize informative seminars and courses for students and teachers on ecology through the Ministry of National Education, to give importance to environmental education starting from pre-school, to establish environmental education centers, to organize camps for environmental education in summer, to encourage teachers to write books on environmental education, to work in cooperation with non-governmental organizations, and to expand forest schools in our country.

**Key words:** Biology Education, Secondary Education, curriculum, Biology Teaching, Biology Program.

## GİRİŞ

Ekolojinin geçmişten günümüze kadar geçen süreçte bilimsel olarak farklı tanımları yapılmıştır. Ekoloji, doğada mevcut olan tüm varlıkların birbiri ile olan ilişkilerini inceleyen bir alandır. Ekoloji, canlı- canlı, canlı- cansız ilişkilerini inceleyen biyolojinin alt dallarından biridir. Ekolojinin kökeni Yunancadan gelmektedir. Logia bilim anlamı taşıırken, oikos ev anlamı taşımaktadır (Metin, 2021). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ekoloji kavramı canlıların birbiriyle ve çevresi ile olan ilişkilerini tek tek veya bütünüyle inceleyen alan olarak tarif edilmektedir (TDK, 2024). Ekoloji kavramını tarihte ilk olarak Alman bir biyolog olan Ernest Haeckel ifade etmiştir. Haeckel'in ekoloji terimini kullanması 1866 yılındadır. 1900 yılının bitimine yakın bu kavram çok hızlı bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Ekoloji, canlıların yaşadıkları yerde birbirleriyle ve cansız yapılarla ilişkilerine odaklanan bir bilim alanıdır. Doğanın devamlılığının sağlanması ekolojinin görevlerinden biridir (Ağar, 2022). Çevre, canlıların içinde buldukları alandır. Çevre, doğal ve yapay olmak üzere iki çeşittir. Doğal çevre insan elinin değmediği, olduğu gibi varlığını sürdüren çevrenin adıdır. Yapay çevre ise doğaya teknoloji vb. unsurları kullanarak değiştirilmesidir. Burada insanoğlunun doğa üzerinde oynarken doğa ile etkileşim halinde olması durumu vardır (Ertan, 1991'den akt: Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Toprak, su, hava gibi değişkenler çevreyi oluşturmaktadır. Çevre kavramının yerine alan yazımında biyosfer denildiğinde bilinmektedir. Çevre ile ilgilenen bilim insanlarına ekolojist denilmektedir. Dünyanın bir kısmında bir olumsuzluk yaşanması elbette bütün dünyanın olumsuzluğu yaşamasına sebebiyet verecektir. Bundan dolayı çevre kirliliği önem taşımaktadır. Çevre kirliliğinin sebepleri arasında aşırı nüfus artışı ve fazla tüketim olduğu görüşü hakimdir. Tüketimdeki fazlalık hem kaynakların azalmasına hemde çevrenin kirlenmesine yol açmaktadır (Karpuzcu, 2007). İnsan nüfusunun kontrolsüz bir şekilde artması, insanlar tarafından doğanın tahrip edilmesi çevre ile alakalı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde mevcut olan çevre problemleri, su kirliliği, toprak kirliliği, hava kirliliği, ses kirliliği, erozyon, zehirli madde miktarının sürekli artış göstermesi, küresel ısınma, heyelen, kuraklaşma, radyasyon artışı, ötrifikasyon olarak belirtilmektedir (Kurtuldu, 2019). Son zamanlarda sürdürülebilirlik kavramı ile bir çok bilim alanı ilgilenmektedir. Sürdürülebilirlik çok geniş bir konudur. Tüm varlıkların hayatta kalması sürdürülebilirliğe bağlı olduğu söylenebilir (Ragheb vd., 2016'dan akt: Küçükköse, 2022). Küresel ısınmanın olduğu gerçeği insanoğlunun gelecekle ilgili bazı önlemleri almasının gerekli hale getirmektedir. Ekolojik ayak izi, insanoğlunun yaşadığı bir bölgede tükettiği tüm varlıkları yeniden ortaya koyacak kadar suyun ve toprağın var olmasıdır (Türkiye'nin Ekolojik Ayak İzi Raporu,

2012'den akt: Küçükköse, 2022). Ekolojik ayak izinin bileşimlerine baktığımızda 6 tane olduğu belirtilmektedir. Bunlar: tarım arazisi (tarım arazilerinin varlığı miktarı), karbon tutma (karbondioksit salınımı miktarı), yapılaşmış alan (insan eli ile yapılmış olan bina vd. birimlerin kapladığı yer alanı), orman (kullanılan orman miktarı), otlak (insanların hayvan otlakmak yani hayvan beslemek için ihtiyaç duyulan alan) ve balıkçılık sahası (deniz canlılarının ihtiyaç duyduğu sulak alanların tümü) ayak izidir (Kurtuldu, 2019). Prof. W. Rees ve Dr. M. Wackernagel adlı bilim insanları ilk olarak ekolojik ayak izini tanımlanmış ve hesaplaması içinde bir formül önermişlerdir. Ekolojik ayak izi, dünyanın taşıma kapasitesini gösteren bir göstergedir (Ercoşkun, 2007). Canlı tür grupları çevrede bulunan cansız yapılardan etkilenirken, aynı zamanda cansız çevreyi de etkilemektedir. Çevreyi en fazla etkileyen canlı türlerinin başında insan gelmektedir. Bundan dolayı çevreyi değiştirme sorumluluğu büyük oranda insana yüklenmiştir (Kışlalıoğlu & Berkes, 1990'dan akt: Cangüven, 2024). İnsanoğlunun çevreye etkisinin bu denli önemli olduğu göz önüne alındığında çevre eğitiminin gerekliliği düşünülmektedir. Çevre eğitimi evde, dışarda ve okulda yapılmaktadır. Eğitimden yakından uzağa ilkesi göz önünde bulundurulacak olursa önce çocuğun yakınından (Aile v.b) başlanarak çevre eğitiminin verilmesi en doğru olacaktır. Daha sonra eğitime formal olarak okullarda devam edilmelidir (Tozlu ve Çubuk, 2001'den akt: Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Çevre eğitimi herkese verilmelidir. İnsanların çevre hakkında doğru bilgi almaları, çevre konusunda bilinçlenmeleri ve doğru davranışları kazanmaları çevre eğitimi ile yapılmaktadır. Çevre eğitiminin en temel gayesi bireylere çevreye ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır (DPT, 1994'en akt: Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

## YÖNTEM

Çalışmanın yönemi dökümantasyon metodudur. Dökümantasyon yönteminde basılı materyaller dikkatli ve sistematik olarak incelenip yorum ve değerlendirmeler yapılmaktadır (Kıral, 2020). Dökümantasyon yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden belkide en çok kullananlarındandır. Bu yöntemle çalışmacı direkt olarak birincil veri kaynaklarından bilgiye ulaşır. Bu sayede üzerinde çalışılan konu veya olgular hakkında derinlemesine bilgi sahibi olarak, alana katkıda bulunacak genellemelere ulaşılması sağlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011'den akt: Yavuzalp v.d, 2016). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 22 Mayıs 2024 tarihinde kabul ettiği 'Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programı (9., 10., 11., ve 12. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024' incelenmiştir. Çalışmanın ana konusu olan 'Ekoloji Tema'sının değerlendirilmesi için program içerisinde yer alan 10. Sınıf kısmı değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında yayınladığı biyoloji öğretim programı incelendiğinde elde edilen bulgular tablolarla ve açıklamalarla aşağıda yorumlanarak verilmektedir.

### Ekoloji temasının Hedef ve Ders Saati Sayısına İlişkin Bilgiler

| Temanın adı | Sınıf | Hedef sayısı | Ders saati | Yüzde oranı % |
|-------------|-------|--------------|------------|---------------|
| Ekoloji     | 10    | 9            | 34         | 47            |

**Tablo. 1 :** Ekoloji Temasına İlişkin Hedef Sayısı Ders Saati Yüzdeler Tablosu

Tablo 1.'de ekoloji temasına ilişkin hedef sayısı ders saati yüzdeler tablosu verilmektedir. Tablo da ekoloji temasının 10. Sınıf biyoloji programı içerisinde ele alındığı, 9 tane öğrenme çıktısı olarak tanımlanan hedefi olduğu, 34 ders saatinin bu temanın öğretimi için ayrıldığı bunda toplam yüzdenin % 47'si olduğu görülmektedir.

### Ekoloji Teması Hedefleri

Ekoloji temasının hangi hedefleri içerdiğine bakıldığında 9 tane hedefe ulaşılmaktadır. Bu hedefler:

- Çevrede bulunan canlı veya cansız yapıları anlamak ve aralarındaki bağı kurmak
- Canlı topluluklarında mevcut olan durumu ve süreç içerisinde nasıl değiştiğini anlamak
- Çevredeki enerji akışını anlamak
- Madde döngüsü ile alakalı modelleri yorumlar ve yenisini oluşturur.
- Ekolojik sürdürülebilirliğin değerini ve anlamını kavrar
- Sürdürülebilirliğine neyin mani olduğuna ilişkin farkındalığı artar
- Ekolojik ayak izini azaltmak için hangi çabaları göstermek gerektiği üzerinde düşünür
- Sürdürülebilirliği ve ekolojik yapının korunması için gereken tedbirleri alır.
- Atık yönetimi konusunda bilgi sahibi olur.

### Ekoloji Teması Konu İçeriği

Ekoloji temasının içeriğine bakıldığında biyoçeşitlilik, madde döngüleri ekosistem ve sürdürülebilirlik kavramları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Ekoloji temasının içinde yer alan konuların başlıkları ve başlıklar altında yer alan alt konular aşağıdaki Tablo 2.'de yer almaktadır.

| <i>Ekosistemler</i>   | <i>Ekolojik Sürdürülebilirlik</i>  | <i>Anahtar Kavramlar</i>   |
|---|--|--|
| <i>Ekosistemin Bileşenleri<br/>(Cansız ve Canlı<br/>Bileşenler), Komüniteler,<br/>Popülasyonlar, Tür İçi ve<br/>Türler Arası Etkileşimler,<br/>Süksesyon, Popülasyon<br/>Dinamikleri, Ekosistemde<br/>Madde ve, Besin Zinciri,<br/>Enerji Akışı, Madde<br/>Döngüleri (Su, Karbon,<br/>Azot Döngüsü), Besin Ağı,<br/>Ekolojik Piramitler,<br/>Biyolojik Birikim ve Etkileri,</i> | <i>Ekolojik Sürdürülebilirliği<br/>Kısıtlayan/Engelleyen Durumlar,<br/>Ekolojik Sürdürülebilirliğin, Önemi<br/>Atık Yönetim, Habitat<br/>Kaybı/Parçalanması, Kirlilik ve<br/>Çevre Sorunları, Biyoçeşitlilik Kaybı,<br/>Ekolojik Sürdürülebilirliğin<br/>Sağlanması, Doğal Kaynakların ve<br/>Biyoçeşitliliğin Korunması, Ekolojik<br/>Ayak İzinin Küçültülmesi,</i> | <i>süksesyon, rekabet, erozyon,<br/>endemik, iklim değişikliği,<br/>ötrofikasyon, taşıma kapasitesi,<br/>çevre direnci</i> |

**Tablo 2:** Ekoloji Temasının Konu İçeriği

Tablo. 2’de ekoloji temasının konu içeriği verilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde konu olarak ekosistemler ve ekolojik sürdürülebilirlik ana konuları etrafında konuların verildiği tespit edilmiştir. Ekosistemler konusunda özellikle madde ve madde döngülerin ağırlık kazandığı görülürken, ekolojik sürdürülebilirlikte biyoçeşitlilik ve çevre kirliliği üzerinde durulmaktadır.

### **Ekoloji Konusunun Değerlendirilmesinde Önerilen Ölçme Değerlendirme Yöntemleri**

Ekoloji ile ilgili konuların öğretiminde program içinde önerilen çeşitli ölçme araçları vardır. Bunlar: Dereceli puanlama anahtarı, çalışma yaprakları (Özellikle madde döngüsü ile alakalı örüntüler bulunmasını sağlayan çalışma yaprakları kullanılır. Çalışma yaprakları dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmektedir). Zihin haritaları, model oluşturma (Öğrenciler madde döngüsü ile alakalı model geliştirdikten sonra bütüncül dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilir), performans ödevi (Ekolojik sürdürülebilirlik konusunda performans görevi verilir. Öğrenciler hazırlık yapar ve bunu sınıfta sunarlar), öğrenci çalışmaları (öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu ve dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilir), öz değerlendirme formu, araştırma raporu geliştirip grupta paylaşma, öz değerlendirme, grup değerlendirme olarak sıralanabilir.

### **Öğrencilerin Bilişsel Olarak Hazırbulunuşluklarının Değerlendirilmesi**



Ekoloji teması verilirken öğrencilerde bazı temel bilgilerin var olduğu varsayımı üzerine konular inşa edilmektedir. Ekoloji temasının 10. Sınıf programına konulması öğrencilerin daha önce bu konulara ilişkin bilgi sahibi oldukları öngörüsü ile konulmuştur. Örneğin öğrencilerin 4., 7., 8. ve 9. sınıfta ekoloji ile alakalı konuların temel bilgisine sahip oldukları görüşü hakimdir. Türkiye’de ki programlar sarmal programa göre hazırlandığından bu kabul büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin hazır oluşlarının düzeyini belirlemek için sözlü veya yazılı sınavların yapılması önerilmektedir.

### **Ekoloji Konu Alanı Öğretiminde Önerilen Yöntemler**

Tema içeriği değerlendirirken önerilen yöntemler incelendiği temelde aynı yöntemler üzerinde sürecin ilerletildiği görülmektedir. Mevcut yöntemlerin kullanım örnekleri ve uygulanma biçimi programda yer almaktadır. Özellikle yoğun kullanılan yöntemlerden bazılarına ilişkin örnek uygulamalar aşağıda verilmiştir.

**Gezi:** Atık veya geri dönüşüm fabrikalarına ziyarette bulunmak.

**Gözlem:** Öğrencilerden çevresinde bulunan canlı veya cansız varlıkları incelemeleri istenebilir.

**Zihin Haritaları:** Ekosistemi oluşturan varlıklar arasındaki ilişkiyi gösteren zihin haritaları oluşturulur. Elle veya dijital ortamda animasyonlar hazırlanır. Zihin haritalarını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılır.

**Belgesel ve Video:** Türler arasındaki ilişki biçimlerini göstermek veya küresel ısınma konusu için kullanılabilir.

**Bilimsel Dergi ve Makale:** Madde döngüsü konusunda araştırma yapmak için bilimsel dergi, makale veya ders kitabı kullanılır.

**İstasyon Tekniği:** Madde döngülerinin modellerinin yapılması istasyon metodu ile sağlanılır.

**Video ve Animasyon:** Çevre kirliliği ile alakalı video ve animasyonlar gösterilmektedir.

**Bilgisayar- WEB:** Ekolojik ayak izini hesaplamak için kullanılabılır.

**Proje- Performans Görevi:** Kerel ısınmanın sebep olduğu suyun azalması konusunda öğrenciler projeye yönlendirilebilirler.

**5N 1K:** Doğal kaynakların korunması hakkında sorular sorulur. Örneğin, Kıbrıs ve Türkiye’de biyolojik çeşitliliğin korunması için neler yapılması gerekir?

**Broşür:** Ekolojik ayak izini azaltmak amacıyla öğrenciler broşür hazırlayacaklar.

Beyin Fırtınası: Geri dönüşüm miktarının artırılması konusunda beyin fırtınası yapılması önerilmektedir.

### **Diğer Derslerle İlişkisi**

Ekoloji teması içinde yer alan konular coğrafya ve fizik dersi içinde de yer almaktadır. Böylece konuların pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

### **Ekoloji Temasında Kazandırılması Beklenen Beceriler**

Bu tema ile eleştirel ve bilimsel düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öz güven, öz yeterlilik, sorumluluk alma, çalışkan olma, sorgulama, merak duygusunu geliştirme vb. beceriler kazandırılmaya çalışılır.

### **TARTIŞMA - SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada yenilenmiş MEB (2024) ortaöğretim biyoloji öğretim programında yer alan ekoloji temasının ele alınış biçimi, içeriği, hedefleri ve önerilen uygulama örnekleri incelenmiştir.

Program değerlendirildiğinde öncelikli olarak temanın içeriği ve amacının yazılı olduğu görülmektedir. Daha sonra temaya ayrılması gereken ders saati, kazandırılması beklenen kavramsal ve alan becerilerine yer verilmektedir. Becerilerden sonra öğrencilerde olması istenen eğilimlere yer verilmiştir. Eğilimlerden sonra değerler, çeşitli okur yazarlık becerilerine ilişkin örnekler, disiplinlerarası öğrenmenin önemine atfen fizik ve coğrafya dersinin örnek olarak verilmesi görülmektedir. Programda sosyal ve duygusal beceri örneklerinde yer verilmiştir. Programda öğrenme çıktısı altında hedeflere ve bu hedeflerle alakalı alt hedeflere yer verilmiştir. Hedeflere bakıldığında sayı olarak 9 tane hedef olduğu, bu hedeflerle alakalı ise 34 tane alt hedefin olduğu görülmektedir. Konu olarak verilen içerik çerçevesinde 2 tane ana başlık olduğu görülmektedir. Bu konular ekosistemler ve ekolojik sürdürülebilirlik olarak belirlenmektedir. Ekosistemler konusunda madede döngüleri, popülasyon, besin zinciri gibi konuların yer aldığı 12 alt konu yer almaktadır. Ekolojik sürdürülebilirlik konusunda ise atık yönetimi, karbon ayak izi küçültülmesi, çevre kirliliği gibi 10 alt ana konuya yer verilmiştir. Temanın 8 tane anahtar kelimesi olduğu belirlenmiştir. Bunların programda taşıma kapasitesi, çevre direnci, rekabet, endemik, süksesyon, iklim değişikliği, erozyon, ötrofikasyon gibi kelimeler olduğu görülmektedir. Programın işlenmesinin bitmesinden sonra ölçme ve değerlendirme için önerilerde bulunmaktadır. Özellikle analitik dereceli puanlama anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin yapılması gerektiği

önerilmektedir. Programda öğrencilere eğitim verilirken onların bazı bilgilere sahip olarak geldikleri kabulünün olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ekoloji ile ilgili ön bilgileri 4., 6., 7., 8., 9. sınıfta çeşitli konular içinde öğrendikleri kabul edilmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak için programda konu hakkında sorular sorular sorulması, öğrencilerden yazılı veya sözlü açıklama istenmesi önerilmektedir. Programda ayrıca gözlem, soru sorma, gazete haberleri, bilimsel yazılar aracılığı ile öğrencilerin bilgileri arasında köprü kurulması önerilmektedir. Programın 9 ana hedefin her biri için öğretime katkıda bulunacak uygulamalara değinilmiştir. Programın 1. Hedefine ulaşmak için alan gezileri, zihin haritaları, video, simülasyon, animasyon gibi yöntemleri kullanılması önerilmektedir. Programın 2. Hedefi için öğrenme günlüğü, zihin haritaları, dereceli puanlama anahtarı, video ve doğa belgesellerinin kullanılması önerilmektedir. Programın 3. Hedefi için zihin haritaları, örüntü oluşturma, video izleme, soru sorma gibi yöntemleri kullanması önerilmektedir. Programın 4. Hedefi için ders kitapları veya bilimsel dergilere ulaşarak bilgiye ulaşma, istasyon tekniği, model oluşturma gibi yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Programın 5. Hedefi için dergi, bilimsel makale ve kitaplar üzerinde araştırma yapmaları önerilmektedir. Programın 6. Hedefi için video gösterimi, araştırma projeleri, gönüllü faaliyetlere katılım gibi yöntemler tavsiye edilmektedir. Programın 7. Hedefi için WEB kaynakları ve broşür hazırlamak gibi yöntemler önerilmektedir. Programın 8. Hedefi için 5N, 1K soru yöntemi, proje hazırlama, video gösterimi önerilmektedir. Son olarak programın 9. hedefi için tesis gezisi, video gösterimi ve proje uygulamaları önerilmektedir. Yine programda tüm hedeflere ulaşmay sağlayacak destek yöntemlerde verilmiştir. Bunlar: poster hazırlamak, proje oluşturmak, belgesel, video, animasyon ve interaktif uygulamalar önerilmektedir.

Sonuç olarak, MEB (2024) öğretim programının konuyu ele almış biçiminin ve konu yeterliliği açısından değerlendirildiğinde yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim programları öğrenciye bilgi, beceri, davranış ve tutum kazandırmada çok önemlidir. Bundan dolayı okullarımızda kullanılan öğretim programları oldukça etkilidir. Öğrencilerin ekolojik bilgilerine yönelik yapılmış çeşitli araştırma sonuçlarını değerlendirmek programların etkililiğini değerlendirmeye katkıda bulunacaktır. Alana ilişkin bazı çalışma örnekleri ve sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tuncel (2024) yaptığı tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik ayak izi ile ilişkili farkındalıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla iki farklı ölçek kullanılmıştır. Nicel ölçek 110, nitel olan görüşme formu 16 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada öğrenciler arasında cinsiyet açısından bir farklılık olduğu ancak diğer parametreler

açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalıklarının yüksek olduğu, ekolojik ayak izini azaltmaya yönelik çabalarının yoğun olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma sonucu Toledo-Bruno ve Medina (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izi farkındalıklarının ortaya koymak için yaptığı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Tuncel, 2024).

Kınacı (2024) yaptığı doktora araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin ekolojik okuryazarlığı ile çevre eğitimi öz yeterliliği arasındaki korelasyona bakılmıştır. Nicel ve nitel olarak yapılan araştırma için hazırlanan ölçekler 1121 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışma sonunda ekolojik okuryazarlık düzeyi ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ekolojik okuryazarlığı duyuşsal, bilişsel ve eylemsel boyutları ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiye bakıldığı çalışmada değişkenlere göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Eylemsel boyut ile ekolojik okuryazarlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Duyuşsal özelliklerle öz yeterlilik arasında zayıf bir pozitif ilişki bulunmuştur. Üniversite çevre eğitimi hakkında ders alan öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Kınacı, 2024).

Sevim (2023) yaptığı tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık okuryazarlık seviyeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma için 8. Sınıfa devam eden 500 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma karma desen denilen hem nitel hem nicel araştırmanın olduğu yöntemle yapılmıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ekolojik vatandaşlık ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Sevim, 2023).

Sönmez (2022) yaptığı tez çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerin çevre risk algıları ile ekolojik kimlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma için 2021- 2022 öğretim yılında Karadeniz bölgesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 198 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma için ilişkisel tarama modeli yöntem olarak seçilmiştir. Veri toplamak için daha önce geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış olan ölçeklerden 'ekolojik kimlik ölçeği' ve 'çevre risk algısı ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonunda çevre risk algısı ile ekolojik kimlik arasında orta seviye pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çevre eğitimi dersi almanın, ekolojik kimlik oluşturma ve çevresel risk algısı oluşturma üzerinde bir etkisi olup olmadığı belirlenmemiştir (Sönmez, 2022).

Cangüven (2024) yaptığı tez çalışmasında insanlardaki ekolojik ayak izi farkındalığı, geri dönüşüm davranışı ve ekolojik okuryazarlık düzeyleri arasında ki bağlantığı ortaya koymaya

amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırma 962 lise öğrencisine yapılmıştır. Çalışmada verileri toplamak üzere Alkan ve Cangüven (2024) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ekolojik ayak izi, ekolojik okuryazarlık ve geri dönüşüm davranış ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizlerde genel anlamda öğrencilerin üç alanda orta seviyede oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ekolojik ayak izi farkındalığı ve okuryazarlığı yüksek olan öğrencilerde geri dönüşüm davranışının yüksek olmadığıda tespit edilmiştir (Cangüven, 2024).

#### Öneriler:

Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bilgiler doğrultusunda verilecek öneriler:

- Öğretmenlerin biyoloji öğretim programının içeriğini çok iyi öğrenmesinin sağlanması
- Çevre ile ilişkili konulara diğer ders programlarında da yer verilmesi
- Alan gezileri ve projelere okullarda daha fazla zaman ayrılması
- Çevre ile ilgili öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik kurs, seminer, panel, atölye çalışması gibi etkinliklerin yapılması.
- Çevre eğitiminin okul öncesinden itibaren programlarda geniş bir alanda yer alması.
- Eğitim fakültelerinde çevre dersi ders saatinin artırılması.
- Çevre eğitime yönelik yüksek lisans eğitim programlarının Türkiye genelinde sayılarının artırılması.
- MEB tarafından çevre ile alakalı ilgiyi artıracak reklam, kamu spotu gibi bilgilendirici ve dikkat çekici çalışmaların yapılması.
- Okullarda çevre eğitim merkezlerinin kurulması ve buna ilişkin ayrı bir öğretim programının hazırlanması.
- TÜBİTAK, MEB ve Üniversitelerin ortaklaşa yapacakları tüm öğretim kademelerine yönelik çevre okulları, çevre yaz okullarının, kampların sayısını artırılması.

#### KAYNAKÇA

Ağar, M. (2022). *Sürdürülebilir Alternatif Yaşam Toplulukları: Çanakkale Ekoköyleri Örneği*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.

Cangüven, M. (2024). *Ekolojik Okuryazarlık, Geri Dönüşüm Davranışı ve Ekolojik Ayak İzi Farkındalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü. Kimya Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl. 2003. Cilt. 36, Sayı. 1-2.
- Ercoskun, Ö. Y. (2007). *Sürdürülebilir Kent İçin Ekolojik-Teknolojik (Eko-Tek) Tasarım: Ankara- Gündül Örneği*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- Karpuzcu, M. (2007). Çevre Kirlenmesi ve Kontrolü. Kubbealtı Yayıncılık 9. Baskı. 374s. İstanbul. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- Kınacı, M. K. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Okuryazarlık Düzeyleri ve Çevre Eğitimi Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Modellenmesi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal Of Social Sciences Institute SUSPID* 2020: 170- 189 Sayı: 15 ISSN: 2147-8406
- Kurtuldu, A. (2019). *Ekoloji Temelli Eğitimlerin Ortaokul Öğrencilerinin Ekolojik Ayak İzi Farkındalığına Etkisi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi. Tezli Yüksek Lisans. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükköse, P. (2022). *Türkiye’de Ekolojik Ayakizi Değerlendirmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- MEB, (2024). Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programı (9., 10., 11., ve 12. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024. <https://mufredat.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 10.10. 2024.
- Metin, A. E. (2021). *Ekopsikolojiyi Etkileyen Faktörlerin Analizi: Uşak Örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.
- Sevim, C. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.

Sönmez, D. (2022). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Kimlikleri İle Çevre Risk Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.

Tuncel, S. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekolojik Ayak İzi Farkındalıkları Üzerine Bir Araştırma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. [www.yoktez.gov.tr/](http://www.yoktez.gov.tr/) Ulusal Tez Merkezi.

Türk Dil Kurumu, (2024). [www.sozluk.gov.tr.](http://www.sozluk.gov.tr/) Erişim tarihi: 09.10.2024.

Yavuz, A., Demirel, M., Taş, H. ve Canpoat, G. (2016). Türkiye’de ki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Durumu Üzerine Bir Doküman Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 759-776.

## DİJİTAL TAYFA ÇİZGİ FİLMİNİN TEKNOLOJİ KULLANIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Çetin ÇOBAN**

Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, [ccoban@sinop.edu.tr](mailto:ccoban@sinop.edu.tr)  
0000-0002-0948-828X

**Şeyma ŞİMŞİRGİL KARA**

Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, [ssimsirgil@sinop.edu.tr](mailto:ssimsirgil@sinop.edu.tr)  
0000-0001-6894-5631

### Özet

Çağımızda teknoloji kullanımının yetişkinlerden çocuklara yaygın bir şekilde kullanıldığı düşünülebilir. Özellikle günümüzde çocukların internet ile tanışma yaşları günden güne azalmaktadır. Bu nedenle geleneksel çocuk kültürü yerini teknolojik bir kültüre bırakmaktadır. Bütün bunlar düşünülecek olduğunda güvenli teknoloji kullanımının özellikle çocuklar için çok önemli bir kavram olduğu söylenebilir.

Bu araştırma “Dijital Tayfa” adlı çizgi filmin çocukların güvenli internet kullanımı, internet bağımlılığı, otonom araçlar, siber zorbalık, teknolojik oyunlar kategorilerinde değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır. Çizgi film 10 bölümden oluşmaktadır doküman inceleme yöntemi ile bölümlerin tamamı incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve internet kullanımı ile özdeşleştirilen sorunlar başlıklar halinde değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tespit edilen teknoloji kullanımı ile ilgili sorunların tamamına değinildiği görülmektedir. Bu nedenle filmin çocukların internet kullanımında yaşayabilecekleri sorunlara değindiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, güvenli internet, dijital çocuk

## ANALYSIS OF THE DIGITAL CREW CARTOON IN TERMS OF TECHNOLOGY USE

### Abstract

In our age, it can be thought that the use of technology is widely used from adults to children. Especially nowadays, the age of children to meet the internet is decreasing day by day. For this reason, traditional children's culture leaves its place to a technological culture. Considering all these, it can be said that using safe technology is a very important concept especially for children.

This research was carried out with the aim of evaluating the cartoon named "Digital Crew" in the categories of children's safe internet use, internet addiction, artificial intelligence, cyber bullying, technological games. The cartoon consists of 10 The data obtained were analyzed by content analysis and the problems associated with internet use were evaluated under the headings. It is seen that all of the problems related to the use of technology identified in the analysis of the data have been addressed. For this reason, it can be said that the film addresses the problems that children will experience in using the internet.

**Keywords:** Technology, secure internet, digital boy

### GİRİŞ

Bilişim teknolojileri, bilgiyi toplama, depolama, internet vasıtasıyla bir yerde başka bir yere iletme konusunda kullanılan tüm teknolojileri ifade eden bir tanımdır. Hayatımızın çok önemli bir parçası haline gelen internet ile insanlar arası iletişim çok fazla artmıştır. Geleneksel iletişim araçlarına göre daha fazla seçenek sunan internet daha ayrıca daha fazla kişiye daha hızlı sürede ulaşabilmektedir. Özellikle son 20 yıl içerisinde doğan çocuklar internetle iç içe yaşamakta ve yapılan çalışmalar çocukların gün geçtikçe ekranla tanışma yaşlarının azaldığını



daha küçük yaşlardan internet kullanımının yaygınlaştığını göstermektedir (Staksrud, 2013). İnsanlık için adeta vazgeçilmez hale gelen internette hemen hemen modern çağda yapılması gereken veya ihtiyaç olduğuna inanılan birçok faaliyet yapılabilmektedir. Örneğin bilgiye ulaşma, insanlar arası iletişim, oyun oynamak, fotoğraf vb. Bütün bu faaliyetler göz önüne alındığında insanların internet kullanma amaçlarını şu şekilde özetlenebilir;

- ☐ İletişim: İnternet üzerinden insanların birbiri ile kısa mesaj, e-posta, sohbet vb. yaptığı tüm iletişim şekilleri,
- ☐ Eğitim: Eğitimcilerin, öğrencilerin ders, ödev ve araştırma faaliyetleri,
- ☐ Bilgi Arama: Kişilerin bireysel olarak genel bilgi arama faaliyetleri, internet üzerinden gazete ve kitap okunması, vb. etkinlikler,
- ☐ Ticari: İnternet üzerinden alışveriş yapmak, yapılan tüm bankacılık işlemleri ticari amaçlar kategorisinde belirtilebilir (Livingstone & Smith, 2014).

İletişim teknolojilerindeki bu değişimler aynı zamanda geleneksel çocuk kültürünü de değiştirmiş ve dijital çocuk kültürüne dönüşmüştür. Geçmiş dönemlerin yüz yüze etkileşim durumu veya yüz yüze birlikte oyun oynama kültürü yerini sanal iletişime ve oyunlara bırakmıştır. Doğdukları andan itibaren dijital kültür öğelerinin arasında olan çocukların bu tür bir kültüre sahip olması kaçınılmaz olmaktadır (Prensky, 2001).

Her ne kadar teknolojik gelişme ile çocukların internet eğitimi ve dijital gelişmişliği artsa da bu gelişimin olumsuz yanları da görülmelidir. İnternetin aşırı kullanılması sonucu bireyin dürtülerini kontrol etmede sorun yaşaması, gerçek hayattaki davranışlarını saklama, yalan söyleme, bağımlılıktan dolayı yoksunluk hissi, siber zorbalık, yüz yüze iletişimin azalması vb. birçok olumsuz durumu ortaya çıkardığı da göz ardı edilmemelidir (Özbay, 2013).

Genel olarak bilişim teknolojileri ve internet üzerine yapılan çalışmalar bu tür çalışmaların insanlar üzerinde sağladığı faydalara değil, insanların dijital teknolojileri kullanırken karşılaşılabilecekleri sorunlara ve zorluklara odaklanmıştır (Staksrud, 2013).

Günümüzde çocuklar neredeyse doğar doğmaz internet, bilgisayar gibi dijital teknoloji ile tanışmaktadırlar. Her ne kadar aileler çocuklarının bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmak ve derslerine yardımcı olmak gibi nedenlerle çocuklarını yönlendirseler de internete ulaşan bir çocuk bu imkânı dijital olarak sosyalleşmek, oyun oynamak, farklı siteleri dolaşarak vakit geçirmek için kullanabilir. Dijital teknolojinin günümüzde hızlı, aktif ve geniş noktalara yayılmış olması ebeveynlerin kontrol sağlamasını güçleştirmektedir. İnternette çok fazla zaman

geçiren bir çocuğun normal hayattan soyutlanıp internet bağımlısı olma ihtimali göz ardı edilmemelidir. İnternet bağımlılığını çocuğun internette geçirdiği süre, interneti niçin kullandığı, ailenin sosyo-kültürel durumu gibi birçok nedenin etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Günümüzde çocuklar o kadar internet ve bilişim teknolojileri ile iç içe bulunmaktadır ki yetişkinlerden daha fazla dijital yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir (Cockburn, 2005).

Çocukları yetişkinlere göre hayatlarındaki değişimlere daha hızlı uyum sağlayabilecekleri ve yeni durumun getirdiklerini daha hızlı şekilde benimseyebildikleri düşünüldüğünde, internetin çocuklar için olan önemi daha iyi fark edilebilir. Fakat olumlu birçok nedene rağmen, oluşabilecek olumsuzluklara ve interneti çocuğun yaşına, içinde bulunduğu çevrenin özelliklerine vb. birçok nedene bağlı olarak oluşabileceği unutulmamalıdır (Wang, Bianchi, & Raley, 2005).

Dijital teknolojilerin gelişiminin çocukların duygusal, sosyal gelişimlerine etki edebileceği unutulmamalıdır. Özellikle çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürenin uzunluğu çocuğun sosyalleşmesini azaltıp daha bireysel bir tutum takınmasına sebep olabilir. Çocuk içinde bulunduğu aile, toplum, okul gibi çevrelerde oluşturduğu sosyal alanını sanal dünyada da oluşturabilmekte, etkileşim içerisinde bulunduğu insan sayısındaki artış düşünce ve duygu dünyasında değişikliklere sebep olabilmektedir (Aygül & Apak, 2019).

Her ne kadar bilgisayar ve internet hayatımızda çok büyük yer tutuyor olsa da, televizyonunda özellikle çocukların eğitiminde kullanılacak çok önemli bir kaynak olduğu düşünülebilir. Özellikle televizyonun her yaş grubundan insana hitap edebilen genel fonksiyonu, yapımların toplum içerisinde bulunan her yaş grubundan bireye hitap etmesine başlamıştır. Bu nedenle sadece çocuklara yönelik yapımlar da televizyon ekranlarında görünmeye başlamıştır (Araboğa, 2018).

Çocuklar için çok önemli hale gelen televizyonların çocuğun davranışlarında da değişikliklere sebep olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle olumlu değişimler oluşturabilecek yapımların var olması ve çocukların bu tür yapımlarla daha fazla zaman geçirmesi hem bilgi hem eğlence hem de olumlu davranış değişimleri açısından katkı sağlayabilir (Mutlu, 1999).

Her ne kadar televizyonun olumlu ya da olumsuz olabilecek etkilerinden söz edilse de, her çocuğun iyi veya kötü bir şekilde televizyondan, izlediği programlardan veya izlediği karakterlerden etkilenebileceği unutulmamalıdır. Ne şekilde veya ne derece de etkilendiği ise

tamamen izlediği yayının ilke ve değerlere ne kadar önem verdiği ve bilgilendirmek amacı ile yayın yapıp yapmadığına bağlıdır denilebilir (Güler, 1991).

Bu nedenden dolayı araştırmada, çocukların güvenli internet kullanımında bilgilencmeleri, siber zorbalığa uğramamaları veya uğradıklarında nasıl davranmaları gerektiği. Kişisel bilgilerin mahremiyeti vb. durumlar ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma da TRT Çocuk kanalında yayınlanan Dijital tayfa isimli yapımın toplam 10 bölümü örneklem olarak seçilmiş ve içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman inceleme mevcut kayıt veya belgelerin kayıt altına alınıp detaylı bir şekilde incelenmesi tekniğidir. Doküman tekniği, belirlenmiş bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, tarama, inceleme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Ekiz, 2007).

### Çalışmanın Evreni/Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini çizgi filmler oluştururken, örneklemini TRT Çocuk adlı kanalda yayınlanan ve toplam 10 bölümden oluşan Dijital Tayfa isimli çizgi film oluşturmaktadır. Dijital Tayfa çizgi filminde toplum yaşantısına giren iletişim çeşitlerine değinilmiş, bu iletişim şeklinin teknolojik özellikleri, nasıl kullanılması gerektiği ve genç neslin hayatına giren bu yeni teknolojinin farklılaşan kültürünü anlatmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analiz

Yapılan çalışmada, gelişen teknoloji ile değişen kültür ve bu teknolojinin çocuklar için nasıl daha güvenli hale getirilebileceği anlatılmıştır. Bu anlatımın hangi konulara değindiği ve nasıl anlatıldığı incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yapılmış ve bu nedenle Dijital tayfa çizgi film serisinin 10 bölümü izlenmiştir. Çalışmada, güvenli internet kullanımı, siber zorbalık, internet bağımlılığı, teknolojik oyunlar, otonom araçlar temaları belirlenerek bölümler bu temalara göre incelenmiştir.

## ARAŞTIRMANININ BULGULARI

Genel olarak bölümlerin konusu şu şekilde ifade edilebilir;

|           |  |
|-----------|--|
| 1. Bölüm  | Bilinçli internet kullanımı ve internet kullanımında karşılaşılabilecek tehlikeler ile ilgili bilgi sahibi olmak (Kişisel bilgilerin paylaşılması ve sağlığın korunması).              |
| 2. Bölüm  | Sanal ortamlarda yaşanabilecek zorbalık vb. şiddet türlerine karşı bilgilendirme ve bu tür durumlar karşısında neler yapılabileceği konusunda yapılabilecekler hakkında bilgilendirme. |
| 3. Bölüm  | Sanal ortamlarda çok fazla zaman harcamanın insanda sebep olabileceği fiziksel, ruhsal ve davranışsal problemlerle ilgili bilgilendirme.   |
| 4. Bölüm  | İnternet teknolojilerinin doğru şekilde kullanılması, doğru bilgi paylaşımı ve sanal alemde insanların haklarına riayet edilmesi.  |
| 5. Bölüm  | Otonom araçlar teknolojisi, avantajları ve dezavantajları ile ilgili bilgi sahibi olmak.   |
| 6. Bölüm  | Sanal dünyada çok fazla vakit geçirmenin gerçek hayattaki yeteneklere verebileceği zararlar ile ilgili bilgilendirme.  |
| 7. Bölüm  | Dijitalleşmenin insanların yaşamlarında meydana getirebileceği değişimlerin neler olabileceği  |
| 8. Bölüm  | Yazılım teknolojisinin sağlayabileceği katkılar.   |
| 9. Bölüm  | İnternette gerçekleştirilecek dolandırıcılık yöntemlerine karşı bilgilendirme.   |
| 10. Bölüm | Teknoloji üreten ülkeler arasına girmenin önemi konusunda bilinçlendirme.  |

### 1- Güvenli İnternet Kullanımı

Dijital tayfa çizgi filminin birinci bölümü “İnternet Kapanı” adıyla yayınlanmıştır. Bu ilk bölümde çocukların internet kullanırken karşılaşılabilecekleri güvenlikle ilgili sorunlardan bahsedilmektedir. Dijital okuryazarlık bağlamında güvenli internet kullanımı ile ilgili farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Çizgi filmdeki Hayri ve Kâmil internette oyun oynamak isterken, girmiş oldukları sitenin uzantılarını tıklayarak başka yerlere girmekteler ve karşılaştıkları sorunlar karşısında ne yapmaları gerektiğini bilemektelerdir. Bu durumda dijital dünyadaki bilgiler konusunda bireylerin eksikliklerine değinilmiş ve alınabilecek önlemlerden bahsedilmektedir. 1. bölümde güvenli internet kullanımı bu şekilde karşılırlarına çıkmaktadır.

Bununla birlikte, güvenli internet kullanımı ile ilgili 9. bölümde dijital saldırı çeşitlerinden ortalama saldırısı ile anlatılmaktadır. 1. bölümde karşımıza çıkan internet güvenliği, bu bölümde de e-postaların açılmasında ve reklam şeklinde karşımıza çıkabilecek sitelere girişte sanal bir saldırıya maruz kalabileceğimiz şeklinde anlatılmaktadır. Herhangi bir siteye girişte adreslerin gerçek olup olmadığının kontrol edilmesi ve herhangi bir işlem

yapmadan önce analiz, sentez, eleştirel düşünce vb. üst düzey düşünme yeteneklerini gösterebilmeleri incelenmektedir.

## 2- Siber Zorbalık

Dijital dünyanın toplumların yaşam şekillerinde değişiklik yaratabileceği görülmektedir. Bu değişiklikler çocukların akranları ile ilişkilerini de etkilemektedir. Eskilerin yüz yüze kurduğu iletişim günümüzde yerini dijital ortamlarda ilişkilere terk etmektedir. Geleneksel çocukluktan, dijital çocukluğa geçiş olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ekran üzerinden kurulan ilişkilerde bireyler birbirlerini tanımadan bir ilişki kurabiliyorlar. Bütün bu etkilerin sonucunda günümüz çocuklarının akran iletişiminde becerilerinin azaldığı söylenebilir. Ayrıca sembolik oyunlar kurmakta da zorlanabilmektedirler (Hurley, 2018).

Çizgi dizinin 2. bölümünde siber zorbalık ele alınmıştır. Gençlerin sanal ortamda her fotoğrafa beğeni vermeleri ve bu beğeniler sonucunda tanımadıkları birçok insanla iletişim kurmak zorunda kalmaları, bu iletişim neticesinde sanal zorbalıkla mizah öğeleri arasındaki farkı anlamamaları gibi konular üzerinde durmaktadır. “Komik mi Şimdi” adlı 2. bölüm sanal dünyadaki çocukların gerçek hayattaki arkadaşlarının farkında olmamaları, onlarla ilgilenmemeleri fakat bölümün sonunda arkadaşlığın ne demek olduğunu ve arkadaşlarının değerini anlamaları ile son bulmaktadır.

## 3- İnternet Bağımlılığı

Dijital dünya, bireylerin boş zaman değerlendirme etkinliği olarak işlevini sürdürmektedir. Bununla birlikte gelişen teknoloji bireylerin bütün işlerini internet üzerinden yapmalarına sebep olmakta ve sadece boş zaman değerlendirme aracı değil aynı zamanda bireylerin bütün vaktini kapsayan bir faaliyet olabilmektedir. Bu yoğun kullanımdan dolayı oluşan alışkanlık ve bazı durumlarda kendini kontrol etmekte zorlanma gibi belirtiler bağımlılık olarak kabul edilebilmektedir. Bu nedenle internet bağımlılığının sigara, alkol vb. bağımlılık türleri gibi kabul edilen bir bağımlılık türü olduğu unutulmamalıdır. “Hayatımız Teknoloji” isimli 6. bölümde ekrana bağımlı olarak yaşayan çocuklar anlatılmakta, elektrik kesintisi olduğunda bu çocukların yaşadıkları anlatılmaktadır. Bununla birlikte “Gerçek Sanala Karşı” adlı 3. bölümde Mert adeta gerçek dünyadan kopmuş ve sanal dünyada yaşamaktadır. Sanal dünyada yaşadığı bu durumdan dolayı gerçek hayatta kaçırdıkları anlatılarak internet bağımlılığının etkilerinden bahsedilmektedir.

#### 4-Teknolojinin Gelişimi ve Etkileri

Teknolojinin gelişimi ile günlük hayatta birçok değişiklik yaşanmaktadır. Dijital tayfa çizgi dizisinde teknolojinin gelişimi ve etkileri birçok farklı bölümde gösterilmektedir. Örneğin “hayatımız teknoloji” bölümünde değişen oyun kültürü anlatılırken, “drone savaşları” isimli 10. bölümde çocukların drone yarışmalarında sorun olan yazılım sorunlarına yaratıcı çözüm yolları bulma konusunda örneklerle işaret edilmektedir. Bununla birlikte “geleceğin meslekleri” isimli 7. Bölümde teknolojinin sebep olduğu meslek değişimlerine değinilmiştir. İnsan gücünün azalması ve teknolojinin üretime verebileceği katkılara dikkat çekilmektedir.

“Genç Mucit” adlı bölümde, sosyal projelerin nasıl hazırlanması gerektiği ve bu noktalarda farkındalık oluşturulması ele alınmaktadır. İş birliği, sosyal sorumluluk yaratıcı düşünme gibi birçok noktanın teknoloji ile nasıl desteklenebileceği konularına değinildiği söylenebilir.

#### 5- Yanlış Bilgilere Maruz Kalma

Sosyal platformlar üzerinde bilgi paylaşımının ve habere ulaşmanın günümüzde çok fazla tercih edildiği söylenebilir. Geleneksel bilgi paylaşımına göre avantajlarının fazla olduğu bilinmesine rağmen dijital haber kaynaklarının ne kadar güvenilir olduğu tartışılabilir. Geleneksel haber araçlarında olan denetimin sanal haber sitelerinde olmaması, gerçek dışı haber üretmeyi daha kolay hale getirmiştir (Aygül & Apak, 2019).

Bununla birlikte sanal dünya da bireylerin gerçek kimliklerini kolaylıkla saklayıp haber yapabilmelerinden dolayı yalan haberlerin çok rahat bir şekilde ortaya çıkabileceği ve kolaylıkla yayılabileceği göz ardı edilmemelidir (Wang, Bianchi, & Raley, 2005).

Çizgi dizinin 4. bölümü olan “Yanlış Haber Yağmuru” adlı bölümünde dijital ortamda hızlı bir şekilde yayılan bilgilere bireylerin sorgulamadan inanma eğilimi gösterebildiklerinden bahsedilmektedir. Bu bölümde doğruluğu teyit edilmeden bir bilginin paylaşılması gerektiği konusunda ve bir bilgi ile karşılaşıldığında eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bilginin değerlendirilmesi konusunda farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır.

#### 6-Otonom Araçlar

Yapay zekâ, bilgisayar destekli bir aracın insana özgü şekillerde bir olay ile ilgili anlam çıkarma, herhangi bir soruna çözüm yolu bulma, verilen görevleri yerine getirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Nabiyev, 2012). Yapay zekâ kullanılarak hareket ettirilen bu araçlar otonom araçlar olarak ifade edilebilir. Günümüz dünyasında bu otonom araçların kullanımı

artmaktadır. “Otonom Bakkal” adlı 5. bölümde otonom araçların gündelik hayattaki işlerin içerisine ne kadar girdikleri anlatılmaktadır. Otonom araçların bilinçsiz bir şekilde kullanılmaması gerektiğinden ve yapay zekanın davranış sınırlarının belirlendiği yapay zekâ etiğinin göz ardı edilmesinin ne gibi sorunlara sebep olabileceği ile ilgili farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital teknolojilerin ortaya çıkışının hem bireysel olarak hem de toplumsal olarak birçok değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Toplumsal ve bireysel olarak oluşturulabilecek her durum ve koşul sanal olarak yaşanmaya başlanmıştır. İnsanlar sosyalleşme, ticaret, eğlence vb. birçok alanda teknolojiye bağlı bir yaşam sürmektedirler.

Dijital devrim olarak adlandırılan bu dönem özellikle çocuklar üzerinde çok fazla değişikliğe sebep olmuştur. Özellikle teknolojinin içerisine doğan bu çocukların teknoloji konusunda çok iyi becerilere sahip oldukları söylenebilir. Geleneksel çocukluğun sosyalleşme, oyun vb. etkinlikleri ekran başında gerçekleşmeye başlamıştır.

Bu çalışma, toplumsal anlamda değişen kültürel yapıyı, çocukluk kültürü anlamında ele alıp incelemek için yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan dijital tayfa çizgi filmi bu bağlamda incelenmiştir.

Dijital dönem çocukluk kültürü ile yaşayan yeni neslin, geleneksel çocukluk olarak adlandırılan ve yüz yüze iletişimin olduğu, işbirlikçi oyunların oynandığı kültüre ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bununla beraber yeni nesli dijital kültürden soyutlamak artık neredeyse imkansızdır. Ayrıca doğru bir davranış olmayacağı da göz ardı edilmemelidir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan öneriler şu şekilde ifade edilebilir;

- Çocukların eğitiminde en önemli sorumluluk sahibi kişilerin ebeveynler oldukları düşünüldüğünde, çocukların hayatlarında artık ciddi anlamda yer edinmiş olan sanal dünya ile ilgili bilgi edinmeleri ve dijital okuryazarlık ile ilgili doğru bilgilere ulaşmaları çocuklarına örnek olmak ve onları doğru yönlendirmek anlamında önemlidir.
- Çocukların teknoloji kullanımları, gerçek hayattan kopmayacakları şekilde planlanmalı ve çocukların bu plana uymaları takip edilebilir.
- Çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara dijital okuryazarlık ile ilgili dersler verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Araboğa, E. (2018). *Çizgi filmler ve tüketim kültürü: Çizgi filmlerde tüketim davranışlarının ve tüketim nesnelерinin ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklara etkisi*. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Aygül, H., & Apak, F. (2019). Değişen sosyallikler ve yeni sosyalleşme pratikleri ekseninde youtube ve çocuk youtuberlar. H. Algül, & E. Eke içinde, *Dijital nesillerin teknoloji bağımlılığı* (s. 143-172). Nobel Yayınları.
- Cockburn, T. (2005). New Information Technologies and The Development of a Children's Community of Interest. *Community Development Journal* , 40.
- Ekiz, D. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Lisans Yayıncılık.
- Güler, D. (1991). *Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyon Ve Uygulamaları İle İlgili Model Önerisi*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Hurley, K. (2018). *Mükemmel Çocuk Mu? Mutlu Çocuk Mu?* (E. Çetin, Çev.) Beyaz Balina Yayınları.
- Livingstone, S., & Smith, P. (2014). Children and young people in the digital age: The nature and prevalence of risks, harmful effects, and risk and protective factors, for mobile and Internet usage. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 635-654.
- Nabiyev, V. (2012). *Yapay Zekâ: İnsan-Bilgisayar Etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve Toplum*. Eğitim Dairesel Başkanlığı, TRT yayınları.
- Özbay, A. (2013). *Ergenlerde Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet, Aleksitimi ve Öfke İfade Etme Biçimleri Arasındaki İlişki*. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. . *MCB University Press* , 1-6.
- Staksrud, E. (2013). *Children in the online world risk, regulation, rights*. Ashgate Publishing Limited.
- Wang, R., Bianchi, S., & Raley, S. (2005). Teenagers' Internet Use and Family Rules: A Research Note. *Journal of Marriage and Family* , 67.



## 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ YENİLİKÇİ VE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

**İsmail ÇOLAK**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora öğrencisi.

**Abdullah DİNÇ**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora öğrencisi.

**Ali MEYDAN**

Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi

### Özet

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretim programını çağdaş ve yenilikçi unsurlar açısından ele almaktır. Sosyal bilgiler öğretim programlarının ilki 1998 yılında yayınlanmıştır. Bu program, 2005 yılında yenilenmiş ve 2018 yılında da son şeklini almıştır. Sosyal bilgiler dersi Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk olarak 1968 yılında doğrudan "sosyal bilgiler" ismiyle yer almıştır. Daha önceleri ise sosyal bilgiler dersi, programlarda; tarih, coğrafya, yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemesi isimleri ile var olmuştur. Bu bakımdan sosyal bilgiler, cumhuriyetin ilanından günümüze kadarki geçen süreç içerisinde, sürekli yenilenmiş, sürekli geliştirilmiş ve çağın gerekliliklerine uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Sonuncusu 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler öğretim programı, en yenilikçi sosyal bilgiler programı olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu programın yenilikçi unsurlarının, kazanımlarının ve diğer başlıklarının ne şekilde yenilikçi olmak bakımından öne çıktığının ortaya konulması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programını çağdaş ve yenilikçi unsurları bakımından değerlendirmek, tüm başlıkları altındaki verileri bu anlayışla analiz etmektir. Bunun için çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bir öğretim programının hemen her başlığında vurgulanan çağdaşlık yenilikçilik iddiasının program içeriklerinde verilen açıklamalarla güçlendirildiği görülmüştür. Bu bakımdan 2018 sosyal bilgiler öğretim programının çağdaş yenilikçi bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, öğretim programı, çağdaşlık, yenilikçilik.

## REVIEW OF THE 2018 SOCIAL STUDENTS CURRICULUM PROGRAM IN TERMS OF INNOVATIVE AND CONTEMPORARY APPROACHES

### Abstract

The aim of this study is to examine the social studies curriculum in terms of contemporary and innovative elements. The first social studies curriculum was published in 1998. This program was renewed in 2005 and took its final form in 2018. Social studies course was first included in the Republic of Turkey under the direct name "social studies" in 1968. Previously, social studies courses were included in the programs; It existed under the names of history, geography, homeland knowledge, society and country study. In this respect, social studies has been constantly renewed, constantly improved and tried to be adapted to the requirements of the age, from the proclamation of the republic to the present day. The social studies curriculum, the last of which was published in

2018, stands out as the most innovative social studies program. However, it is necessary to reveal how the innovative elements, achievements and other topics of this program stand out in terms of being innovative. Therefore, the aim of this study is; To evaluate the 2018 social studies course curriculum in terms of its contemporary and innovative elements and to analyze the data under all headings with this understanding. For this purpose, the document review method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data were analyzed using the descriptive analysis technique. As a result of the research, it was seen that the claim of modernity and innovation, which is emphasized in almost every title of a social education program, was strengthened by the explanations given in the program contents. In this regard, it has been concluded that the 2018 social studies curriculum has a contemporary and innovative structure.

**Key Words:** Social studies, curriculum, modernity, innovation.

## 1. GİRİŞ:

### 1.1.Problem Durumu

Türk toplumunda sosyal bilgilerin varlığı İslamiyet öncesi Türk topluluklarına kadar dayandırılabilir. Formal bir eğitim söz konusu olmasa da Türkler geleneklerini örf ve adetlerini gelecek nesillere aktarmak gayesinde oldukları için bir nevi sosyal bilgiler eğitimi vermişlerdir. Türklerin yerleşik yaşama geçmeleri ve İslamiyeti kabul etmeleri ile birlikte kültür aktarımı, ahlaki kuralların öğretimi ve bunların gelecek nesillere aktarılması daha çok önem kazanmıştır. Formal eğitime geçilmesi ile birlikte bahsi geçen aktarımlar daha akademik bir zemine taşınmıştır (Akpınar & Kaymakçı, 2012, s. 606).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte sosyal bilgiler dersinin (sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan derslerin) önemi daha da artmıştır. Bunun içindir ki sosyal bilgiler adında doğrudan bir dersin olmadığı cumhuriyetin ilk yıllarında sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri adı altında varlığını sürdürmüştür. 1926'den 1961 yılına kadar sosyal bilgiler dersi tarih coğrafya yurt bilgisi olarak var olmuştur. 1962 yılına gelindiğinde yayımlanan taslak programla beraber öğretim programlarına toplum ve ülke incelemeleri dersi ve sosyal bilgiler dersi konulmuştur. Böylelikle sosyal bilgiler adında bir ders ilk defa müfredata dahil olmuştur. Esasında sosyal bilgiler adında bir derse ilk kez 1953 yılında köy enstitülerinin öğretim programında rastlanmış (Çıydem & Kaymakçı, 2021, s. 179) olsa da ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler adına 62 programının yayımlanmasından sonraki yıllarda rastlanmaktadır.

1962 programının taslak halden kabul edilmiş bir program haline dönüştüğü 1968 yılından itibaren sosyal bilgiler adında bir dersin varlığı net bir şekilde kabul edilmiş ve sosyal bilgilere özgü bir program içeriğinden bahsedilir hale gelmiştir. Bu tarihe kadar sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan dersler toplu öğretim programları içerisinde yer almıştır. 1968

programı ile birlikte sosyal bilgilere özgü bir öğretim programından söz edilebilir olmuştur. Ancak bu program da diğer derslerin programı gibi öğretim programlarının genel çerçevesi içerisinde yer verilen bir ders programı olarak yer almıştır.

1968 programı 1985 yılında bir takım yeniliklerle güncellenmiştir. Program, 1992 yılında yeniden bir güncellemeye tabi tutulmuştur. 1998 yılına gelindiğinde ise tüm derslerin öğretim programı ayrı ayrı olacak şekilde yayımlanmıştır. Bu bakımdan sosyal bilgilere özgü ilk programın 1998 öğretim programı olduğu kabul edilmektedir. 1998 programı her ne kadar çağın gereklilerine cevap verebilme iddiası ile hazırlanmışsa da bu iddiasına cevap verebilir bir içerik oluşturamamıştır. Bu nedenle 1998 öğretim programı 2005 yılında yerini yeni sosyal bilgiler öğretim programına bırakmıştır. 2005 programı tüm yönleri ile 1998 programından daha farklı bir yön ihtiva etmiştir. İçeriği, yenilikleri ve felsefesi bakımından 1998 programından daha çağdaş bir yapıya sahip olmuştur. 2018 yılına kadar yürürlükte kalan bu program, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yürürlüğe girmesi ile birlikte rafa kalkmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, içeriğinde yer verilen ifadeleri bakımından önceki öğretim programlarına göre daha çağdaş, daha yenilikçi bir iddiaya sahip olmuştur.

Eğitimde çağdaş anlayış ve yenilikçilik kavramlarına ilişkin çeşitli tanımlamalar olsa da en genel hatalarıyla çağdaş eğitim; geleneksel eğitim anlayışının otokratik yapısını terk ederek, demokratik, bireysel farklılıklara saygılı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaktır (Şengül, 2005, s. 133). Dolayısıyla öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenen merkezli bir anlayış barındıran, çağın gerekliliklerine uygun bir içerik sunan yaklaşımlar çağdaş olarak tanımlanabilmektedir. Eğitimde yenilikçilik ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve eğitim ortamlarını daha verimli hale getirmek için çeşitli stratejilerin kullanılmasıdır (Karatay, 2024). 2018 sosyal bilgiler öğretim programı da bu iddiaları taşımaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretim programının çağdaş ve yenilikçi unsurlar açısından analiz edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma bu gerekliliğe cevap verebilmeyi amaç edinmiştir.

Alan yazın incelendiğinde 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Öztürk & Kafadar (2020), Sosyal bilgiler öğretim programını genel bir perspektiften değerlendirmişlerdir. Şen (2019), 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ne tür bir vatandaşlık eğitimi öngördüğünü incelemiştir. Esemem (2020), 2018 yılında değişen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını kazanımları açısından incelemiş ve evrensel değerlerin programda ne şekilde yer aldığına belirlememiştir. Kara & Atasoy, (2019), 2018 sosyal bilgiler öğretim programını dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında

incelemişlerdir. Büyükalan Filiz & Baysal (2019), 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz etmişlerdir. Kaçar & Bulut (2020), 2018 Sosyal bilgiler öğretim programını coğrafya kavramları bağlamında değerlendirmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmalarım birçoğunun önceki sosyal bir öğretim programlarının mevcut program ile bir kıyası şeklinde veya belirli konular özelinde incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalar içerisinde 2018 sosyal bilgiler programının çağdaş yenilikçi unsurlar taşıdığına dair bulgular olsa da 2018 sosyal bilgiler öğretim programını doğrudan yenilikçi ve çağdaş unsurlar bakımından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını çağdaş ve yenilikçi unsurlar açısından analiz etmek ve programın bahsi geçen unsurlar bakımından güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Araştırmada elde edilecek bulguların sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı, olası program geliştirme çalışmalarına veri bakımından kaynaklık teşkil edeceği düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak konuya dair veri sağlayacak olan yazılı kaynakların analizini içermektedir. Eğitim araştırmalarında kullanılacak doküman analizinde ders kitapları, öğretim programları, öğrenci günlükleri, yıllık planlar vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Kabakçı Yurdakul, 2013, s. 109). Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı analiz edilmek istenildiğinden doküman analizi deseni kullanılmıştır.

### 2.2.Veri Kaynağı

Çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı analiz edilmek istenildiğinden ve doküman analizi deseni kullanıldığından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### 2.3.Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz zorunlu kılmayan verilerin yorumlanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 89). Bu teknikte elde edilen bulgular, ilgili konular özelinde sınıflandırılarak analiz edilmektedir (Kazan, 2016, s. 43). Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler

Öğretim Programı konu başlıkları özelinde çağdaş, yenilikçi unsurlar açısından analiz edilmek istenildiğinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Sosyal bilgiler öğretim programı en son 2018 yılında güncellenmiştir. Bu güncelleme, günümüze çok yakın bir tarih olması nedeniyle programın günümüz şartlarına uygun olabileceğinin göstergesidir. Nitekim programın yeniden hazırlanma gerekçesi “*Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler...*” şeklinde açıklanmıştır. Bu nedenle programa geleneksel yaklaşımlardan farklı ve yenilikçi/çağdaş olduğu iddia edilen unsurlar dahil olmuştur. Bu unsurlar her bir başlık altında aşama aşama şu şekilde sıralanabilecektir:

#### 3.1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarının Felsefesi Bakımından Farklı, Yenilikçi/Çağdaş Unsurlar

İlk olarak “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığı (s. 3) altında genel bilgilendirmeler verilmiştir. Bu bilgilendirmeler arasında yer alan bilim ve teknolojideki değişim ve eğitim yaklaşımlarındaki gelişmeler vurgusu programda göze çarpan ilk yenilikçi/çağdaş unsurdur. Nitekim bahsi geçen gelişmeler bireylerin davranışlarını ve rollerini doğrudan etkilemiştir. Bu nedenle programların; değişen, bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerde bireyler yetiştirmeye odaklanması gerekmektedir. Bu bakımdan programın felsefesini geleneksel yaklaşımlardan farklı ve yenilikçi/çağdaş olarak niteleyebiliriz.

#### 3.2. Öğretim Programlarının Perspektifi Bakımından Farklı, Yenilikçi/Çağdaş Unsurlar

“Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı (s. 4) başlığı altında programın bakış açısına dair bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler genellikle geçmiş tecrübelere dayandırılmış ve aktarılması gereken değer, beceri, kazanımlara vurgu yapılmıştır. Ancak bu değer, beceri, kazanımların güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırılmaya çalışılması gerektiğinin belirtilmesi farklı ve yenilikçi/çağdaş olarak nitelenebilecek bir yaklaşım olarak göze çarpmaktadır.

### **3.3. Yetkinlikler Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

#### **3.3.1. Dijital yetkinlik**

Programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesince belirlenmiş 8 adet yetkinliğe yer verilmiştir. Bu yetkinlikler arasında 4. Sırada bulunan Dijital yetkinlik çağın gerekliliklerine uygun bir yeterlilik türü olarak öne çıkmaktadır. Çünkü çağımız artık dijital bir çağa dönüşmüştür. Ticaret sanallaşmış, iletişim sanallaşmıştır. COVID -19 pandemi döneminde de eğitim mecburen dijitalleşmiştir. Dolayısıyla hayatın her alanına yayılan dijitalleşmeye ayak uydurabilmek için öğrencilerin bu yeterliliği elde etmiş olmaları gerekmektedir. Bu yeterliliği kazanan bir öğrenci, iş, gündelik yaşam, iletişim gibi sahalarda teknolojinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını öğrenir ve bilgiye erişmekle kalmayıp bilgiyi yeniden yorumlamayı öğrenir. Bu bakımdan programda yer verilen bu yetkinlik; farklı ve yenilikçi/çağdaş olarak bir unsurdur.

#### **3.3.2. Öğrenmeyi öğrenme**

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesince belirlenmiş 8 adet yetkinlik içerisinde 5. Sırada yer alan öğrenmeyi öğrenme, gelenekçi yaklaşımın aksine daha yenilikçi bir yetkinliktir. Çünkü uzun yıllar boyunca Türkiye’de her öğrencinin aynı yöntem ve zamanla aynı şeyi öğrenmesi beklenmiştir. Ancak çağdaş eğitim yaklaşımları bunun mümkün olmayacağını, bunun bir zorunluluk olmadığını, her öğrencinin kendi öğrenmeleri yaparak daha kalıcı ve faydalı öğrenmeler gerçekleştirebileceğini ortaya koymuştur. Program da buna kayıtsız kalmamış ve yetkinlikler içerisinde yer vermiştir. Öğrenmeyi öğrenme “bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır.” Bu bakımdan Öğrenmeyi öğrenme, programın çağdaş yapısını öne çıkaran bir diğer unsurdur.

### **3.4.Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

Türkiye gibi “sınav ülkesi” olan bir yerde öğrencilerin çağdaş yaklaşıma ihtiyaç duyduğu en kritik alanlardan birisi ölçme değerlendirme alanıdır. Çünkü Türkiye’de başarının kriteri ortak ve tek yönlü bir sınavdan yüksek puan almaktır. Bu sistem öğrencilerin yeteneklerini, farklılıklarını, duygu, düşüncelerini yok saymakta ve sadece bilişsel ölçüme dayanmaktadır. Ancak öğretim programı bu yok sayma durumunu bertaraf etmek için yenilikçi bir ölçme anlayışı getirmiştir. Bu anlayış programda şu şekilde ifade edilmiştir: “Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak

ölçme ve değerlendirme sürecinin ‘herkese uygun’, ‘herkes için geçerli ve standart olması’ insanın doğasına terstir.” Bu yaklaşım, Türkiye için son derece yenilikçi ve çağdaş bir yaklaşımdır. Çünkü belirtildiği üzere Türkiye bir “sınav ülkesi”dir. Program, bunu tersine çevirmek üzere ölçme değerlendirme yaklaşımları geliştirmiştir. “Ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi” gerekliliğine vurgu yapılan programda çağın gerekliliklerine uygun şekilde ölçme değerlendirme kriterleri geliştirmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

- Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez. (4. Madde, s. 6)
- Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez. (5. Madde, s. 6)
- Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır. (7. Madde, s. 6)

### **3.5. Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

Programın bu bölümünde öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde dikkate alınan insani unsurlara yer verilmiştir. Bu unsurlar incelendiğinde son derece çağdaş ve yenilikçi bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Çünkü bireysel farklılıkların önemine fazlasıyla dikkat çekilmiştir. Nitekim insanın çok yönlü gelişimsel özellikleri vardır ve program buna kayıtsız kalmamıştır. Bu insani gelişim özellikleri, mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınarak, bütün bileşenler arasında bir ahenk oluşturacak şekilde programa yansıtılmıştır. Bu bağlamda da çağdaş eğitimcilerce ortaya atılan temel gelişim ilkelerine yer verilmiş (s. 6-7) ve programın yenilikçi ruhu ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan bazıları kısaca şu şekildedir;

- Gelişim, evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evreler de başlangıç ve bitişleri açısından homojen değildir. Bu sebeple programlar olabildiğince bunu göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır. (s. 6)

- Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir. (s. 7)

### **3.6.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

Özel amaçlar öğretim programlarının genel amaçlarına nispeten daha nokta atışı amaçların belirlendiği evredir. Dolayısıyla özel amaçlar, ilgili branşın kendine has konuları ve kazanımları çerçevesinde geliştirilmiştir. Sosyal bilgilerin özel amaçları da yapısı gereği disiplinlerarası yaklaşımın gerekliliklerine uygun şekilde dizayn edilmiştir. Bu dizayn, sosyal bilgilerin doğası gereği çoğunlukla gelenekçi bir anlayış göstermektedir. Ancak 18 maddeden oluşan özel amaçların (s. 8) son maddesinin çağın şartlarına uygun şekilde geliştirildiği görülmektedir. Bu madde şu şekildedir; “Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.” Bu özel amaçta öne çıkan bireysellik vurgusu eğitim açısından yenilikçi bir yaklaşımdır. Çünkü bireysel farklılıklara önem verme, bireyin duygusal özelliklerini dikkate alma, ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönlendirme yapma gibi durumlar eğitim programlarına kısa zaman önce dahil olmuştur. Bu bakımdan sosyal bilgilerin özel amaçlarının 18. Maddesi çağdaş/yenilikçi unsurlar arasında yer almaktadır.

### **3.7.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Temel Beceriler Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda amaçlarda ifadesi olan ve TYÇ. ile de uyumlu olarak 27 beceriye yer verilmiştir (s. 9). Bu beceriler arasında Dijital okuryazarlık, Medya okuryazarlığı ve Politik okuryazarlık gibi beceriler çağdaş/yenilikçi ve farklı sayılabilecek becerilerden bazılarıdır. Dijitalite yeni bir kavramdır. Çağımızın birçok yönüyle dijitalleşmesi, dijital okuryazarlığı yüksek öğrenciler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu beceriye sahip olmayan birey, çağın gerisinde kalacaktır. Medya okuryazarlığı da aynı şekilde insan hayatına yeni giren, sürekli kendini yenileyen sürekli güncel bir kavramdır. Elbette eskiden de medya vardı ama hiç bu kadar güçlü ve yönlendirici değildi. Bu



yönlendirme gücü, çoğu zaman yanlış da yöneltebilmekte, bununla da kalmayıp bir takım düşünceleri empoze de edebilmektedir. Ancak medya okuryazarlığı becerisini kazanmış olan bir birey bu tür yönlendirmelere aldanmayacak, medyanın yanıltıcı tarafını fark edecektir. Bu bakımdan medya okuryazarlığı da her daim kendini yenilemesi itibarıyla çağdaş bir yaklaşım becerisidir. Politik okuryazarlık ise programa sonradan dahil edilmiştir. Adı itibarıyla gelenekçi gibi dursa da içeriği itibarıyla son derece çağdaş ve yenilikçi bir beceridir. Çünkü politik okuryazarlık becerisi, öğrencilerin küreselleşen ve tektipleşen dünyaya karşı bilinçli bir yaklaşım sergilemelerini sağlayacak bir beceridir. Bu bakımdan diğer beceriler gibi politik okuryazarlık da programın çağdaş/yenilikçi ve farklı sayılabilecek unsurlarındandır.

### **3.8.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

Soysal bilgiler programında 18 adet değere yer verilmiştir (s. 9). Bu değerler sosyal bilgilerin tarihi, kültürel derinlikli yapısı nedeniyle gelenekselleşmiş değerlerdir. Ancak değerler içerisinde 5. Sırada bulunan bilimsellik değeri, yapısı gereği içerisinde her daim çağdaşlık, yenilikçilik ve farklılık taşıyan bir değerdir. Bilim, sürekli olarak kendini yenileyen, geliştiren, güncelleyen çok geniş bir disiplindir. Bu nedenle her daim çağdaş bir yaklaşımdır. Dolayısıyla sosyal bilgilerin bilimsellik değeri de bu nedenlerle programda yer alan çağdaş/yenilikçi ve farklı unsurlardandır.

### **3.9.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

Programda 10 maddede Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir (s. 10). Bu maddelerden bazıları içeriği ve yapısı gereği çağdaş/yenilikçi bir anlayışla düzenlenmiştir. Bu maddelerden bazıları şu şekilde sıralanabilir ve yorumlanabilir;

- “Kazanımların gerçekleştirilmesinde yerellik, güncellik, disiplinlerarası, yansıtıcı sorgulama ... gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır.” (2. Madde)

Bu maddede görüldüğü üzere güncellik vurgusu yapılmıştır. Güncellik, her daim çağa ayak uydurmayı, çağın gerekliliklerince hareket etmeyi gerektirmektedir. Yine bu maddede yansıtıcı sorgulama ilkesinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Yansıtıcı sorgulama çağdaş eğitim yaklaşımları arasında yer almaktadır ve eğitim bilimcilerce kullanılması teşvik

edilmektedir. Çünkü yansıtıcı sorgulama yoluyla öğrenci, öğrendiklerini gündelik yaşama aktarabilir ve öğrenmelerini davranışa dönüştürebilir. Bununla beraber öğrenciler, yansıtıcı sorgulama ile kendi öğrenmelerinin ve davranışlarının sorumluluklarını alarak eleştirel bir tutumla kendilerini değerlendirebilirler.

- “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. (3. Madde)

Bu maddede vurgulanan sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları çağdaş kabul edilen sosyal bilgiler yaklaşımları arasında yer almaktadır ve gelenekçi bir yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilere karşı geliştirilmişlerdir. Dolayısıyla bu iki yaklaşım sosyal bilgilerin çağdaş yüzünü oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlar öğrencilere, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemleri yansıtmaktadır ve okul içi, okul dışı olaylardan yararlanılarak öğrencilerin gerçek hayat problemlerini ve çelişkili durumları yansıtıcı düşünerek çözmelerini sağlamaktadır. Bu durum, çağdaş eğitim felsefelerinin desteklediği bir yoldur. Zira gelenekçi anlayış, öğrencilerin problem çözmesinden problem çıkarmamasını tercih etmektedir ve öğrencilere yeterli söz hakkı tanımamaktadır.

- Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir. (10. Madde)

Bu madde de çağdaş/yenilikçi unsurlar arasında yer almaktadır. Nitekim madde içeriğinde açıklandığı üzere çağın bir takım gelişmeleri öğrencilerin teknolojiyi doğru ve etkili kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle program, bu zorunluluğa kayıtsız kalmamış ve sosyal bilgiler öğretimi yapılırken dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak öğrencilerin vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlara ayak uydurmasını sağlayacak bir metot uygulanması tavsiye edilmiştir.

### 3.10. Öğrenme Alanları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır (s. 11-12). Bu öğrenme alanlarından bazıları yapısı ve doğası gereği geleneksel, bazıları ise

çağın gereklilikleri nedeniyle çağdaş/yenilikçidir. Çağdaş/yenilikçi olarak öğrenme alanlarını gerekçelerini şu şekilde sıralayabiliriz;

### **3.10.1. İnsanlar, Yerler ve Çevreler**

Bu öğrenme alanı daha çok coğrafya ile ilgili olsa da çağın gelişmeleri yeni bir takım unsurları da içerisine eklemeyi zorunlu kılmıştır. Nitekim programda da bu öğrenme alanı “İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır.” Şeklinde tanımlanmıştır. Ancak belirtildiği üzere günümüzdeki bir takım gelişmeler bu öğrenme alanı içerisine bazı güncel ve yenilikçi anlayışları sokmuştur. Bunlar da programda “Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler” şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin tüm dünya ile kolay iletişim kurulabilen bir dönemde bu öğrenme alanı ile teknolojik gelişmeleri kullanarak iletişim kabiliyetlerini kullanmaları gerekmektedir. Bu bakımdan bu öğrenme alanının bahsi geçen yönü sosyal bilgiler programının çağdaş/yenilikçi farklı unsurlarından biridir.

### **3.10.2. Bilim, Teknoloji ve Toplum**

Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu bilmeleri beklenmektedir. Bilimin ve teknolojin sürekli gelişim halinde olması ve giderek hayatın her alanına nüfuz etmesi, öğrencilerin bu konuya sürekli olarak güncel yaklaşımları zorunluluğunu doğurmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme alanı, sosyal bilgiler öğretim programının doğası gereği çağdaş/yenilikçi unsurları arasında yer almaktadır.

### **3.10.3. Etkin Vatandaşlık**

Bu öğrenme alanı yapısı gereği geleneksel bir takım değerlerle bütünleşmiş ve çağı da kavramış bireyler yetiştirmeyi hedeflese de teknik oluşumu itibarıyla yeni alandır. Çünkü etkin vatandaşlık öğrenme alanı sosyal bilgiler programına sonradan dahil olmuştur. Önceki programda “Güç, Yönetim, Toplum” ve “Gruplar, Kurumlar, Sosyal Örgütler” öğrenme alanları bulunmaktaydı. 2018 programında bu öğrenme alanları etkin vatandaşlık adı altında birleştirilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenme alanı da teknik oluşu itibarıyla çağdaş/yenilikçi sayılabilecektir.

### 3.11. 4. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar

4. sınıfın kazanımları incelendiğinde geleneksel öğretim yöntem ve öğretim konuları dışında çağdaş/yenilikçi sayılabilecek unsurlar şu şekilde sıralanabilir;

Bilim, Teknoloji Ve Toplum öğrenme alanının “Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.” Kazanımı çağdaş bir kazanımdır. Çünkü teknolojik ürünler sürekli olarak yenilenmektedir ve önceki dönemlerde varlığı kısıtlıydı. Ancak şu an teknolojinin hızlı ve fazlaca gelişmiş olması öğrencilerin güncel teknolojik gelişmeleri izlemesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle kazanım çağdaş/yenilikçi bir yapıya sahiptir. Bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanının bir diğer kazanımı “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” Şeklinde. Bu kazanım tamamen çağdaş eğitim yaklaşımları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Çünkü çağdaş yaklaşımlarda öğrencilerin kendini, kendi bireysel yetenekleriyle ifade etmesine özen gösterilmektedir. Bu kazanımda da öğrencilerin “kendine özgü ürünler” çıkarması beklenmektedir. Bu beklenti gelenekçi anlayışların aksine son derece çağdaş/yenilikçi ve farklı bir unsurdur.

### 3.12. 5. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar

5. sınıf kazanımları incelendiğinde çağdaş/yenilikçi sayılabilecek unsurlar şu şekilde sıralanabilir;

4. sınıfta olduğu gibi 5. Sınıfta da çağdaş/yenilikçi unsurlar genellikle bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki kazanımlarda (s. 17) yoğunlaşmıştır. Bu kazanımlardan ilki şu şekildedir; “Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” Teknoloji yapısı gereği sürekli yeni olan bir alan olması nedeniyle teknolojinin getirileri de sürekli olarak yeni kalacaktır. Nitekim kazanımda da buna dikkat çekilmiş ve sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisinin tartışılmasını tavsiye etmiştir. Teknolojinin toplumu şekillendirmesi tıpkı teknolojinin sürekli kendinin yenilemesi gibi yeni olduğundan bu kazanım, programın çağdaş/yenilikçi yönünü temsil etmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan bir diğer çağdaş/yenilikçi kazanım ise “Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.” kazanımıdır. Sanal ortamlar insan hayatına çok yakın zamanda girmiştir ve sürekli olarak güncellenip gelişerek insan hayatının vazgeçilmezlerinden birisi olmuştur. Bununla birlikte artan sanal güvenlik problemleri bireyleri, bu mecraları daha dikkatli olmaya

yönelmiştir. Bazı gelişmeler de sanal güvenliği sağlayıcı uygulamalar geliştirmiştir. Bu kazanımda bu durum ve gelişmelere vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerden sanal dünyanın gelişimine, güvenlik prensibiyle yaklaşımları ve haliyle güvenlik uygulamalarını takip etmeleri beklenmektedir. Bu yönüyle bu kazanım da programın çağdaş/yenilikçi yönünü temsil etmektedir.

5. sınıf kazanımlarından çağdaş/yenilikçi olanlarından bir tanesi de üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında (s. 18) yer almaktadır. Bu kazanım, “İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.” şeklindedir. Kazanım, görünüm itibarıyla gelenekçi bir yapıya sahip gibi görünse de hemen altında verilen açıklama, çağdaş/yenilikçi yüzünü göstermektedir. Bu açıklama şu şekildedir; “Değişen toplumsal ilgi ve ihtiyaçlar araştırılarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirilir.” Görüldüğü üzere kazanım, toplumun değişimine ve buna bağlı olarak değişen ihtiyaçları görmezden gelmemektedir. Bununla da yetinmeyerek öğrencilerden bu konuyla alakalı yenilikçi fikirler sunmaları beklenmektedir. Bu yönüyle bu kazanım ve açıklama programın en çağdaş ve yenilikçi unsurlarından bir tanesidir.

5. sınıf kazanımlarından çağdaş/yenilikçi olanlarından bir tanesi de küresel bağlantılar öğrenme alanında (s. 19) yer almaktadır. Bu kazanım, “Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.” şeklindedir. Kazanımda açık bir şekilde belirtildiği üzere artık uluslararası arenada ülkeler teknolojik imkanları fazlasıyla kullanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerden iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini kavramaları istenmektedir. Bu istek, çağdaş/yenilikçi bir beklentidir. Gelenekçi yaklaşım, ortaya çıktığı dönem itibarıyla böylesi konularda öğrencilerden bir beklentiye girmemektedir. Ancak çağdaş eğitim anlayışları öğrencilerden her alanda söz sahibi olmalarını beklemektedir.

### 3.13. 6. Sınıf Kazanım Ve Açıklamaları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar

6. sınıf kazanımları incelendiğinde çağdaş/yenilikçi sayılabilecek unsurlar şu şekilde sıralanabilir;

6. sınıfın birey ve toplum öğrenme alanında (s. 20) bulunan “Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.” kazanımı, programın çağdaş/yenilikçi sayılabilecek unsurlarındandır. Çünkü kazanım, açıkça görüldüğü üzere bir değişimi ve bu değişim sonucu ortaya çıkan yeni rollerin incelenmesini istemektedir. Bu istek, çağdaş eğitim yaklaşımlarının

ruhuna uygundur. Çünkü çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrencilerin değişimi algulamalarına, bununla da kalmayıp değişimi yorumlayarak eleştirel görüşler sunabilmelerini istemektedir.

6. sınıfın bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında (s. 21) “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.” kazanımı, programın en çağdaş/yenilikçi ve farklı yönlerinden biridir. Görüldüğü üzere bu kazanımda sadece Bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olunmasıyla yetinilmemiş, öğrencilerden gelecekteki yaşam üzerine dair fikirler de öne sürmeleri istenilmiştir. Bu bakımdan bu kazanım, son derece çağdaş ve yenilikçi bir anlayış üzerine geliştirilmiştir. Çünkü çağdaş yaklaşımlar öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vermekte, onların görüşlerine kıymet atfetmektedir. Bu yönüyle kazanım programın çağdaş/yenilikçi unsurları arasında yer almaktadır.

6. sınıfın üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan (s. 21) “Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.” kazanımı da programın çağdaş/yenilikçi yönünü temsil etmektedir. Kazanımın açıklamasında da “Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.” ifadelerine yer verilerek konunun güncelliği ve yenilikçi tarafı ön plana çıkarılmıştır. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi konusu dünya gündemine çok yakın tarihte girmiştir ve yakın geleceği ilgilendiren bir sorundur. Dolayısıyla böylesi güncel bir konunun programa dahil edilmesi, çağdaş/yenilikçi anlayış açısından önem arz etmektedir.

6. sınıfın küresel bağlantılar öğrenme alanında (s. 22) yer alan “Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.” kazanımı da çağdaş/yenilikçi bir anlayış ile geliştirilmiştir. Kazanımın açıklamasında da “Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir.” İfadesine yer verilmiş ve yenilikçi yönü ön plana çıkarılmıştır. Günümüzde dijitalleşen ve tektipleşen dünyada iletişim artık çok kolay hale gelmiştir. Bu kolaylık, ister istemez dış kültürlerin iç kültüre taşınmasına neden olmuştur. Popüler kültür olarak nitelenen bu durum, bazı olumsuzluklar meydana getirmiştir. Kazanım, öğrencilerin bu olumsuzlukları fark etmelerini ve öğretmenlerce fark ettirilmelerini istemektedir. Konunun güncelliği bu kazanımı çağdaş/yenilikçi bir hale getirmiştir.

### **3.14. 7. Sınıf Kazanım Ve Açıklamaları Bakımından Farklı, Yenilikçi/çağdaş Unsurlar**

7. sınıf kazanımları incelendiğinde çağdaş/yenilikçi sayılabilecek unsurlar şu şekilde sıralanabilir;

7. sınıfın birey ve toplum öğrenme alanında yer alan “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.” Kazanımını yenilikçi/çağdaş anlayışa uygundur. Çünkü medyanın sosyal değişime etkisi veya toplumu değiştirme gücü günümüzde artmıştır. Dolayısıyla medyanın bugüne bakan yönüyle derslerde tartışılması çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun bir durumdur. Nitekim kazanımın açıklamasında da “Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.” Açıklamasına yer verilmiştir. Bu açıklama da görüldüğü üzere medyanın dijitalleşmesine vurgu yapılmıştır. Bu vurgu, kazanımın yenilikçiliğine dair göstergedir.

7. sınıfın bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında (s. 24) yer alan “Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler” kazanımı da yenilikçi/çağdaş anlayışa uygundur. Çünkü bilgi ve bilginin korunması sürekli bir değişim içindedir. Günümüzdeki metodlar her ne kadar güncel olsa da teknolojinin gelişim hızı, kısa sürede bunları eskitecektir. Dolayısıyla sosyal bilgiler programında böyle bir kazanıma yer verilmesi yenilikçi/çağdaş anlayışın bir tezahürüdür. Kazanımın açıklamasında yer verilen “Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur.” ifadesi de bu yenilikçi anlayışı perçinlemektedir.

7. sınıfın üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında (s. 24-25) yer alan “Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.” kazanımı da yenilikçi/çağdaş anlayışa uygundur. Çünkü yenilikçi anlayış gereği öğrencilerin yenilenen mesleklere kayıtsız kalmaması gerekmektedir. Kazanımın açıklamasında yer verilen “Yeni mesleklerin yanı sıra halen icra edilen meslekleri de inceler, kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerini bu mesleklerin gerekleri ile kıyaslar ve kişisel kariyerine dair kararlar alır.” ifadesi de yenilikçi anlayışı en iyi şekilde temsil etmektedir. Çünkü çağdaş eğitim anlayışları bireysel farklılıklara önem vermekte ve öğrencilerin kendi mesleğine uygun kariyer planı yapmalarına destek vermektedir.

7. sınıfın üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında (s. 24-25) yer alan “Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.” kazanımı da yenilikçi/çağdaş anlayışa uygun bir başka kazanımdır. Çünkü yukarıdaki bazı yerlerde de değinildiği üzere Dijital teknolojiler hayatın her alanında yenilikler getirmiştir ve öğrencilerin yenilikçi anlayış gereği bunları özümsemesi gerekmektedir. Bu bakımdan bu kazanımda programın yenilikçi/çağdaş ve farklı yönünü temsil etmektedir.

7. sınıfın 7. küresel bağlantılar öğrenme alanında (s. 25) yer alan “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” kazanımı da yenilikçi/çağdaş anlayışa uygun bir diğer kazanımdır. Çünkü çağdaş eğitim yaklaşımları öğrencilerin fikirler üretmesine imkan tanımaktadır ve bu fikirlere değer vermektedir. Dolayısıyla bu kazanım, çağdaş eğitim anlayışlarının bu yönü gözetilerek geliştirilmiştir. Kazanımın açıklamasında yer verilen “Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.” İfadesi de göstermektedir ki güncelliğini koruyan konular, yenilikçi anlayışa uygun olarak program içerisine dizayn edilmiştir/edilmelidir.

#### 4. TARTIŞMA SONUÇ

Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını çağdaş ve yenilikçi unsurlar bakımından incelemek analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının tüm başlıkları incelenmiş ve yenilikçi çağdaş sayılabilecek yönlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma neticesinde sosyal bilgiler öğretim programının hemen her başlığında çağdaşlık, yenilikçilik vurgusuna sahip olduğu görülmüştür. Bütün bu vurgulamaların gerekçesi olarak da çağın gereklilikleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve tüm eğitim programlarının nihai gayesi ve ruhu olarak gösterilen değerler gibi başlıklar ön plana çıkmıştır. Bu bulguların Öztürk ve Kafadar (2020)’in 2018 programının; “genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, değer ve yetkinlikler temelli, bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı hedefli bir yaklaşım benimsendiği” yönündeki tespitlerini doğrulamıştır. Öztürk ve Kafadar (2020)’in 2018 programında “hangi ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına dair açıklamalar bulunmamaktadır” yönünde bir tespit de bulunmuşlardır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında ölçme değerlendirme başlığı çok yönlülük esasınca tasarlanmış olduğu için program belirli bir ölçme değerlendirme aracını işaret etmese de ölçme değerlendirmede dikkate alınacak hususları 11 madde halinde sıralamış ve çağın bir gerekliliği olarak çok yönlü ölçme değerlendirme anlayışını hakim kılmıştır. Bu nedenle kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarını öğretmenlerin inisiyatifine bırakmıştır.

Şen (2019), 2018 öğretim programında vatandaşlık eğitiminin geleneksel bir yapıya sahip olduğunu, modern vatandaşlık eğitiminin sınırlı kaldığını tespit etmiştir. Ancak bu tespit, bu çalışmanın bulgularıyla çelişmiştir. Çünkü 2018 sosyal bilgiler programı, hemen her başlık altında çağın gereklilikleri ve gelişime vurgu yapmış bu bağlamda da çok yönlü gelişimi,



modern vatandaşlık olgusunu ön plana çıkarmıştır. Nitekim programda küresel vatandaşlık eğitimine vurgu yapılmış, kültürel farklılıklara değinilmiş ve beceriler vasıtasıyla da bu konular güçlendirilmiştir.

Esemen (2020), 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarından 4., 5., 6. ve 7. sınıfta kazanımların birçoğunun evrensel değerlerle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, bu tespiti doğrulamıştır. Çünkü kazanımlar, programın felsefesine uygun olacak şekilde çağdaş, yenilikçi v evrensel bir anlayışla dizayn edilmiştir.

Büyükalın Filiz & Baysal (2019), Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre kazanımların genellikle alt düzey basamaklarda yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu tespit doğru olsa da bu durumun nedeni sosyal bilgilerin sözel ağırlıklı bir ders olmasından ve üst düzey basamaklara yönelik konuların kısıtlılığından kaynaklanmakta olduğu düşünülebilir.

2018 sosyal bilgiler programında çağdaş ve yenilikçi unsurlar bakımından dijital vatandaşlık kavramına da yer verilmişse de bu konu programda öğrenme alanları içerisine yeterince yerleştirilememiştir. Bu bulgu, Kara & Atasoy (2019)'un dijital vatandaşlığın ve alt boyutlarının 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer yeterince yer almadığı ve konulara dağılımının düzensiz olduğu yönündeki tespitlerini doğrulamıştır.

Programda ayrıca değerler üzerinde diğer unsurlara göre daha fazla durulduğu görülmüştür. Bahsi geçen değerlerin öğretim programlarının nihai gayesi ve ruhu olduğu vurgulanmış ve bütün bu değerlerin öğrencileri aktarmanın programın asıl amacı olduğu dile getirilmiştir. Sosyal bir öğretim programında yer alan değerler de sosyal bir öğretim programının bu iddiasını doğrulayıcı bir tabiata sahip olduğu görülmüştür. Beceriler yönüyle de sosyal bir öğretim programının çağdaşlık yenilikçilik iddiasına cevap verebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak sosyal bir öğretim programının hemen her başlığında vurgulanan çağdaşlık yenilikçilik iddiasının program içeriklerinde verilen açıklamalarla güçlendirildiği görülmüştür. Bu bakımdan 2018 sosyal bir yer öğretim programının çağdaş yenilikçi bir yapıya sahip olduğu yapılan analiz neticesinde tespit edilmiştir.

#### KAYNAKÇA

- Akpınar, M., & Kaymakı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 605-626.
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.

- Çıydem, E., & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme. *İnsan&İnsan*(27), 179-207.
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Evrensel Değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(2), 89-109.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2013). Veri Toplama Yöntem ve Araçları. A. Kurt içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 93-116). Anadolu Üniversitesi.
- Kaçar, T., & Bulut, B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Coğrafya Kavramları Bağlamında Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 652-679.
- Kara, T., & Atasoy, E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarının (2018) Dijital Vatandaşlık Kavramı Ve Alt Boyutları Bağlamında İncelenmesi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 22(41), 133.
- Kazan, H. (2016). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. İstanbul Üniversitesi.
- KTO Karatay Üniversitesi KARSEM . (2024). *Eğitimde Yenilikçilik*. 5 10, 2024 tarihinde karatay.edu.tr: <https://karsem.karatay.edu.tr/egitimde-yenilikcilik-egitici-sertifika-programlari> adresinden alındı
- MEB. (2018). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık Eğitiminde Kayıt ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 7(1), 1-28.
- Şengül, T. (2005). Geleneksel Ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi Ve Disiplin. *Milli Eğitim*(166), 133-137.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## RESİM İŞ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

**Dr. Gülcan YALÇIN DURMUŞ**  
Milli Eğitim Bakanlığı  
[gydurmus@gmail.com](mailto:gydurmus@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-2265-776X

**Dr. Ahmet GÖK**  
Milli Eğitim Bakanlığı  
[ahmetgok.27@gmail.com](mailto:ahmetgok.27@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9515-4368

### Özet

Hayatın her alanında var olan değerler; kişilerin olumlu istendik davranışlar sergileyecek şekilde yetişmesinde oldukça önemlidir. Değerler, bazen kültür ile ilişkili, bazen de eğitim programları ile ilişkili bir unsur olarak görülebilir ve ülkemizde eğitim programlarında 2005 yılından günümüze uzanan ve son dönemde de etkisi ve kapsamı gittikçe artan bir öneme sahip olmuştur. Müfredatta öğrencilere aktarılması hedeflenen temel kök değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak yer almaktadır.

Sınıflardaki değer eğitimi ile ilgili eğitimsel faaliyetlerde görev alacak öğretmen adaylarının değerler konusundaki algılarının incelenmesi önem taşıyan bir konudur. Özellikle bu değerlerin sanatsal çalışmalarla ortaya çıkmasını sağlamanın daha kalıcı öğrenmelere destek olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar/Resim İş Öğretmenliği' nde 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören gönüllü 12 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın ana sorusu; 'Resim İş Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik algısı nedir' olarak belirlenmiştir. Bu ana soru çerçevesinde: 1. Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir? 2. Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ilgili gerekçelere dayalı olarak hangi kategorilerin altında toplanmaktadır? Sorularına yanıtlanmaya çalışılacaktır.

Çalışma nitel bir yaklaşıma sahiptir ve olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının 'Değer' kavramına yönelik algılarını betimleyebilmek için katılımcılardan "Değer gibidir; çünkü ..." cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Toplanan veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilecektir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdiği metaforlar tespit edilecektir. Ayrıca, metaforların gerekçeleri incelenerek, alan yazında yer alan Spranger'in Değer Sınıflaması (1928) kuramsal temeli bağlamında kategorileştirilecektir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin sahip oldukları algılarını ortaya çıkarmada metaforların önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilecek verilerin alanda yapılması planlanan araştırmalarda kullanılabilirliği yönünde öneriler ifade edilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** resim-iş, öğretmen adayı, metafor, değer

### INVESTIGATION OF PAINTING TEACHER CANDIDATES' METAPHOR PERCEPTIONS REGARDING THE CONCEPT OF VALUE

#### Abstract:

Values that exist in every aspect of life; It is very important for people to grow up to exhibit positive and desired behaviors. Values can sometimes be seen as an element related to culture and sometimes as an element related to educational programs, and they have had an increasing importance in educational programs in our country since 2005, and their influence and scope have been increasing recently. The basic root values that are aimed to be transferred to students in the curriculum are: justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness. It is an important issue to examine the perceptions of teacher candidates who will take part in educational activities related to value education in classrooms. It is thought that enabling

these values to emerge through artistic works will support more permanent learning. For this reason, the scope of the research includes 12 volunteer teacher candidates studying at İnönü University Faculty of Education Fine Arts/Drawing Teaching Department in the fall semester of the 2024-2025 academic year. The main question of the research is; It was determined as 'What is the perception of art teacher candidates towards the concept of value'. Within the framework of this main question: 1. What are the metaphors that prospective teachers have regarding the concept of value? 2. Under which categories are the metaphors that prospective teachers have regarding the concept of value collected, based on relevant justifications? We will try to answer your questions. The study has a qualitative approach and a phenomenological design was used. This research aimed to examine prospective teachers' perceptions of the concept of value through metaphors. In order to describe prospective teachers' perceptions of the concept of 'Value', participants were asked to say, "It is like value; They were asked to fill in the blanks in the sentence "because...". The collected data will be analyzed using the content analysis technique, one of the qualitative data analysis approaches. According to the research findings, the metaphors developed by prospective teachers for the concept of value will be determined. Additionally, the justifications of the metaphors will be examined and they will be categorized in the context of the theoretical basis of Spranger's Value Classification (1928) in the literature. According to the findings obtained at the end of the research, metaphors are thought to be an important tool in revealing the perceptions of prospective teachers regarding educational concepts. Suggestions will be made regarding the usability of the data obtained from the research results in research planned to be conducted in the field.

**Keywords:** painting, teacher candidate, metaphor, value

## 1. GİRİŞ

Değer kavramı, ilk kez 1918 yılında Florian Wiltold Znaniacki tarafından Latince "valere" kökünden türetilmiş olup, "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarını taşımaktadır (Bilgin, 2007: 89). Genel olarak, tüm bu sözlüklerde değer, insanların kıymet atfettiği veya önem verdiği durumlarla bağlantılı bir anlam taşır. Schwartz ve Bilsky (1987) değerleri, inançlar olarak ifade etmekle beraber değerleri; bütünüyle nesnel, hislerden arındırılmış düşünce niteliği taşımadığını belirtmişlerdir. Bhutani, Pandey ve Kumar (2022) ise değerleri kişiyi doğru yola yönlendiren insan varlığının özü olarak belirtmektedirler. Bireylerin topluma ait değerlere sahip olmaları toplumsal düzeni sağladığından, değerler toplumsal yaşamın devamı için de gereklidir (Cice & Özgan, 2017; Coştu, 2009; Gömlüksiz & Cüro, 2011; Sayın, 1993). Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen, sosyal ihtiyaçları karşıladığına inanılan, bireylerin davranışlarını yönlendiren, toplumun devamlılığını ve sosyal bütünlüğü sağlayan doğru ile yanlış ayırmamıza yardım eden ve iyi hayat yaşamamızı sağlayan yargılardır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010; Fidan, 2009; MEB, 2005; Özen, Güleriyüz ve Bulut Özen, 2012; Öztürk, 2009; Turan ve Aktan, 2008). Değerler çocuğun en yakın çevresindeki sosyal pekiştiriciler ve çocuk üzerinde etkin olanların model davranışları sayesinde öğrenilmektedir (Kamer & Şahin, 2021). Değerler hayatın her alanında var olmaktadır. Bazen kültür ile ilişkili, bazen de eğitim programları ile ilişkili bir unsur olarak görülebilir ve ülkemizde eğitim programları bağlamında 2005 programıyla birlikte değerler konusu resmi programda yer almaya başlamıştır (Yaylacı & Beldağ, 2015). Günümüzde yenilenen programlarda değerler ve buna dayalı değer eğitimi sürecinin giderek artan önemi

görülmektedir. 2023 yılında uygulamaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de değerler önemli bir yer tutmaktadır. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır (tymm.meb.gov.tr)

Değer kavramıyla ilgili alan yazında pek çok sınıflama ile karşılaşmaktadır. Bu hususta, Spranger'in yaptığı gruplama alan yazında sıklıkla kullanılmaktadır. Spranger'in (1928) yaptığı çalışma sonucunda değerleri bilimsel (teorik), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak altı grupta ele almıştır. Spranger'in Değer Sınıflaması şu ana başlıklardan oluşmaktadır (Akbaş, 2014, akt.Çelikkaya, 2019, s.71): Bilimsel Değer, Ekonomik (İktisadi) Değer, Estetik Değer, Sosyal Değer, Politik Değer, Dini Değer

İlgili alan yazına bakıldığında daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalara rastlanmaktadır (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Canpolat, Kaya ve Küçüktağ, 2010; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Oğuz, 2012; Orhan, 2013; Şahin, 2010; Yazar, 2012; Yıldırım, 2009). Bunun yanında, Balcı ve Yanpar Yelken'in (2010) "İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar" ve Kolaç ve Karadağ'ın (2012) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları" başlıklı çalışmalarda betimleyici bir yol izlenmiştir.

Alanyazına bakıldığında, Karaçanta (2013) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin milli değerlere ilişkin ürettikleri metaforları tespit ederek, 'varoluş kaynağı' ve 'toplumun birlikteliği' gibi alt kategoriler altında değerlendirmelerde bulunmuştur. Aydın ve Sulakdağ (2015) sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algılarını incelemiştir. Aladağ ve Kuzgun (2015) tarafından değerın insanların yaşamına etki eden bir unsur olması kategorisi altında pek çok benzer metafor belirlenmiştir ve öğretmen adaylarının değerlerin insanlar arasındaki ilişkileri etkilediği ve bireylerin davranışlarında etkili olduğu yönündeki algılarına ait bulguyu paylaşmışlardır. Çelikkaya ve Seyhan (2017) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmen adaylarının 'Değer' kavramına yönelik ortaya koydukları metaforların gruplanarak kategorisel incelenmesi neticesinde, bu çalışmada ortaya konulan bilimsel değer kategorisine benzer bir şekilde, 'bilimsellik değeri' kavramsal teması içinde; adalet, beyaz renk, bulut, gibi metaforların üretildiği belirlenmiştir. Demir Atalay ve Fırat Durdukoca (2018)'nın milli, manevi ve evrensel değer kavramlarına yönelik öğretmen adaylarının ürettiği metaforları incelediği nitel çalışma yapmıştır. Bozkurt (2023) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin metafor algılarının incelemiştir. Ekici (2023) öğretmen görüşleri

doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenlerini inceleyerek farklı bir bakış açısı sergilemiştir.

Metaforlar (benzetmeler, mecazlar), olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen, bir düşünme ve bir görüş biçimi anlamına gelmektedir (Aydın, 2010). Metaforların avantajlarından biri potansiyel evrensellikleridir; metaforlar, dilleri ne olursa olsun tüm öğrenciler/katılımcılar tarafından deneyimlenebilen ve yorumlanabilen çoklu duyuşsal temsiller olarak nitelenebilir (Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000, s.346).

Metafor analizi, bilimsel araştırmalarda özellikle yeni veya karmaşık konuların araştırılmasında oldukça yararlı bir yöntem olabilmektedir (Güneş & Fırat, 2016). Bu bağlamda, alan yazında öğretmen adayı, değer ve metafor kavramlarının birlikte kullanılarak çalışıldığı çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Alan yazında daha çok eğitimcilerin değer ve değer eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalar daha sık görülmektedir (Aydın & Sulak, 2015). Bu açıdan, bu çalışmada değer konusunun metaforlar yoluyla incelenmesinin alan yazına katkı sunacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın ana sorusu; Resim İş Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik algısı nedir' olarak belirlenmiştir.

Bu ana soruya çerçevesinde yanıt aranan alt sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. Resim İş Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Resim İş Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ilgili gerekçelere dayalı olarak hangi kategorilerin altında toplanmaktadır?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni (fenomenoloji) tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, 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 sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.39). Bu araştırma resim-iş öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmak amacı taşımamasından ötürü fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenojik araştırmalarda bir fenomene (kavram / düşünce) vurgu yapmak, bu fenomeni deneyimlemiş bir grupla çalışma yapmak ve ilgili fenomene yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmak gibi karakteristik özellikler söz konusudur (Creswell & Poth, 2018, s.76).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güz döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Resim-İş bölümünde eğitim ve öğretim gören 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Bu formda adayların değer kavramına yönelik sahip oldukları metaforlarını (benzetimler) ifade edecekleri kısım yer almaktadır. Bu kısımda; “Değer ..... gibidir/benzerdir, çünkü .....” ifadesi bulunmaktadır. Katılımcılardan ilk boşlukta Değer kavramına yönelik düşüncelerini ortaya koyabilmeleri için ‘gibi’ sözcüğü kullanılarak uygun metafor benzetimini yazmaları ve devamında ‘çünkü’ sözcüğü ile metafora ilişkin uygun bir gerekçe vererek formu doldurmaları istenmiştir. Geliştirilen form toplam 12 gönüllü öğretmen adayına uygulanmıştır ve çalışmanın veri seti bu şekilde oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri yazıya dökülmüş ve raporlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi aşamasında, nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu süreçte, Saban (2009) tarafından belirtilen beş aşamalı veri analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşamalar: 1. Kodlama ve ayıklama, 2. Örnek metafor imgesi derleme, 3. Kategori geliştirme aşaması, 4. Geçerlilik ve güvenilirliği sağlama, 5. Metaforları nicel verilerle aktarma aşaması, şeklindedir. İlk aşamada; araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının doldurdıkları formlardaki yazılarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediği incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına uygulanan ve toplanan 12 form tek tek incelenmiştir.

İkinci aşamada, formlar yeniden gözden geçirilmiş, anlamlı ilişki bakımından yapılan incelenmiştir. İnceleme sonucunda 12 form geçerli kabul edilmiştir ve araştırma kapsamına dâhil edilerek, sıralı şekilde kodlanmıştır. Üçüncü aşama olan kategori geliştirme sürecinde, öğretmen adayları tarafından değer kavramına yönelik geliştirilen metaforların gerekçelerine yönelik kategorisel analizi sürecinde alanyazında yer alan değer kavramı sınıflandırması (Spranger, 1928) kuramsal temellerinden yararlanılmıştır. Bu süreçte, katılımcılar tarafından geliştirilen her bir metafor; metaforun konusu, metaforun kaynağı olma ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki durumu bakımından analiz edilmiştir. Dördüncü aşamada araştırmanın geçerlik-güvenirlik sağlanmasına yönelik olarak araştırma sürecine dair izlenen

adımlara detaylı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmada ulaşılan bulgulara yönelik belirlenen kategoriler altına yerleştirilen metaforların, söz konusu kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümünden bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın ilgili metaforları ilgili kategorilere eşleştirmesi istenmiştir. Gerçekleşen bu süreç sonunda uzman önerileri göz önünde bulundurularak, yapılan karşılaştırmaya dayalı olarak güvenilirlik kat sayısı hesabı yapılmıştır. Bu aşamada, Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) öne sürdüğü formül [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ ] kullanılmıştır. Yapılan hesaba göre güvenilirlik katsayısı yaklaşık 0,95 olarak hesaplanmıştır. Nitel analizlerde uzmanlar arası görüş birliğinin en az % 80 olması ön görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu açıdan, hesaplanan skorun güvenilirlik açısından yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların gösteriminde tablolardan yararlanılmıştır. Veriler ile ilgili okuyucuya daha geniş bilgi vermek için uygun tabloların kullanımı çalışmaların güvenilirliğini artıran temel unsurlardan birisidir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015, s.386). Buna ek olarak, tabloların altında bazı katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Beşinci aşamada metaforları nicel verilerle aktarmada, oluşturulan tablolarda, araştırma kapsamına toplanan formlarda (n=12) bulunan verilere ilişkin betimsel istatistik hesaplamalar (frekans:f ve yüzde:%) için Excel programından faydalanılarak sayısal gösterimlere yer verilmiştir. Elde edilen metaforların altı farklı kavramsal kategori altında dağılımı yapılarak tablo gösterimine yer verilmiştir.

### 3. BULGULAR

**3.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular:** Araştırmanın birinci alt sorusu olarak belirlenen “Resim İş Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?” sorusu kapsamında yapılan analiz neticesinde öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara ilişkin ulaşılan bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1. “Değer” Kavramına Yönelik Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Metaforlar**

| Sıra No | Değer               | f |
|---------|---------------------|---|
| 1       | Sınır               | 2 |
| 2       | Varlık bilinci      | 1 |
| 3       | Kişiliğini bulmak   | 2 |
| 4       | Kendini tanımak     | 2 |
| 5       | Kendini geliştirmek | 2 |
| 6       | Saygı               | 4 |
| 7       | Sevgi               | 4 |
| 8       | Hayat biçimi        | 1 |
| 9       | Kültür              | 5 |
| 10      | Toplumsal etkileşim | 3 |



|    |                       |   |
|----|-----------------------|---|
| 11 | Eşitlik               | 3 |
| 12 | Mutluluk              | 1 |
| 13 | Yaşantı               | 1 |
| 14 | Nesne                 | 1 |
| 15 | Empati                | 3 |
| 16 | İnce düşünme yeteneği | 1 |
| 17 | Çıkarlılık            | 1 |
| 18 | Anlam yükleme         | 1 |
| 19 | Ölçüt                 | 1 |
| 20 | Etkileşim             | 1 |
| 21 | Sorumluluk            | 1 |
| 22 | Davranış kalıpları    | 1 |
| 23 | Uyum                  | 2 |
| 24 | Hak- hukuk- adalet    | 1 |
| 25 | Norm                  | 1 |
| 26 | Olgu                  | 1 |
| 27 | Kültür mirası         | 1 |
| 28 | Hayatta kalma         | 1 |
| 29 | Aidiyet               | 1 |
| 30 | Öznel                 | 2 |
| 31 | Öncelik               | 2 |
| 32 | Kazanım               | 1 |
| 33 | Tavırlar              | 1 |
| 34 | Öğretilenler          | 1 |
| 35 | Yetenek               | 1 |
| 36 | İlgi alanı            | 1 |
| 37 | Umut                  | 1 |
| 38 | İletişim              | 1 |
| 39 | Milli değerler        | 1 |
| 40 | Dini değerler         | 1 |

Tablo 1’den görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının “değer” kavramına yönelik sahip olduğu ve bu yönde geliştirdikleri metaforların sayısı toplam 40 olarak belirlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık belirtilen metafor ‘Kültür (f:5)’ olarak belirlenmiştir. Bunu sıklık (f) sıralamasına göre; ‘Saygı ve Sevgi (4)’ metaforlarının izlediği görülmektedir. Buna ek olarak, değer kavramına ilişkin ‘Toplumsal etkileşim, Eşitlik/Empati (f:3)’ metaforlarının da sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca, ‘Sınır / Kişiliğini bulmak / Kendini tanımak / Kendini gerçekleştirmek / Uyum/ Öznel / Öncelik (f:2)’ metaforu sıklıkla belirtilen bir diğer metafor olarak dikkat çekmektedir. Katılımcıların geliştirdiği metaforlara bakıldığında değer kavramına yönelik pek çok yönden pek çok farklı nesne ya da olguya dönük benzetimler görülmektedir. Bu metaforlara ait detaylar yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

**3.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular:** Araştırmanın ikinci alt soru olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ilgili gerekçelere dayalı olarak hangi kategorilerin altında toplanmaktadır?” sorusu kapsamında metafor analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili metaforları geliştirirken ‘çünkü’ sözcüğü ile metaforu açıklamaya yönelik ifade ettikleri nedenlere dair gerekçelerin incelenmesi neticesinde

ulaşılan bulgular, ‘Bilimsel, Ekonomik, Estetik, Sosyal, Politik ve Dini Değer’ kategorileri altında altı kategoride gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’den görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik ifade ettikleri metaforlar 6 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansı alan kategori ‘Sosyal değer kategorisi’ (f:32, %38,6) olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla; Estetik değer (f:16, %19,2), Dini değer (f:12, %14,5) Bilimsel değer (f:9, %10,9), Politik değer (f:8, %9,6) ve Ekonomik değer (f:6, %7,2), kategorisinin takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu metaforların toplandığı kategorilere ve metaforların kategorilere yerleşim nedenlerine ilişkin daha detaylı açıklamalara ve katılımcılara ait örnek alıntılara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 2. “Değer” Kavramına Yönelik Öğretmen Adaylarının Geliştirdiği Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı**

| Nu            | Kategoriler    | Metaforlar  | Frekans (f) | Yüzde (%)   |
|---------------|----------------|---|-------------|-------------|
| 1             | Bilimsel Değer | Kazanım(1), ilgi alanı(1), yetenek(1), öğretilenler(1), öznel(2), ölçüt(1), sınır(1), davranış kalıpları(1),  | 9           | 10,9        |
| 2             | Ekonomik Değer | Nesne(1), Çıkarlıksızlık(1), anlam yükleme(1), hak-hukuk-adalet(1), sorumluluk(2)   | 6           | 7,2         |
| 3             | Estetik Değer  | Öncelik(2), mutluluk(1), umut(1), tavır(1), kültür(5), ince düşünme yeteneği(1), kendini tanıma(1), anlam yükleme(1), uyum(2), etkileşim(1),  | 16          | 19,2        |
| 4             | Sosyal Değer   | Empati(3), kültür(5), hayat biçimi(1), kültür mirası(1), aidiyet(1), hayatta kalma(1), sevgi(4), saygı(4), toplumsal etkileşim(1), yaşantı(1), iletişim(1), tavır(1), kendini bulma(1) (1), kişiliğini geliştirme(1), Çıkarlıksızlık(1), anlam yükleme(1), hak-hukuk-adalet(1), etkileşim(1), sorumluluk(1) | 32          | 38,6        |
| 5             | Politik Değer  | Norm(1), olgu(1), iletişim(1), tavır(1), kendini bulma(1), kişiliğini geliştirme(1), etkileşim(1), sorumluluk(1)  | 8           | 9,6         |
| 6             | Dini Değer     | Varlık bilinci(1), milli değerler(1), dini değerler(1), kendini bulma(1), kişiliğini geliştirme(1), kendini tanıma(1), etkileşim, sorumluluk(1), kültür(5)  | 12          | 14,5        |
| <b>Toplam</b> |                |   | <b>83</b>   | <b>%100</b> |

### 3.2.1. Bilimsel Değer Kategorisi:

Bu kategoride toplam dokuz metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarda değer kavramını bilimsel yönden ele alan; bilgi, muhakeme, gerçeklik, eleştirel düşünüş, akılcılık, vb. özellikleri kapsamında bildirdikleri gerekçelere dayalı olarak metaforlar bu kategori altına yerleştirilmiştir. Bu kategoride sıklıkla tespit edilen metaforlar; kazanım(1), ilgi alanı(1), yetenek(1), öğretilenler(1), öznel(2), ölçüt(1), sınır(1),

davranış kalıpları(1), olarak belirlenmiştir. **Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.**

*“Öğretilenler neye nasıl değer vereceğimizi belirler.”*

*“Benim için değer sınırlardır.”*

*“Değer ölçüttür.”*

*“Değer, davranış kalıpları ve sınırlardır.”*

### 3.2.2. Ekonomik Değer Kategorisi:

Bu kategoride toplam altı metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarda değer kavramını ekonomik yönden ele alan; yararlılık, faydalılık, pratiklik, işlevsellik, vb. özellikleri kapsamında bildirdikleri gerekçelere dayalı olarak metaforlar bu kategori altına yerleştirilmiştir. Bu kategoride sıklıkla tespit edilen metaforlar; nesne(1), çıkarsızlık(1), anlam yükleme(1), hak-hukuk-adalet(1), sorumluluk(2) olarak belirlenmiştir. **Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.**

*“Hak-hukuk- adalet bilmek değeri belirler.”*

*“Değer bir anlam yüklemedir.”*

*“Değer çıkarsızlıktır.”*

*“Değer insanın önemseydiği bir nesnedir.”*

*“İnsanların birbirine karşı sorumlulukları değerdir.”*

### 3.2.3. Estetik Değer Kategorisi:

Bu kategoride toplam on altı metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarda değer kavramını estetik yönden ele alan; simetri, uyum, form, sanatsal, biçimsellik, vb. özellikleri kapsamında bildirdikleri gerekçelere dayalı olarak metaforlar bu kategori altına yerleştirilmiştir. Bu kategoride sıklıkla tespit edilen metaforlar; Öncelik(2), mutluluk(1), umut(1), tavır(1), kültür(5), ince düşünme yeteneği(1), kendini tanıma(1), anlam yükleme(1), uyum(2), etkileşim(1) olarak belirlenmiştir. **Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.**

*“Benim için değer, ince düşünme yeteneğidir.”*

*“İnsanların çevreyle ve birbirleriyle etkileşim hali değerleri oluşturur.”*

*“Değer bireyin kendi isteği doğrultusunda etrafındaki insanlara umut olmasıdır.”*

*“Bireyin kültürü onun kültürünü yansıtır.”*

### 3.2.4. Sosyal Değer Kategorisi:

Bu kategoride toplam otuz iki metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarda değer kavramını sosyal yönden ele alan; başkalarını sevmek,

saygı gösterme, bencil olmama, yardımlaşma, nazik olma, vb. özellikleri kapsamında bildirdikleri gerekçelere dayalı olarak metaforlar bu kategori altına yerleştirilmiştir. Bu kategoride sıklıkla tespit edilen metaforlar; Empati(3), kültür(5), hayat biçimi(1), kültür mirası(1), aidiyet(1), hayatta kalma(1), sevgi(4), saygı(4), toplumsal etkileşim(1), yaşantı(1), iletişim(1), tavır(1), kendini bulma(1) (1), kişiliğini geliştirme(1), çıkarsızlık(1), anlam yükleme(1), hak-hukuk-adalet(1), etkileşim(1), sorumluluk(1) olarak belirlenmiştir. **Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.**

*“Benim için değer bir kişiye verilen saygıdır.”*

*“Saygı ve sevginin olduğu her şey de değer vardır.”*

*“Değer, insanın kendisi ve çevresi ile iletişimine bağlıdır.”*

*“Yaşamımız boyunca olaylar karşısında edindiğimiz tavırlar değerlerimizi belirler.”*

*Çevresinden görüp, yaşantısıyla bütünleştiği hayat biçimidir.”*

### **3.2.5. Politik Değer Kategorisi:**

Bu kategoride toplam sekiz metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarda değer kavramını bilimsel yönden ele alan; güç, etki, şöhret, kuvvet, düzen, vb. özellikleri kapsamında bildirdikleri gerekçelere dayalı olarak metaforlar bu kategori altına yerleştirilmiştir. Bu kategoride sıklıkla tespit edilen metaforlar; Norm(1), olgu(1), iletişim(1), tavır(1), kendini bulma(1), kişiliğini geliştirme(1), etkileşim(1), sorumluluk(1) olarak belirlenmiştir. **Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.**

*“Benim için değer, herkesçe aynı anlam taşımayan ya da sadece tarafımca anlam yüklediğim norm.”*

*“Benim taşıdığı, anlamı yüksek olgudur.”*

*“Değer, insanın kendisi ve çevresi ile iletişimine bağlıdır.”*

*“Değer, kişinin kendini tanıması, kişiliğini bulmasıdır.”*

*“Değerler öncelikle kendini yetiştirme ve geliştirmedir.”*

### **3.2.6. Dini Değer Kategorisi:**

Bu kategoride toplam on iki metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarda değer kavramını dini yönden ele alan; evren, bütünlük, kendini bütünlük içinde görmek, tinsellik, vb. özellikleri kapsamında bildirdikleri gerekçelere dayalı olarak metaforlar bu kategori altına yerleştirilmiştir. Bu kategoride sıklıkla tespit edilen metaforlar; Varlık bilinci(1), milli değerler(1), dini değerler(1), kendini bulma(1), kişiliğini geliştirme(1), kendini tanıma(1), etkileşim, sorumluluk(1), kültür(5) olarak belirlenmiştir. **Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.**

“Değer, kişinin çevresinden görüp, yaşantısıyla bütünleştirdiği hayat biçimidir.”

“Toplumun benimsediği, milli ve dini değerlerdir.”

“Değer, varlık bilinci ve bunun üzerine yapılan çalışmalardır.”

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ‘Değer’ kavramına yönelik öğretmen adaylarının sahip buldukları algıların metaforlar vasıtasıyla ortaya çıkarılması ve belirlenen metaforların hangi kavramsal kategoriler altında yer aldığını incelemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına “değer..... gibidir, çünkü.....” cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Toplam 12 geçerli form tespit edilmiştir. Toplanan verilere yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma alt soruları sırasıyla bulgular bölümünde yer almıştır. Araştırmanın ilk alt sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar incelendiğinde, değer kavramına yönelik toplam 40 adet metaforun geliştirildiği belirlenmiştir. Bu metaforlar içerisinde en sık belirtilen metafor ‘Kültür (f:5)’ olarak belirlenmiştir. Bunu sıklıkla (f) sıralamasına göre; ‘Saygı ve Sevgi (4)’ metaforlarının izlediği görülmektedir. Buna ek olarak, değer kavramına ilişkin ‘Toplumsal etkileşim, Eşitlik/Empati (f:3)’ metaforlarının da sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca, ‘Sınır / Kişiliğini bulmak / Kendini tanımak / Kendini gerçekleştirmek / Uyum/ Öznel / Öncelik (f:2)’ metaforu sıklıkla belirtilen bir diğer metafor olarak dikkat çekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların kategorilere göre dağılımı incelendiğinde, genel olarak altı kategori altında metaforların yerleştiği belirlenmiştir. Bu kategoriler, alanyazında yer alan Spranger (1928)’in değer sınıflaması kuramsal temeli çerçevesinden yararlanarak ‘Bilimsel, Ekonomik, Estetik, Sosyal, Politik ve Dini Değer’ kategorileri şeklinde belirlenmiştir. Bu hususta, Yaylacı ve Beldağ (2015)’in okul yöneticileri ve değerler hakkında yaptıkları görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel çalışmanın veri analizinde temasal bir çerçeve olarak Spranger’ın değer sınıflamasından benzer şekilde yararlanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik ifade ettikleri metaforlar 6 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansı alan kategori ‘Sosyal değer kategorisi’ (f:32, %38,6) olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla; Estetik değer (f:16, %19,2), Dini değer (f:12, %14,5) Bilimsel değer (f:9, %10,9), Politik değer (f:8, %9,6) ve Ekonomik değer (f:6, %7,2), kategorisinin takip ettiği belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında; Saban (2009), metaforların katılımcıların zihinsel imgelerini anlamada ve açıklamada etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır. Karaçanta (2013) ise üniversite öğrencilerinin milli değerlere ilişkin oluşturduğu metaforları, "varoluş kaynağı" ve

"toplumun birlikteliği" gibi alt kategorilerde incelemiştir. Aydın ve Sulak (2015) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramıyla ilgili metaforlarının çoğunlukla toplumsal zorunluluk ve birleştiricilik temalarında toplandığını belirtmiştir. Çelikkaya ve Seyhan (2017) araştırmasında, öğretmen adaylarının "değer" kavramına yönelik metaforlarını kategorik olarak inceleyerek, "bilimsellik değeri" gibi kavramsal temalar altında adalet ve beyaz renk gibi metaforların üretildiğini tespit etmiştir. Demir Atalay ve Fırat Durdukoca (2018) ise milli, manevi ve evrensel değerler üzerine öğretmen adaylarının ürettiği metaforları inceledikleri nitel çalışmada, milli değerler bağlamında "toplumların var oluşu" ve "toplumun bütünlüğü" gibi kategorilerde birçok metaforun belirlendiğini göstermiştir.

Sonuç olarak, metaforlar, muğlak (soyut) kavramlar hakkında daha net fikirler elde edebilmemiz için hayal gücümüzün bir yansıması olduklarından sezgisel bir değere de sahiptir (Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000, s.358). Bu anlatımlardan yola çıkarak, metaforların araştırma süreçlerindeki kullanımına dair etkili bir araç olarak tercih edilebilirliği ifade edilebilir.

#### 4.1. Öneriler

Yenilenen müfredat dâhilinde önemi giderek artan bir konu haline gelen değer kavramına yönelik, öğretmen adaylarının, değerleri daha iyi anlama, tanıma ve farkındalık kazanmalarını sağlamak amacı bakımından öğretmen adaylarının yetişme süreci programlarında değerlerin gelişimi, değerlerin bireysel ve toplumsal hayattaki yeri ve önemi, değer eğitimi sürecinde öğretmenin rol ve görevleri, gibi başlıkları içeren derslerin artırılması, seminer ve sosyal etkinliklere sıklıkla yer verilmesi konusunda gerekli planlamaların yapılması önerilmektedir.

**4.2. Sınırlılıklar** Bu araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2024-2025 eğitim ve öğretim yılının güz dönemi içerisinde eğitimini sürdüren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olarak katılan Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim İş Bölümü lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

#### KAYNAKÇA

Aladağ, S., & Kuzgun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının 'Değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193.

Altunay, E., & Yalçınkaya, M.(2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.

Aydın, E., & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "Değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482.

- Aydın, F.\*\* (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Bhutani, B., Pandey, L., & Kumar, H. (2022). Role of teachers and curriculum in inculcating values among elementary school students. *International Research Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-8. <https://www.irjep.in/index.php/IRJEP/article/view/51>
- Tekin Bozkurt, A.\*\* (2023). Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin metafor algılarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 11131-11141.
- Çiçek, Y., & Özgan, H.\*\* (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(70), 101-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71367/1147547>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çelikkaya, T.\*\* (2019). *Değerin tanımı ve sınıflandırılması*. İçinde V. Aktepe & M. Gündüz (Eds.), *Karakter ve değer eğitimi* (ss. 66-87). Pegem Akademi.
- Demir Atalay, T., & Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923.
- Ekici, Ö., & Yılmaz, F. (2022). Vicdan bilincinin bir yerler arasında güven duygusunun oluşumundaki rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 167-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/74787/1202958>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S.(2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: Teorik çerçeve – Pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı – Kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Kamer, S. T., & Şahin, M.\*\* (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), 725-744. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M.(1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Çelikkaya, T., & Seyhan, O. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 65-87. <https://doi.org/10.19160/ijer.342330>
- Güneş, A., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 115-129.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 32, 107-114.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275216>
- Sanchez, A., Barreiro, J. M., & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.
- Yaylacı, A., & Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-ercevesi>



## TÜRK KÜLTÜRÜNÜN AKTARIMINDA ÇİZGİ DİZİLERİN ROLÜNE İLİŞKİN BİR

### İNCELENME: NİLOYA ÇİZGİ DİZİSİ

**Demet GÖZÜKÜÇÜK**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

**Doç. Dr. Elif YILMAZ İLTER**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

#### ÖZET

Çizgi diziler çocuğun hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir aktarım aracıdır. Çocuk çizgi dizilerde izlediklerini istediği gibi algılamakta ve izlediklerini yaşama taşımaktadır. Dolayısıyla çizgi diziler sayesinde çocukların yaşamlarını şekillendirmek mümkündür. Çizgi dizilerin ilk olarak hayatımıza girdiği zamanlarda daha çok farklı milletlere ait kültürleri yaygın olarak görmekteydik. Fakat ülkemizde de çizgi dizi yapımının gelişmesiyle birlikte kendi kültürümüze ait değerleri sıklıkla görmekteyiz. Bu araştırmada bir Türk çizgi dizisi olan Niloya çizgi dizisinin 30 bölümü Türk Kültürü aktarımı açısından detaylı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda Niloya çizgi dizisinin Türk kültürünün aktarımında çocuklar için önemli rol üstlendiği söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Niloya, çizgi dizi, Türk kültürü, erken çocukluk eğitimi

#### ABSTRACT

Cartoon series are a means of transfer between the child's imagination and the real world. Children perceive what they watch in cartoon series as they wish and bring what they watch to life. Therefore, it is possible to shape children's lives thanks to cartoon series. When cartoon series first entered our lives, we commonly saw cultures from different nations. However, with the development of cartoon series production in our country, we often see the values of our own culture. In this article, 30 episodes of the Niloya cartoon series, which is a Turkish cartoon series, were examined in detail in terms of transferring Turkish Culture. In this respect, it can be said that the Niloya cartoon series plays a serious role in the transmission of Turkish culture.

**Key Words:** Niloya, cartoon series, Turkish culture, early childhood education

#### GİRİŞ

Günümüzde son yıllarda dijital medya araçları çoğumuzun hayatında vazgeçilmez bir parça haline gelmiştir. Özellikle 21. Yüzyılda yaşanan toplumsal değişimler küçük çocukların daha çok yalnızlaşarak; medya, ekran ve teknolojiye maruz kalmasına sebep olmuştur. Bunların başında da televizyonun geldiği söylenebilir. Televizyonun günümüzde yaygın olarak kullanılması bağlı olarak çocuklarında ilk olarak etkileşimde bulunduğu kitle iletişim aracı olduğu söylenebilir. Televizyon insanların dış dünyayı tanıyıp görmesi ve dış dünya hakkında bilgi toplamasında köprü görevi görebilmektedir (Yağlı, 2013). Çocuklar televizyondan birçok olumlu evrensel değerler kazanabildikleri gibi olumsuz değerlerde kazanabilmektedir (Alzate, 2016; Doğan ve Göker, 2012, Yağbasan ve Kurtbaş, 2015). Toplumumuzda, ortalama evlerin

%94'ünde televizyon bulunmakta, %86'sında günde ortalama 5-6 saat televizyon izlenmektedir (MEB, 2008).

Medya ve teknoloji çocuk kültürünün şekillenmesinde, çocukların duyguların ve düşüncelerinin gelişmesinde de önemli rol oynayan toplumsal etkilerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Artık çocuklar küçük yaşlardan itibaren medya ve araçlarını kullanmayı öğrenmekte, erken çocuklukta zamanlarının çoğunu internette ve televizyon başında geçirerek teknoloji ile iç içe yaşamaktadırlar. Dünyada bu yaşlardaki çocuklar için artık “televizyon çocuğu” veya “bilgisayar çocuğu” gibi nitelendirmeler kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum çocuklarda iletişim biçimlerini değiştirerek yüz yüze iletişim yerine dolaylı yoldan iletişim ve sosyal ortamların azalması, kitap okuma kültürünün azalması, görsel öğelere dayalı popüler kültür unsurlarının ön plana çıkması gibi olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir (Karaboğa, 2017). Günümüzde sürekli gelişen ve değişen teknolojik gelişmeler, bireylerdeki alışkanlıkları, davranışları, kültürü, beklentileri, sosyal ve kültürel alanları doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Atik ve Erdoğan, 2014).

Çocuklar genellikle hareket eden nesnelere, ses ve renklere karşı duyarlılıkları nedeniyle çok küçük yaşlarda ekranlara maruz kalıp bağlanabilirler ve bu bağlılık uzun yıllar devam edebilir (Domoff vd, 2019). Özellikle erken çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, medya araçlarının bireyin davranışlarına olan etkisinin daha çok olduğu söylenebilir (Yahaya, Rathakrishnan, Tuah ve George, 2020). Toplumsal ve kültürel değerlerin farkında olup, kişisel gelişim açısından doğru gelişim gösteren bireylerin yetişmesi toplumsal olarak istenilen bir durumdur (Shakhmarova, 2017).

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntemine ilişkin model, desen, çalışma materyali ve dokümana yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (içerik analizi) kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Materyali

Araştırmacı bu çalışmada daha çok ebeveynlerin bulunduğu 12.500 kişilik sosyal medya hesabından “Çocuklarınızın veya öğrencilerinizin en sevdiği çizgi dizi hangisidir.” diye soru

yönelterek aldığı cevaplar doğrultusunda en çok sevilen çizgi diziler listelenmiştir. Yanıtlarda 30 çizgi dizi ismi yer almıştır. En çok izlenen çizgi dizilerin ilk 5 tanesi aşağıda listelenmiştir;

**Tablo 1.** Araştırma konusu için en çok izlenen çizgi dizi frekans ve yüzdeleri

| Çizgi Film Adı         | f          | %          |
|------------------------|------------|------------|
| 1. Niloya              | 48         | 22,65      |
| 2. Rafadan Tayfa       | 39         | 18,39      |
| 3. Kukuli              | 32         | 15,09      |
| 4. Maşa ile Koca Ayı   | 26         | 12,26      |
| 5. Elif ve Arkadaşları | 25         | 11,79      |
| 6. Diğer Çizgi Filmler | 42         | 19,82      |
| <b>TOPLAM</b>          | <b>212</b> | <b>100</b> |

Bu çizgi diziler arasından en çok izlenen Niloya çizgi dizisi çalışma grubuna alınmıştır. Belirlenen bu çizgi dizinin yayınlanan 184 bölümden rastgele seçilmiş 30 bölüm incelenmiştir. Böylece seçilen bölümler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Seçilen 30 bölüm detaylı şekilde incelenerek yazılı hale getirilmiştir. Çizgi dizinin analizleri yapılırken hem görsel hem de metin halinden yararlanılmıştır.

### Niloya Çizgi Dizisinin Tanıtımı

Nehir kenarında, tipik bir Karadeniz köyüne benzer bir köyde yaşayan küçük bir kız çocuğunun maceralarını konu alır. Yumurcak TV ekranlarında 11 Ocak 2014 'te yayımlanmaya başlayan çizgi film, Türkiye'nin ilk yerli çizgi film karakterlerindedir. Okul Öncesi dönemindeki çocuklara hitap eden, tematik bir dizidir. Türk gelenek ve göreneklerinin yansıtılmasına ağırlık verilir. Her bölümde "bayram, düğün, doğruluk, sabır, sorumluluk, işbirliği" gibi farklı temalar işlenir. Senaryosu Arzu Demirel'e, müzikleri Fatih İhlamur (1- 118. bölümler) ve Özgür Sevinç'e (119 – 184. bölümler) aittir.

Niloya, Ocak 2014'te Yumurcak TV'de yayınlanmaya başladığında Medya Etik Konseyi tarafından televizyon yayıncılığı kategorisinde *Aile - Çocuk Etik Ödülü*'ne değer görülmüştür. 15 Kasım 2015 tarihine kadar Yumurcak TV'de yayınlanan Niloya'nın, kanalın kapanmasından sonra yeni bölümleri 18 Haziran 2016'dan itibaren TRT Çocuk kanalında yayınlanmaya başlamıştır. Niloya, televizyonda yayımlanmasının yanı sıra Youtube'da Türkçe, İngilizce, Portekizce, Arapça, İspanyolca, İtalyanca ve işitme engelli çocuklar için işaret dili ile yayınlanmaktadır. Dizi, "Niloya" adıyla markalaşmıştır. Niloya markasının lisansörü, Kaynak Holding şirketlerinden Sentries Telif ve Lisans AŞ. adlı lisans şirkettir. (<http://www.wikipedia.org>).

Araştırmaya dahil edilen bölümler Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmada Niloya çizgi dizisinin incelenen bölümleri

| Bölüm                              | Bölüm                   |
|------------------------------------|-------------------------|
| 1. Miras                           | 16. Hoh                 |
| 2. Tospik Arama Kurtarma Ekibi     | 17. Seçmece Bunlar      |
| 3. Yoğurt                          | 18. Babaannemin Danteli |
| 4. Altın Başaklar                  | 19. Çocuk Bayramı       |
| 5. Karınca Saygısı                 | 20. Sobada Kestane      |
| 6. Sıcak Bir Çorba                 | 21. Çoban Köpeği        |
| 7. İyi Bayramlar (Ramazan Bayramı) | 22. Çilek Reçeli        |
| 8. Hayvan Dostlarım                | 23. Kar Küresi          |
| 9. Misafir Mete                    | 24. Şekerim Yok         |
| 10. Mağaradaki Ayı                 | 25. Bahar Telaş         |
| 11. Köyden Haberler                | 26. Dut Mevsimi         |
| 12. Akşam Oldu                     | 27. Kedi Evi            |
| 13. Evcil Karınca                  | 28. Mete Büyüdü         |
| 14. Marangoz Mete                  | 29. Karınca Parkı       |
| 15. Sahur                          | 30. Kemeç               |

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde [www.niloya.com](http://www.niloya.com) ve youtube kanalı üzerinden 30 bölüm rasgele seçilip incelenmeye alınmıştır. Seçilen bölümler izlenerek detaylı şekilde incelenmiş ve yazıya dökülmüştür. Bir sonraki aşamada bölümler tekrar izlenerek gözden kaçırılan detayların olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada içerik analizi kullanılarak kategoriler araştırmacının bölümleri izlenmesi sonucunda oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı kapsamında dizide Türk Kültürünü yansıtan öğeler bölüm içinde nasıl geçtiği ifade edilmiştir. Araştırmanın yapısı gereği veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizin de kullanılan temalar Tablo 3 de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** İçerik analizinde kullanılan temalar

| Temalar     | Kategoriler                                      |
|-------------|--|
| Karakterler | Karakterlerin İsimleri                           |
|             | Karakterlerin Cinsiyetleri                       |
|             | Karakterlerin Fiziksel Özellikleri               |
|             | Karakterlerin Sosyal-Duygusal Özellikleri        |
|             | Karakterlerin Davranışsal ve Kişilik Özellikleri |
|             | Karakterlere Atfedilen Sıfatlar                  |
|             | Karakterlerin Eylemleri                          |
|             | Kıyafetler                                       |
|             | Kıyafet Renkleri                                 |
|             |  |

|  |  |
|--|--|
|  | Aksesuarlar  |
| Aile yapısı                              | Aile Üyeleri<br>Çekirdek Aile / Geniş Aile<br>Tek Ebeveynli Aile   |
| Mekan                                    | İç Mekan<br>Dış Mekan  |
| Cinsiyete Göre Eylemler /<br>Aktiviteler | Ev İşleri<br>Çocuk Bakımı<br>Taşıt Kullanımı<br>Yük / Eşya Taşıma<br>Bahçe İşleri<br>Oyun<br>Meslekler   |
| Sanat / Kültür                           | Müzik Aletleri<br>Halk Oyunları<br>Geleneksel Çocuk Oyunları<br>Türk Mutfağı   |
| İnanç ve Değerler                        | Dini Hassasiyetler<br>İbadet<br>Sevgi, saygı, özdenetim, yardımlaşma, adalet, dostluk,<br>dürüstlük, sabır, sorumluk, vatanseverlik,<br>yardımseverlik, paylaşma |

## BULGULAR

Araştırma verilerini elde etmek için erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlere sosyal medya üzerinden çocuklarının en çok sevdiği çizgi dizi sorulmuş ve sonuçları kaydedilmiştir. 96 cevap sonrası en çok sevilen ilk çizgi dizi Niloya olduğu görülmüştür. Niloya çizgi dizisinin yayınlanın 184 bölümünden 30 u rastgele seçilerek çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

### Karakterler

Niloya çizgi dizisinin başkarakteri Niloya'dır. Niloya ailesi ile birlikte köyde küçük bir evde yaşayan büyük gözlü, kahverengi saçları iki yandan bağlı, küçük burunlu bir kız çocuğudur. Genellikle pembe, mor çiçekli kıyafetler, pembe ayakkabılar ve pembe tokalar takmayı sever. Niloya öğrenmeyi ve keşfetmeyi çok sevmektedir. Fakat sevmediği şeylerde vardır. Onlar ise beklemek, yanlış anlaşılma, ağlamak ve mutsuzluktur. Niloya genellikle yardımsever, anlayışlı, paylaşmayı seven ve hayvanları seven bir çocuktur. En yakın arkadaşları ise; kaplumbağası Tospik, Mete ve abisi Murattır.

Tospik ise Niloya'nın tatlı ve konuşkan yeşil renkli kaplumbağasıdır. En yakın arkadaşı Niloya'dır. Niloya'nın yanında yaşamaktan çok mutludur. Onunla oynamaktan, şarkılar söylemekten ve nehirde yüzmekten çok keyif almaktadır. En sevmediği şey ise Niloya'nın onu boyamasıdır.

Mete; Niloya'nın büyük gözlü, küçük burunlu, sarı saçlı en yakın arkadaşıdır. Mete mavi ve turuncu kıyafetler ve kahverengi ayakkabı giymektedir. Genellikle oyun oynamak, oyuncakları dağıtmak, kemeçe dinlemek ve el işi kâğıtlarıyla oynamak en sevdiği şeylerdir. Sevmediği şeyler ise aradıklarını bulamamak ve eşyalarını kaybetmektir. Çünkü Mete biraz dağınık bir çocuktur. Arkadaşlarıyla yardımlaşmayı ve paylaşmayı sever. Fakat arkadaşları onun mızımlığından şikâyetçidir.

Abisi Murat; büyük kahverengi gözlü, kahverengi saçlı ve Niloya'dan biraz daha uzun görünümündedir. Genellikle mavi, turuncu kıyafetler ve kahverengi ayakkabı giymektedir. Fındık toplamayı ve top oynamayı çok sevmektedir. En sevmediği şeyler ise mızıkçılık ve topunun ağaçta kalmasıdır. Niloya'yı ve arkadaşlarını çok sevmektedir. Ayrıca Niloya'nın bir şeyleri yanlış anlaması onu çok eğlendirmektedir.

Niloya'nın annesi; uzun boylu, dinç ve güzel bir kadındır. Genellikle mavi, pembe, beyaz kıyafetler üzerine yelek veya süveter ve kahverengi ayakkabı giymektedir. En yakınları eşi ve çocuklarıdır. Onlarla zaman geçirmeyi onlara bir şeyler hazırlayıp ikram etmeyi, yaylada çalışmayı ve vakit geçirmeyi sevmektedir. Çok yorulsa da ailesi için bir şeyler yapmak onu mutlu etmektedir. En sevmediği şeyler ise gürültü ve pasaklılıktır.

Niloya'nın babası; uzun boylu, güler yüzlü aile babasıdır. Büyük kahverengi gözleri ve siyah saçları siyah bıyıkları vardır. Genellikle yeşil ve kiremit rengi kıyafetler giymektedir. En yakınları eşi ve ailesidir. En sevdiği şeyler tarlada çalışmak, deniz ve balıklardır. Zaman zaman Niloya ve arkadaşlarına yardımcı olmaktan ve onlara bir şeyler öğretmekten mutluluk duyar. En sevmediği şeyler ise tembellik, doğaya ve içindeki canlılara saygısızlıktır.

Niloya'nın babaannesi; yaşlı ve şirin bir görünüme sahiptir. Genellikle mor oyalı yazma, mavi uzun etek ve turuncu yelek giymektedir. En yakınları eşi, oğlu, gelini ve torunlarıdır. En sevdiği şeyler geliniyle birlikte yemek yapmak, torunları ile vakit geçirmek ve fındık toplamaktır. En sevmediği şey ise torunlarını üzgün görmektir. Bu sebeple her konuda onlara yardımcı olmaya çalışmaktadır.

Niloya'nın dedesi; beyaz saçlı, beyaz sakallı, yaşlı tonton bir dededir. Genellikle mavi, gri, yeşil kıyafetler üzerine mor yelek giymekte ve mavi takke takmaktadır. En sevdiği şeyler yaylaya gitmek ve balık tutmaktır. En sevmediği şeyler ise torunlarını mutsuz görmektir. Onlara yardımcı olmaktan hoşlanır. Aynı zamanda Niloya'nın dedesi diğer karakterler içinde akıl hocasıdır.



### Aile Yapısı

Niloya'nın ailesi ilk olarak anne, baba ve abisinden oluşan çekirdek ailedir. Fakat bazı bölümlerde babaanesi ve dedesi de onlara katılmaktadır. Türk kültüründe özellikle geniş aile kavramının önemine dikkat çekmektedir. Böylelikle çocukların zihninde yer alan anne, baba ve kardeşten oluşan çekirdek aile yapısı, yerini anne, baba, kardeşler, babaanne/anneanne ve dededen oluşan geniş aileye bırakmaktadır. Türk kültüründe günümüzde hakim olan çekirdek aile yapısından farklı olarak geçmişte daha çok karşılaşılan geniş aile yapısını da çocuklarla buluşturmaktadır. Örneğin "İyi Bayramlar" adlı bölümde anne, baba, babaanne, dede ve çocuklar hep birlikte aynı evde bayramlaşmaktadır. Yine "Sahur" adlı bölümde de bahçede geniş aile olarak sahur yapmaktadırlar.

Araştırmanın amacına yönelik olarak incelenen bölümlerdeki aile yapısına ilişkin frekans dağılımı şöyledir: Çekirdek aile ( $f=3$ ), Geniş aile ( $f=2$ ) ve Tek ebeveynli aile ( $f=0$ ).

### Mekân

Araştırmanın amacına yönelik olarak incelenen bölümlerdeki iç ve dış mekan da gözlenen unsurlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Dış mekân ve iç mekânda gözlenen unsurlar

| Dış mekânda gözlenen unsurlar | İç mekânda gözlenen unsurlar   |
|-------------------------------|--------------------------------|
| Müstakil bahçeli evler        | Duvarda asılı kemeççe          |
| Römork                        | Duvarda asılı elek             |
| Traktör                       | Duvarda asılı sarımsaklar      |
| Kamyonet                      | Duvarda asılı kuru biberler    |
| Kümes                         | Mutfakta asılı terek           |
| Ahır                          | Buzdolabı üzerinde davul fırın |
| Ambar                         | Ocak üzerinde çaydanlık        |
| Çim biçme makinası            |                                |
| Samanlar                      |                                |

Niloya ailesiyle birlikte Karadeniz köylerine benzeyen nehir kenarında küçük bir köyde yaşamaktadır. Köydekiler genellikle tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadır. Bu nedenle dış mekânda yemyeşil bahçe, ağaçlar, traktör, kümes, ahır, ambar, tahta römork gibi görseller karşımıza çıkmaktadır. Türk kültüründe kırsal ve köy yaşamında karşımıza çıkan tarım ve hayvancılığa dayalı yaşam çocuklar için Niloya çizgi dizisiyle örtüşmektedir. Niloya ve ailesinin yaşadığı evin iç mekâna bakacak olursak oturma odası alışılagelmiş koltuklar, halı ve duvardaki çerçevelerle sade döşenmiştir. Mutfakta duvarda asılı keçence bulunmaktadır. Ayrıca “Sıcak Bir Çorba” adlı bölümde Türk kültüründe sıkça rastladığımız kurusun veya tazeliğini korusun diye asılan sebzeler, duvarda kırmızıbiber ve sarımsak asılı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Geçmişte annelerimizin sıkça kullandığı davul fırında buzdolabı üzerindedir. Çizgi dizi mekânsal özellikler olarak Türk kültür ve yapısıyla örtüşmektedir.

Niloya çizgi dizisinde “Karınca Saygısı, Hayvan Dostlarım, Bahar Telaşı” gibi bölümlerde bahçe araç gereçlerine baktığımızda tahta römorklar, kamyonet, ahırda hayvanlar için kullanılan araç gereçler ve samanlar, çim biçme makinası gibi günlük hayatta tarım ve hayvancılık işlerinde kullanabilecekleri araç ve gereçlere yer verilmiştir. Ulaşım araç gereçlerine baktığımızda kamyonet, römork gibi araçlar kullanılmaktadırlar. Fakat köyde her mesafenin yakın olmasından dolayı karakterleri daha çok yaya olarak görmekteyiz.

Ev içinde oturma odasında koltuklar, halı ve duvarda aile fotoğraflarının yer aldığı çerçeveler bulunmakta. Mutfakta buzdolabı üzerinde davul fırın, duvarda tabakların konulduğu terek, kurutulmuş biberler, sarımsaklar, un elemek için kullanılan elek, kemeççe, ocak üstünde çaydanlık gibi geleneksel araç gereçler bulunmaktadır.

“Evcil Karınca” adlı bölümde Niloya ve Tospik’in birlikte kullandıkları oda da pembe çiçekli duvar kağıtları, pembe ve sarı çiçekli yatağı, pembe halısı ve kahverengi dolapları yer almaktadır. Yerde de Tospik için küçük bir sepet içinde yatak bulunmaktadır. Niloya’nın



odasındaki eşya renlerine baktığımızda pembe rengin daha çok toplumsal cinsiyet açısından kız çocuklarının sık kullanması etkili olmuştur.

### Cinsiyete Göre Eylemler/Aktiviteler

Araştırmanın amacına göre çizgi dizide incelenen bölümlerde ev içinde/ev dışında kadın ve erkek karakterlerde gözlenen eylem/aktiviteler Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Ev İçinde/Ev Dışında Eylemler/Aktivitelerin cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin frekans tablosu

| Ev İçinde/Ev Dışında Eylemler/Aktiviteler | Kadın Karakterler<br><i>f</i> | Erkek Karakterler<br><i>f</i> |
|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Mutfak İşleri                             | 7                             | 1                             |
| Araç Kullanımı                            | -                             | 1                             |
| Bahçe İşleri                              | 4                             | 2                             |
| Tarla İşleri                              | -                             | 4                             |
| Hayvan Bakımı                             | -                             | 5                             |
| Ev İşleri                                 | 3                             | -                             |
| Çocuk Bakımı                              | 3                             | 1                             |
| <b>TOPLAM</b>                             | <b>17</b>                     | <b>14</b>                     |

Türk toplumunda son zamanlarda biraz değişiklik göstermeye başlasa da ev işleri, çocuk bakımı gibi konularda daha çok kadın ön plana çıkmaktadır. Evin ihtiyaçları için çalışma, meslek sahibi olma, güç gerektiren işleri yapma gibi sorumluluklar ise erkeğe yüklenmektedir. Niloya çizgi dizisinde de bu durum karşımıza pek farklı şekilde çıkmamaktadır. Niloya'nın annesi ve babaannesi daha çok ev içinde yemek yapmak, evi temizlemek, reçel yapmak, yoğurt mayalamak, çocuklarla ilgilenmek gibi işlerle meşgulken, babası ve dedesi daha çok tarlada çalışmak, hayvanlarla ilgilenmek, saman taşımak, bahçe sulamak, traktör kullanmak gibi güç gerektiren işlerle meşgul olmaktadır. Örneğin; "Yoğurt" adlı bölümde Niloya'nın annesi yoğurt mayalamakta, "Çilek Reçeli" adlı bölümde yine annesi reçel yapmakta, "Karıncı Parkı" adlı bölümde babaannesi ve annesi bahçede ağaçtan elma toplamaktadır. "Misafir Mete" ve "Mağaradaki Ayı" adlı bölümlerde Mete'nin annesi Fatoş Hanımın daha çok bebeği Ayşeciğin bakımından sorumlu olduğunu görmekteyiz. Mete'nin babası da tıpkı Niloya'nın babası gibi odun taşıma, tarla işleri, hayvancılık ve ramazan davulculuğu gibi işlerle meşguldür. Örneğin; "Mete Büyüdü" adlı bölümde Mete'nin babasını odun taşıırken, "Altın Başaklar" adlı bölümde Niloya'nın babasıyla birlikte tarlada çalıştığını görmekteyiz. Çizgi dizide eylemler cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Fakat "Sıcak Bir Çorba" adlı bölümde Niloya'nın annesi hastalanmıştır. Niloya, babası ve abisi annesi için çorba yapmışlardır. Bu bölümde

mutfakta sürekli gördüğümüz anne rolü bu kez babaya geçmiştir. Bu durum erkeklerinde mutfakta yemek yapabileceğini göstermektedir.

Niloya çizgi dizisindeki oyun ve oyuncakları incelediğimizde geleneksel ve günümüz oyunlarına sıklıkla yer verilmektedir. Oyunlarında daha çok misket, top, büyüteç, dürbün, bisiklet, paten, oyuncak araba gibi araç gereçleri görmemiz mümkündür. Fakat yine toplumsal cinsiyet açısından incelediğimizde misket, oyuncak araba gibi oyuncaklarla daha çok erkek çocuklar oynamaktadır. Örneğin; ‘‘Hoh’’ adlı bölümde sadece Mete ve Niloya’nın abisi Murat’ı misket oynarken görmekteyiz.

### Sanat/Kültür

Araştırmanın amacına göre incelenen bölümlerde görülen sanat ve kültür öğeleri şunlardır:

- Kemeçe,
- Geleneksel Çocuk Oyunları,
- Çocuk Şarkıları,
- Türk Mutfağı Yiyecekleri,
- Şiir,
- Misafirperverlik,
- Geleneksel Kıyafetler
- Horon’dur.

Niloya şarkı söylemeyi ve müzik aletleri çalmayı çok seven bir çocuktur. Genellikle her bölümün ortasında veya sonunda bir çocuk şarkısı söylemektedir. Müzik aletleri olarak da karşımıza daha çok mutfakta duvarda asılı olan kemeçe çıkmaktadır. Niloya, dedesi ile birlikte kemeçe çalıp oynamayı çok sever. Örneğin; ‘‘Kemeçe’’ adlı bölümde dedesi kemeçe çalmakta Niloya ise geleneksel Karadeniz kıyafetleriyle şarkı söylüyor. Yine ‘‘ Hayvan Dostlarım’’ adlı bölümde Niloya hayvan dostları için kemeçe çalıp şarkı söylemektedir. Kemeçenin sık sık karşımıza çıkması Niloya çizgi dizisinin Karadeniz kültürünü bize yansıtmaya şekli olarak nitelendirilebilir.

Aynı zamanda Niloya birçok bölümde şiir okurken de karşımıza çıkmaktadır. Bazı bölümlerde annesine şiir okurken bazı bölümlerde ise 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi özel günlerde arkadaşlarıyla birlikte şiirler okumaktadır. Örneğin ‘‘Hoh’’ adlı bölümde annesine şiir okumakta, ‘‘ Çocuk Bayramı’’ adlı bölümde arkadaşlarıyla birlikte kürsüde şiirler okumaktadırlar. Niloya çizgi dizisinde geleneksel çocuk oyunlarına da sıklıkla yer verilmektedir. Bu oyunlar daha çok ip atlama, tıp oyunu, misket oyunu, yakar top oyunu, top sektirmece gibi oyunlardır. Bu oyunların yanı sıra bazı bölümlerde voleybol, bisiklet sürme, kartopu oynama, paten sürme gibi oyunlara da yer verilmiştir. Niloya çizgi dizisi günümüzde unutulmaya yüz tutmuş Türk çocuk oyunlarının çocuklara tekrar aktarılması ve bu oyunların

yaşatılması açısından oldukça başarılıdır. Geçmiş nesillerle bugünkü nesiller arasında bağ kurmak ve bu oyunları tekrar gün yüzüne çıkarmak günümüz çocukları için oldukça faydalı olacaktır.

Niloya çizgi dizisinde Türk mutfağı unsurlarına bakacak olursak, Niloya ve ailesi Anadolu coğrafyasında sıklıkla yenilen şeyleri pişirmekte ve yemektirler. "Mete Büyüdü" adlı bölümde kahvaltıda yabancı çizgi filmlerdeki gibi mısır gevreği, noodle gibi yiyecekler değil omlet, ekme, bal, çay gibi yiyecekler bulunmaktadır. "Yoğurt" adlı bölümde Niloya'nın annesiyle birlikte inekten süt sağıp yoğurt mayaladıklarını, "Çilek Reçeli" adlı bölümde ise annesinin reçel yaptığını görmekteyiz. Mutfakta modern fırınlardan ziyade geçmişte sıklıkla kullanılan davul fırın, ocağın üzerinde çaydanlık, duvarda asılı kurutulmuş kırmızıbiberler, sarımsaklar ve elekte bize Türk kültürü unsurlarını yansıtmaktadır. Niloya "Yoğurt" adlı bölümde kuru fasulye, pilav, çorba gibi Türk mutfağında sıklıkla pişen yemekleri severek yemektedir.

Türk kültüründe misafirperverlik halkımızca önemsenen en temel değerlerden birisidir. Misafirlik kavramı çok eskiye dayanan bir kavramdır. Misafir, ansızın gelen ve ev sahibi tarafından iyi karşılanan kişi demektir. Misafire saygı ve hoşgörü Türk halk kültürünün önemli değerlerinden biridir. Misafir ve ev sahibi arasında saygı, güzel karşılama, güzel uğurlama ve hoşgörülü davranma önemlidir. Türk kültüründe misafirperverlik toplum tarafından önemsenen temel değerlerden biridir. Misafirin rahat edebilmesi için her türlü çaba gösterilir, gelen misafire karşılık beklenmeden ikramlarda bulunulur, hizmetler edilir.(Toprak A. 2019) Niloya çizgi dizisinde de 'Misafir Mete' bölümünde bunun örneklerini görmekteyiz. Niloya'nın annesi eve gelen Fatoş Hanımı misafir eder. Daha sonra ise Mete misafir olarak gelir. Onlara kek, süt, pasta, meyve suyu gibi ikramlarda bulunur.

## İnanç

Araştırmanın amacına göre incelenen bölümlerde görülen inanç öğeleri şunlardır:

- Sahur
- Bayramda el öpmek
- Ramazan davulcusu
- Bayramda büyüklerden harçlık almak
- Cami
- Bayramda şeker toplamak
- Cami hocası (imam)
- Bayramda misafire şeker ikram etmek
- Ramazan Bayramı
- Dua etmek

Niloya çizgi dizisindeki inanç unsurlarını incelediğimizde öncelikle Niloya'nın babaannesinin oyalı baş örtüsü olarak taktığı Türk kültüründe halk arasında yazma, yağlık, yemeni, tülbent, yeşmak, çember, yırtma gibi farklı isimleri de olan örtü görmekteyiz. Bunu İslami inanç ve değerlerle bağdaştırmak mümkündür. Genellikle kırsal kesimlerdeki halk arasında sıkça rastladığımız bu yazmalar kenarındaki oyalarıyla birlikte Türk kültür ve inancını yansıtmaya biçimi olarak nitelendirebiliriz.

“Sahur” adlı bölümde Niloya ve ailesinin sahur için hazırlık yaptığını görmekteyiz. Bu sırada mahalleden ramazan davulcusu geçmektedir. Niloya ve geniş ailesi bahçede hep birlikte sahur yapıp dua etmektedir. Niloya'nın ezancı amca olarak adlandırdığı cami hocası da ezanı okumaktadır. Bu bölümde cami, cami hocası, ezan, sahur, dua gibi İslami inanç unsurları sıklıkla yer almıştır.

Bir başka bölüm olan ‘İyi Bayramlar’ adlı bölümde Ramazan Bayramını kutladıklarını görmekteyiz. Niloya bayram sabahı neşeye uyanarak bayramlıklarını giyer ve tüm aileye bayramlıklarını gösterir. Daha sonra Niloya ve abisi öncelikle ailenin en büyükleri olan babaannesi ve dedesinin ellerini öper ve harçlık olarak hediyelerini alırlar. Daha sonrasında ise anne ve babalarının ellerini öperler. Mete bayramlaşmaya gelir ona şeker tutarlar. Mete ve Niloya birlikte şeker toplama çıkarlar. Topladıkları şekerleri diğer çocuklarla paylaşmaya karar verirler. Ramazan ayından sonra kutlanan Ramazan Bayramı bu bölümde Türk kültürü açısından çocuklara aktarılmaktadır.

Yaşadığımız coğrafyada nüfusun çoğunluğunun İslami değerlere göre yaşaması dolayısıyla bu bölümler Türk kültürü açısından toplum yapısını destekler niteliktedir.

### **Değerler**

Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırma için “Milli ve Evrensel Değerlere” ilişkin bulgular incelendiğinde Evrensel değerlere yönelik 108, Milli değerlere yönelik 10 ifade yer almaktadır. Rastgele seçilerek izlenen 30 bölümde milli değerlere 10 kez evrensel değerlere ise 108 kez vurgu yapılmıştır. Hemen hemen her bölümde evrensel değerlere vurgu yapılırken, milli değerlere daha çok milli bayramlarda vurgu yapıldığını görmekteyiz. 19. Bölüm “Çocuk Bayramı” bölümünde milli değerler vurgulanmıştır. Ulusal bayram olarak kutlanan “Çocuk Bayramı” bölümünde Türk bayrağı ve Atatürk afişleri de görülmektedir. Bu durum milli değerlerimizin çizgi dizide yer aldığı göstergesidir. Fakat genel itibarıyla evrensel değerlere daha çok yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırma için “Evrensel Değerlere” ilişkin frekans dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

| Evrensel Değerler | <i>f</i> |
|-------------------|----------|
| Adalet            | 1        |
| Dostluk           | 15       |
| Dürüstlük         | 3        |
| Özdenetim         | 11       |
| Sabır             | 5        |
| Saygı             | 9        |
| Sevgi             | 14       |
| Sorumluluk        | 19       |
| Vatanseverlik     | 5        |
| Yardımseverlik    | 16       |
| Paylaşma          | 10       |

Araştırmaya konu olan değerlerden, temel evrensel değerlerin tamamına değinildiği görülmüştür. Bu değerlerde en çok vurgu yapılan sorumluluk ( $f=19$ ), yardımseverlik ( $f=16$ ), dostluk ( $f=15$ ) değerleri olmuştur. Bu değerlere “Miras” bölümünde Niloya’nın babaannesinden aldığı ata tohumlarını arkadaşı Mete ile birlikte toprağa ekmesi, “Yoğurt” adlı bölümde Niloya’nın annesi ile birlikte süt sağıp yoğurt yapması, “Kedi Evi” adlı bölümde evsiz kediye fırtınadan etkilenmemesi için Niloya’nın arkadaşlarıyla birlikte kedi evi yapmaları örnek olarak gösterilebilir. Bu çizgi dizide incelenen bölümle içinde en az rastlanan değer ise adalet ve dürüstlük olmuştur. Bu değerlere “Babaannemin Danteli” bölümünde Niloya ve arkadaşları babaannesinin dantelini kaybettiklerinde babaannesinin yanına gidip danteli kaybettiklerini dürüstçe söylemeleri, “Sobada Kestane” adlı bölümde Niloya ve arkadaşları kestaneleri ilk yiyen olmak için rekabete başlarlar fakat Niloya’nın babaannesi kestaneleri hepsine aynı anda vererek adaletli davranması gibi örnekler verilebilir.

Hemen hemen her bölümde ise Niloya ve çevresindeki insanların birbirine sevgi ve saygı ile yaklaştığını, birbirlerine yardım etmekten ve hoşgörülü olmaktan mutlu olduklarını görmekteyiz. Bu durum günümüz çocuklarına çok güzel örnekler teşkil etmektedir. Bunun başka bir nedeni de yardımseverliğin Türk milleti açısından vazgeçilmez değerlerden biri olmasıdır. Özellikle 2-6 yaş dönemindeki benmerkezci özellikler gösteren çocuklar için bu değerlerin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Adalet ve dürüstlük gibi değerlerin daha rastlanma nedeni olarak, bu gelişim dönemi çocukları için soyut niteliklerde olması gösterilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, erken çocukluk dönemindeki çocukların sevdikleri çizgi diziler arasında Niloya'nın öne çıkması ve bu çizgi dizinin Türk kültürü aktarımı açısından önemli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada rastgele seçilen 30 Niloya bölümü ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve çıkan sonuçlar üç ana başlıkta ele alınmıştır: aile yapısı, mekânsal unsurlar ve kültürel değerler.

Araştırmada Niloya'nın aile yapısının hem çekirdek aileyi hem de geniş aileyi içerdiği ve bu özelliğin Türk kültüründeki geleneksel aile yapısını çocuklara tanıtmaya açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı bölümlerde özellikle bayram ve sahur gibi toplumsal dayanışma ve dini kutlamalara vurgu yapılmış ve geniş aile bireyleri ile bir araya gelme geleneğinin çocuklara aktırıldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Gökalp'in (2020) Türk toplumu için aile bağlarının önemi üzerine yapılan araştırması ile örtüşmektedir.

Mekânsal unsurlar açısından bakıldığında, Niloya'nın geçtiği yerlerin geleneksel Türk köyü özelliklerini taşıdığı ve Türk kültürüne ait mekân unsurlarını çocuklara tanıtılmasına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Römork, ahır, saman gibi dış mekân unsurlarının yanı sıra, iç mekânda asılı kemeçe, duvarda kurutulmuş biber ve sarımsaklar gibi unsurlar Türk kültürünün somut öğelerini çocuklara tanıtmaya açısından anlamlı bulunmuştur. Özellikle kemeçe gibi yerel çalgıların ve Karadeniz bölgesine has görüntülerin kullanılması, bölgesel kültürlerin yaygınlaşması açısından önemlidir (Toprak, 2019).

Araştırmada belirlenen milli ve evrensel değerler arasında sorumluluk, yardımseverlik ve dostluk gibi evrensel değerlerin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum, çocuklarda toplumsal dayanışma bilinci oluşturulması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte milli bayramlar ve geleneksel değerlere daha az vurgu yapıldığı, bu nedenle milli değerlerin aktarımı konusunda daha dengeli bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, "Çocuk Bayramı" adlı bölümde Türk bayrağı ve Atatürk afişlerinin kullanılması, milli değerlerin aktırılması açısından olumlu bir örnektir. Evrensel değerler üzerine bir inceleme olan Vikingler çizgi filmi (Kaymak ve Özçelik, 2020) incelemesinde de tıpkı Niloya çizgi dizisi gibi sevgi, saygı, işbirliği gibi evrensel değerlere daha çok yer verilip adalet, dürüstlük ve özgürlük gibi çocuklar için anlaşılması güç değerlere daha az yer verilmesi çizgi dizilerde bu değerlere daha sık yer verilme ihtiyacını destekler niteliktedir. Ayrıca bu değerlerin somutlaştırılarak verilmesi çocukların bu değerleri benimsemesi açısından faydalı olacaktır.

Ayrıca, çizgi dizinin cinsiyet rolleri konusundaki temsilleri, geleneksel toplum yapısıyla örtüşen ancak modern değerleri de yansıtan bir yapı sergilemektedir. Kadın karakterlerin daha çok ev işleri ve çocuk bakımı gibi alanlarda öne çıktığı, erkek karakterlerin ise daha fiziksel ve dış mekân işlerinde yer aldığı görülmüştür. Ancak “Sıcak Bir Çorba” bölümünde babanın mutfakta yer alması gibi sahneler, bu geleneksel rol paylaşımlarına meydan okuyan önemli bir örnektir. Bu bulgular, Türk çocuk edebiyatında cinsiyet rollerinin yeniden şekillendirilmesine dair güncel literatürle uyumludur (Erdem, 2021).

## KAYNAKLAR

- Alzate, J. V., (2016). Grade school children: more affected on violent TV cartoons. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3(1), 1-10.
- Atik, A., & Erdoğan, Ş. B. (2014). Toplumsal bellek ve medya. *Atatürk ve İletişim Dergisi*, 6, 1-16.
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the problematic media use measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1), 2-11.
- Erdem, A. (2021). Türk çocuk edebiyatında cinsiyet rolleri: Çizgi dizilerde toplumsal cinsiyetin yeniden şekillenmesi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 29(3), 123-137.
- Gökçalp, Z. (2020). Türk toplumunda aile bağlarının önemi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 45-59.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: Şiddet ve tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 1-17.
- MEB (2008). Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı. Erişim adresi: [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/TV\\_izleme.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/TV_izleme.pdf).
- Muratoğlu, B. (2009). “Sosyal Sapkınlığın Medyadaki Temsilinin Çizgi Filmler Üzerinden İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.

[Niloya - Vikipedi \(wikipedia.org\)](#)

Shakhmarova, R. R. (2017). Continuous education as the basis of personal development in modern society. *International Research Journal*, 5(59), 85-87.

Şentürk, Ş., & Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 143-157.

Toprak, A. (2019). Türk kültüründe mekân ve kimlik: Köylerde yaşam alanları. *Anadolu Kültürü ve Sanatı Araştırmaları*, 7(4), 89-102.

Toprak, A. (2019). Türk kültüründe misafirperverlik ve sofrâ açmak/sofrâ çekmek (Samsun örneği). *Mecmua*, (7), 74-81.

Türkmen, N. (2013). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.

[www.niloya.com](http://www.niloya.com)

[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Cailou ve Pepee örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 707-719.

Yahaya, A. H., Rathakrishnan, B., Tuah, D. K., & George, S. (2020). Influence of aggressive media programs on student behaviour. *International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 1-12.

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



## RESİMLER



Resim 1. Niloya çizgi dizinin ana karakteri Niloya ve kaplumbağası Tospik



Resim 2. “Şeker Gibi Bayram” bölümünde Tospik evdekilere şeker tutmaktadır.



Resim 3. “Çocuk Bayramı” bölümünde Niloya ve arkadaşları Türk Bayrakları ile kutlama yapmaktadır.



Resim 4. Niloya ve geniş ailesi hep birlikte kahvaltı yapmaktadır.



Resim 5. ‘‘Babaannemin Danteli’’ bölümünde, babaannesi Niloya ve arkadaşlarının televizyonuna dantel örtmektedir.



Resim 6. ‘‘Yoğurt’’ adlı bölümde Niloya annesiyle birlikte yoğurt mayalamayı ve sabretmeyi öğrenmektedir.



Resim 7. ‘‘Hayvan Dostarım’’ bölümünde Niloya hayvan dostlarına kemeç çalmaktadır.



Resim 8. “İyi Bayramlar” adlı bölümde Niloya dedesinin elini öpmektedir.



Resim 9. “Sahur” adlı bölümde Niloya ve abisi davulcu amca ile birlikte davul çalmaya çıkmıştır.



Resim 10. “Sobada Kestane” adlı bölümde Niloya ve arkadaşları babaannesinin pişirdiği kestaneleri paylaşarak yiyorlar.

## DÖNÜŞTÜRMEK GÜZELDİR, DÖNÜŞTÜREN ÖZELDİR

**Merve YAŞIN**

Öğretmen, Kütahya Altıntaş İstiklal İlkokulu, [mervey\\_s\\_n@hotmail.com](mailto:mervey_s_n@hotmail.com)

0009-0001-8049-2337

**İsmail ÖZDEN**

İlçe Milli Eğitim Müdürü, Kütahya Altıntaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,  
[ismail.ozden@meb.gov.tr](mailto:ismail.ozden@meb.gov.tr) 0009-0005-6854-1617

**Uğur ALIÇ**

İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü, Kütahya Altıntaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,  
[u.alic@hotmail.com](mailto:u.alic@hotmail.com) 0000-0002-5842-5218

**Saliha ÇETİN**

Öğretmen, Konya Selçuklu Ahmet Acar İlkokulu, [salihaucar42@gmail.com](mailto:salihaucar42@gmail.com)

0009-0002-2410-3189

### ÖZET

Dönüştürmek güzeldir, dönüştüren özeldir, uluslararası proje kapsamında olup Türkiye ve Azerbaycan proje ortakları ile gerçekleştirilen yenilikçi bir öğrenme projesidir. Öğrencilerin geri dönüşüm malzemelerini kullanmalarına teşvik edilerek öğrencilerde birçok malzemenin geri dönüşümle tekrar kullanılabilceğinin farkındalığı oluşturulmuştur. Geri dönüşüm farkındalığı oluşumunda teknolojik gelişmeler de eğitim öğretime dahil edilerek güvenli kullanımın göz önünde bulundurulduğu yaratıcılık, yenilikçi bakış açısı ve olumlu benlik yaklaşımlarını gerçekleştirmeye yönelik bir proje gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde doğa sevgisi ve çevre bilinci geliştirilmiştir. Öğrenciler bir şeyi elde etmek için çabalaması gerektiği anlamışlardır. Geri dönüşümden yeni bir nesne elde ederek başarıya duygusunu tadan öğrenciler yenilikçi ve üretici bireyler olmanın önemini kavramışlardır. 2020- 2021 eğitim öğretim yılında uygulanan proje eylül ayında başlayıp ocak ayında sona ermiştir. Projenin dili Türkçedir. Projeye Türkiye'den 10 Azerbaycan'dan 1 ortak katılmıştır. Çalışmanın verileri anaokulu ve ilkokula giden 45 (üç - yedi yaş) öğrencinin atık materyallerden oluşturdukları geri dönüşüm ürünlerinden elde edilmiştir. Çalışmanın deseni nicel araştırma kapsamındadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek için proje tanıtımının öncesinde ön test yapılmıştır. Proje sonunda ise yapılan son test ile öğrencilerin neler kazandığı ölçülmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test sonuçları incelendiğinde projede belirlenen amaçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda yaratıcı düşünme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, tasarruf sağlama, takım çalışması yapabilme becerisi öğrencilere kazandırıldığı görülmüştür. Projede amaçlanan hedefler derslerle beraber kazandırılmaya çalışılmış ve kazanımlara entegre edilmiştir. Öğrenciler üretmeye teşvik edilerek yaratıcılıkları geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, dönüştürmek, farkındalık, yaratıcılık, çevre bilinci, üretmek, yenilik

### TRANSFORMING IS GOOD, TRANSFORMING IS SPECIAL

### ABSTRACT

Transforming is Good, Transforming is Special, it is an innovative learning project within the scope of an international project and carried out with project partners from Türkiye and Azerbaijan. By encouraging students to use recycling materials, awareness was created among students that many materials can be recycled and reused. Technological developments were included in education and training to raise recycling awareness, and a project was carried out to realize creativity, innovative perspective and positive self-approaches, taking into account safe use. A love of nature and environmental awareness has been developed in students. Students understand that they have to strive to achieve something. Students who experienced the feeling of success by obtaining a new object from recycling understood the importance of being innovative and productive individuals. The project, which was implemented in the 2020-2021 academic year, started in September and ended in January. The language of the project is Turkish. 10 partners from Turkey and 1 partner from Azerbaijan participated in the project. The data of

the study were obtained from the recycling products created from waste materials by 45 students (ages three to seven) attending kindergarten and primary school. The design of the study is within the scope of quantitative research. A pre-test was conducted before the project introduction to determine the readiness of the students as a data collection tool. At the end of the project, a post-test was used to measure what the students had gained. When the pre-test and post-test results were examined, it was seen that the objectives determined in the project were achieved. As a result of the study, it was seen that students gained the skills of creative thinking, establishing cause and effect relationships, saving money, and doing team work. The goals aimed at the project were tried to be taught together with the lessons and were integrated into the achievements. Students' creativity was developed by encouraging them to produce.

Keywords: Recycle, transform, awareness, creativity, environmental awareness, to produce, innovation.

## GİRİŞ

Geri dönüşüm, atık materyallerin tekrar kullanıma dönüştürülmesi süreciyle hem çevre koruma hem de sürdürülebilirlik açısından önemli bir konu haline gelmiştir. Özellikle çocukların, okul öncesi dönemde çevre eğitimi alarak bu konuda farkındalık kazanmaları ve geri dönüşümün önemini kavramaları büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, çocuklara erken yaşta atık materyal kullanımının çevreye olan olumlu etkileri öğretilerek, gelecek nesillerin çevre bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırma, geri dönüşüm atık materyal kullanımı konusunda çocuklara verilen eğitimin etkilerini inceleyerek, okul öncesi dönemde çevre eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Çocukların erken yaşta çevre bilincinin oluşturulması, sadece bireylerin değil aynı zamanda toplumun ve dünyanın geleceği için de büyük bir katkı sağlayabilir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde geri dönüşüm ve atık materyal kullanımı konusunda verilen eğitim programlarının daha da yaygınlaştırılması ve desteklenmesi gerekmektedir.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

Çevre sorunları, doğal yaşam ile canlı arasındaki dengenin bozulmasıdır. Teknolojik gelişmeler, hızlı nüfus artışı, kentleşme, turizm, ekonomik gelişmeler ve bu etmenlere paralel olarak insanlığın çevreye zarar veren tutum ve yaklaşımları çevre sorunlarını hızlı bir biçimde arttırmıştır (Davis, 1998; Güllü, 2007; Kim, 2004). Bu sorunlar yaşanılan çevreyi ve uzun vadede tüm insanlığı tehdit etmektedir.

Çevre sorunlarının gün geçtikçe artması, okul öncesi dönemin yaşam içindeki önemi ve yaşam koşulları nedeniyle doğal ortamdaki uzak yetişen çocukların doğayı tanımaları amacıyla okul öncesi dönemde çevre eğitimi önem taşımaktadır. Yaşamın ilk yıllarında çevrelerini tanıyan ve çevrelerine karşı duyarlı, korumacı bir yaklaşım içinde olan çocukların sonraki yıllarda bu tutumlarını devam ettirdikleri ortaya konmuştur (Robertson,2008).

Ülkemizde çocukların çevre eğitimi ile karşılaştıkları ilk eğitim aşaması, okul öncesi eğitim kademesidir. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarla çevre ile ilgili çeşitli konularda yapılabilecek etkinlikler arasında; doğada yaşayan canlılar, toprak, su, hava, geri dönüşüm, enerji

tasarrufu, çevre sorunları vb. konularına göre ayrılan çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Çevre bilinci oluşturmanın bir yolu da geri dönüşüm farkındalığı ile ilişkilidir. (Öztap ve Bartan, 2019).

Geri dönüşüm farkındalığı çevre bilincinin oluşmasında etkili olması bu bilincin çocuklara okullarda aktarılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin farklı etkinlik türlerinde ve farklı kavramları kullanarak geri dönüşüm bilincine ilişkin etkinlikler hazırlamaları sürdürülebilir kalkınma sürecine katkı sağlayacaktır (Öztap ve Bartan, 2019: 83). Projede hem çevre bilinci hem de geri dönüşüm farkındalığı vurgulanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, çocuklarda geri dönüşüm bilincini oluşturmak, çöpe atılacak malzemelerin nasıl değerlendirilebileceğini göstermek ve yaratıcılıklarını geliştirmek için yapılmıştır. Verilerin toplanmasında nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan “ön test-son test” kullanılmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek için proje tanıtımından önce ön test yapılmıştır. Proje bitiminde ise yapılan son test ile öğrencilerin nelere ulaşıldığı ölçülmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında projede belirlenen hedeflere ulaşıldığı fark edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yaratıcı düşünme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, tasarruf sağlama, takım çalışması yapabilme becerisi öğrencilere kazandırıldığı görülmüştür. Projede amaçlanan hedefler derslerle beraber kazandırılmaya çalışılmış ve kazanımlara entegre edilmiştir. Öğrenciler üretmeye teşvik edilerek yaratıcılıkları geliştirilmiştir.

### Proje Hakkında

“Dönüştürmek güzeldir, dönüştüren özeldir” eTwinning projesi, Türkiye'nin Konya, Bursa, Burdur, Adıyaman ve Kütahya şehirleri ile Azerbaycan'ın Bakü kentinden 11 öğretmen ve 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Projenin amacı, çocuklarda geri dönüşüm farkındalığı oluşturmak, atılacak ürünlerin nasıl değerlendirilebileceğini göstermek ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Ayrıca, başarıya duygusunu aşlamak ve ailelerin çocuklarıyla birlikte verimli zaman geçirmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu tür projeler, çocukların doğayla bağlantısını güçlendirirken, eğlenceli ve etkileşimli aktivitelerle öğrenmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, takım çalışması, sorumluluk ve yaratıcılık gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Proje, geri dönüşümün önemini vurgularken, çocukların çevresel duyarlılıklarını artırmayı da amaçlamaktadır. Projenin etkinlikleri, geri dönüşüme odaklanarak öğrencilere birçok beceri kazandırmayı hedeflemiştir. Proje ile eleştirel düşünme, problemleri çözme, yaratıcılık, yenilikçi olma, iş birliği yapma, iletişim kurabilme, liderlik ve sorumluluk gibi önemli davranışların geliştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, projenin bilişsel, psikomotor,

dil,sosyal,duygusal ve öz bakım becerileri gelişim alanlarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin tüm yönlü bir gelişim göstermesine olanak tanımıştır.

Proje sürecinde her ay farklı etkinlikler gerçekleştirilmesi, öğrencilerin sürekli olarak yeni deneyimler edinmesine ve öğrendiklerini pekiştirmesine yardımcı olmuştur. Bu çok yönlü yaklaşım, hem bireysel hem de grup dinamikleri içerisinde öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmiştir. Projenin sonunda elde edilen geri dönüşler, öğrencilerin bu süreçteki gelişimlerine dair önemli veriler sunabilir. Projenin sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, geri dönüşüm ve yaratıcılığı teşvik eden çeşitli çalışmalardan oluşmuştur. İşte bazı ana etkinlikler:

1. Geri Dönüşüm Atölyeleri: Öğrenciler, atık malzemeleri kullanarak sanatsal ve işlevsel ürünler tasarladı. Bu atölyelerde, eski malzemelerin nasıl değerlendirileceği konusunda bilgiler paylaşıldı. (Çoraptan kukla ve tişörtten çanta yapıldı.)



2. Farkındalık Seminerleri: Öğrencilere ve ailelere geri dönüşümün önemi, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularında seminerler düzenlendi. ( Projeye uzman daveti yapıldı.)



3. Yaratıcı Proje Geliştirme: Gruplar halinde, belirli bir konu üzerine proje geliştirme çalışmaları yapıldı. Her grup, geri dönüşüm temalı bir ürün ortaya çıkardı. (Atık materyallerden fotoğraf çerçevesi ve soda şişesinden vazo yapıldı.)



4. Doğa Yürüyüşleri: Öğrenciler, doğada geri dönüşüm uygulamalarını gözlemleyerek, çevreyle etkileşimde bulundu ve doğanın korunmasının önemini anladı. (Soda kapakları toplanarak soda kapaklarından slogan oluşturuldu ve süt kutusunda kuş yuvası yapıldı.)



5. Aile Katılımlı Etkinlikler: Ailelerin de katıldığı atölyelerde, birlikte geri dönüşüm projeleri gerçekleştirildi. Bu sayede aile bağları güçlendirildi. (Yoğurt kovanından saksı ve kutudan televizyon şeridi yapıldı.)



6. Sergi ve Sunumlar: Proje sonunda, öğrencilerin ürettiği eserlerin sergilendiği bir etkinlik düzenlendi. Eserler, diğer öğrencilerle ve ailelerle paylaşıldı. (Pandemi sebebiyle proje ürünlerinin fotoğrafları sanal sergi ile sergilendi.)

7. Dijital Paylaşımlar: Proje süresince elde edilen deneyimler ve yapılan etkinlikler, sosyal medya platformları üzerinden paylaşıldı. Bu sayede daha geniş kitlelere ulaşıldı. (Proje etkinlikleri yerel gazete, sosyal medya, okul web sitesi ve internet üzerinden haber olarak paylaşıldı.)





8. Sürdürülebilir Yaşam İçin Fikir Geliştirme: Öğrenciler, sürdürülebilir yaşam konularında fikirler geliştirdi ve bunları sınıf ortamında tartışarak, uygulamaya yönelik önerilerde bulundu. ( Geri dönüşüm hakkında beyin fırtınası yapıldı.)



Bu etkinlikler, öğrencilerin geri dönüşüm konusundaki bilgilerini artırarak, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerini geliştirdi. Proje, eğitim sürecinde aktif katılımı teşvik etti ve toplumsal sorumluluk bilincini artırdı. Geri dönüşümün önemini anlamaları ve her şeyin yeniden değerlendirilebileceği fikrini benimsemeleri, çevresel bilinç açısından büyük bir katkı sağlıyor. Bilişim teknolojilerinin projeye entegre edilmesi de, öğrencilerin teknolojiyle olan ilişkilerini güçlendirirken, yenilikçi çözümler bulmalarına olanak tanıyor.

## BULGULAR

Bu bölümde Türkiye'nin Konya, Bursa, Burdur, Adıyaman ve Kütahya şehirlerinde bulunan okullardan 10 sınıfın ve Azerbaycan'ın Bakü kentinde bulunan bir sınıfta öğrenim gören toplam 11 öğretmen ve 54 öğrenci(üç-yedi yaş) ile yürütülen etwinning projesi yoluyla elde edilen veriler derlenerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrenci isimleri gizlenerek öğrenci kodlarıyla beraber verilmiştir.

Öğrencilere yapılan ön değerlendirme anket sonuçları hakkında görüşlerini bildirmeleri için yöneltilen sorular ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin ön değerlendirme sorularına vermiş oldukları cevaplar

| Öğrenci   |    | f     |
|---|----|-------|
| <b>Soru1: Daha önce hiç etwinning projesinde yer aldınız mı?</b>                          |    |       |
| Evet  | Ö1 | 32.24 |
| Hayır   | Ö2 | 67.76 |
| <b>Soru2:” Dönüştürmek Güzeldir, Dönüştüren Özeldir” projesine gönüllü mü katıldınız?</b> |    |       |
| Evet  | Ö1 | 95.4  |
| Hayır   | Ö2 | 4.6   |
| <b>Soru3: Projeyi uygularken zorlanacağınızı düşünüyor musunuz?</b>                       |    |       |
| Evet  | Ö1 | 34.5  |
| Hayır   | Ö2 | 65.5  |
| <b>Soru4: Geri dönüşüm ne demektir bilgi sahibi misiniz?</b>                              |    |       |
| Evet  | Ö1 | 66.3  |
| Hayır   | Ö2 | 33.7  |

Tablo 1’de 1. soru incelendiğinde öğrencilerin " Daha önce hiç etwinning projesinde yer aldınız mı?" sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Ö1 kodlu öğrenci düşüncelerini "Evet, yer aldım" şeklinde ifade ederken Ö2 kodlu öğrenci "Hayır, yer almadım" şeklinde ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu etwinning projesinde yer almadığı bulunmuştur.

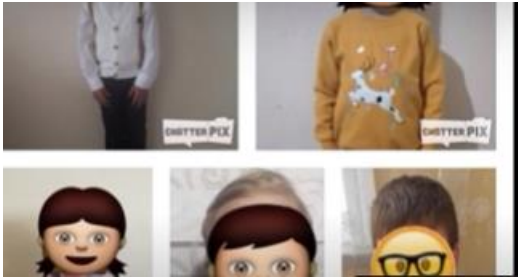
Öğrencilerin ” Dönüştürmek Güzeldir, Dönüştüren Özeldir” projesine gönüllü mü katıldıklarını öğrenmek için Soru 2 sorulmuştur. Öğrencilerin “Dönüştürmek Güzeldir, Dönüştüren Özeldir projesine gönüllü mü katıldınız?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci "Evet, gönüllü katıldım" şeklinde ifade ederken Ö2 kodlu öğrenci "Hayır, gönüllü katılmadım" şeklinde ifade etmiştir. Tablo 1'deki bulgulara göre öğrenciler genel olarak ” Dönüştürmek Güzeldir, Dönüştüren Özeldir” projesine gönüllü olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere projede zorlanacaklarını düşünüp düşünmediklerini öğrenmek amacıyla Soru 3 yöneltilmiştir. Öğrencilerin “Projeyi uygularken zorlanacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci “Evet, zorlanacağımı

düşünüyorum" şeklinde, Ö2 kodlu öğrenci "Hayır, zorlanacağımı düşünmüyorum" şeklinde ifadelerde buldukları görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel olarak zorlanacaklarını düşünmedikleri görülmüştür.

Öğrencilere geri dönüşüm hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını öğrenmek amacıyla Soru 4 yöneltilmiştir. Öğrencilerin "Geri dönüşüm ne demektir bilgi sahibi misiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, Ö1 kodlu öğrenci "Evet, bilgi sahibiyim" şeklinde ifade ederken, Ö2 kodlu öğrenci "Hayır, bilgi sahibi değilim" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Genel olarak öğrencilerin geri dönüşüm hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

Öğrencilere proje sonunda yapılan chatter pix öğrenci değerlendirme videosu ile proje hakkında görüşlerini bildirmeleri için öğrencilerden video çekmeleri istemiştir. Öğrenciler genel olarak projeyi başarılı bir şekilde uyguladıklarını, projede olmaktan çok mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmüştür.



## SONUÇLAR

### Projenin ele aldığı problemin çözümüne ilişkin sonuçlar

Yaratıcı düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, tasarruf sağlama ve takım çalışması gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Projelerde bu hedeflerin derslerle entegre edilmesi, öğrencilere pratik deneyimler sunarak öğrenmeyi daha etkili hale getirir. Öğrencilerin üretkenliğini teşvik etmek, onların yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olur.

Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini artırırken, aynı zamanda iş birliği yapma yeteneklerini de pekiştirir. Böylece, gelecekte karşılaştıkları problemleri daha yaratıcı ve etkili bir şekilde çözme becerisi kazandırılmış olur. Ayrıca, tasarruf bilinci geliştirmek, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilirlik anlayışını güçlendirir.

### Ulaşılan Hedefler

Proje ile “çevre bilinci sağlamak, doğal kaynakların azalmasını önlemek, farkındalık yaratarak birçok nesnenin geri dönüştürülebileceğini çocuklara gösterme, hedeflenen amaçlara ulaşırken çaba sarf etmesini sağlama ve başarı duygusunu aşılama, ürün oluştururken aile ile çocuğun kaliteli vakit geçirmesini sağlama, ” hedeflerine proje sonunda başarı ile ulaşıldığı görülmüştür. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek için proje tanıtımının öncesinde ön test yapılmıştır. Proje bitiminde ise yapılan son test ile öğrencilerin neler kazandığı ölçülmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test sonuçları incelendiğinde projede belirlenen hedeflere ulaşıldığı tespit edilmiştir.

### **Öğrencilerle ilgili edinimler**

Günümüzde artan çevre kirliliği, özellikle okul öncesi dönemde çevre bilincinin geliştirilmesini gerektiriyor. Bu bağlamda, gerçekleştirilen proje, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamak amacıyla çoklu disiplin kuramına uygun olarak tasarlanmıştır.

Etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik özgün bir şekilde planlanmış ve proje uygulayıcı öğretmenlerin rehberliğinde, öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Proje toplantılarında, etkinliklerin farklı okullardaki diğer sınıflar tarafından da yapılması sağlanmış, bu sayede işbirliği ve paylaşım teşvik edilmiştir.

### **Yaygınlaştırma ile ilgili edinimler**

Yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında, proje etkinlikleri sosyal medya hesaplarında, EBA platformunda ve eğitimhanede paylaşılmıştır. Bu içerikler, öğretmenlerin ve velilerin faydalanması için PDF, video ve kolaj çalışmaları şeklinde sunulmuştur. Proje sürecine dahil olan öğrenci ve velilerden olumlu geri dönüşler alınması, uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.

Bu tür projeler, çevre bilincinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemini vurgulamakta ve geleceğin bireylerini daha duyarlı birer çevre savunucusu haline getirmektedir.

### **Görünürlükle ilgili edinimler**

Proje kapsamında, ay ay oluşturulan tüm ürünler ve final ürünlerinin yer aldığı sanal bir sergi düzenlenmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen bu sergi, görevli öğretmen tarafından organize edilmiştir. Proje ortakları, gerçekleştirdikleri etkinlikleri sergiye ekleyerek katılım sağlamışlardır. Hazırlanan sergi, tüm yaygınlaştırma platformlarında paylaşılmış ve projenin görünürlüğü artırılmıştır. Bu sayede, proje sonuçlarının daha geniş bir kitleye ulaşması sağlanmıştır.

## Mesleki Gelişim

Projedeki öğretmenler iş birliği içerisinde eTwinning projeleri hakkında düzenlenen webinarlara katılmışlardır. Web2.0 araçları kullanımı konusunda öğretmenler birbirlerinin her zaman destekçisi olmuşlardır. Projede kullanılan bu web2.0 araçları aşağıdaki gibidir.

Afiş, logo ve okul panosu tasarımı canva ve postermiywall, animasyonlu video hazırlayabilmek için renderforest ve biteable, fotoğraf kolajı inshot, karikatür oluşturmak için toonytool, haber görünümü için classtools, ebook oluşturmak için storyjumper ile ourboox , gazete için bookcreator, sergi için emaze, avatar oluşturmak için bitmoji., nesneleri konuşurmak için duckduckmoose, fotoğrafların arkasını boşaltmak için remove kullanılmıştır.

## Ödüller

Necmettin Erbakan Üniversitesinin düzenlemiş olduğu 1. Uluslararası Projeden Uygulamaya Eğitim Sempozyumu (UPUES)'nda da bildiri olarak sunulan projemiz Ulusal ve Avrupa kalite etiketi almaya hak kazanmıştır.

## ÖNERİLER

Proje ile okul öncesi eğitimde geri dönüşüm ile ilgili her ay yapılan etkinlikler ile çocukların bilinçlendiği gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerle atıkların geri dönüşüme kazandırılma bilincini erken yaşta çocukların bilmesi hedeflenmiştir. Öylelikle çevreye yönelik duyarlı, çevreyi koruyup kollayan bireylerin eğitimin en başından itibaren gelişmesine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Erken yaşta başlanan geri dönüşüm eğitimi ile çocukların farkındalığı daha çabuk başlamıştır. Okulda yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilinçlenmesi sağlanmış ve farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çocuklar atık maddeleri çöp gibi görmeyerek bunların kıymetlendirilebileceğini her ay yapılan etkinlikler sayesinde keşfetmişlerdir. Atık materyallerle yeni materyaller imal eden çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine faydası olduğu ve etraflarına görüş açılarının olumlu yönde değişmiş olduğu görülmektedir. Her ay yaptıkları etkinlikler ile çevreyi koruyarak insanlara, hayvanlara, bitkilere güvenilir ve temiz bir habitat aktardıklarının bilincine vardıkları düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Gülay, H., & Özcanar, M. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Ozaner, S. (2004). *Türkiye''de okul dışı çevre eğitimi ne durumda? Neler yapılmalı* V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi 5-8 Ekim 2004. Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant- Bolu. Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), s:67-98, Biyologlar Derneği.
- Öztaç, R. ve Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 64- 87.

## 2013-2023 ERKEN ÇOCUKLUKTA YARATICILIK ÇALIŞMALARI: TÜRKİYE

**Yağmur Kunduracı**

Uzman, Marmara Üniversitesi, [yagmur.kunduraci@gmail.com](mailto:yagmur.kunduraci@gmail.com)

**Asude Balaban Dağal**

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, [asudebd@gmail.com](mailto:asudebd@gmail.com)

### ÖZET

Yaraticılık kişinin mevcut şemaları arasında hareket ederek farklı bir duygu, düşünce ya da davranış geliştirme becerisi olarak tanımlanabilir. Erken çocukluk dönemindeki yaraticılıkla ilgili çalışmaların genel eğilimlerini doküman analizi yöntemi kullanılarak incelemeyi amaçlayan bu nitel araştırma çalışmasında, son on yıl içinde yayımlanan tez ve makaleler incelenmiştir. Örneklemenin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. (1) çalışmanın Türkiye'deki üniversitelerde yayımlanmış olması, (2) çalışmanın makale, yüksek lisans, doktora tezi veya sanatta yeterlik tezi olması, (3) çalışmanın 2013 ve 2023 yılları arasında yayımlanmış olması, (4) çalışmanın adında yaratıcı ve okul öncesi, çocuk, yaş ya da ay kelimelerinin geçmesi. (5) çalışmanın 6 yaşa kadar olan çocuklara yönelik olması olmak üzere 5 ölçüt belirlenmiş ve literatür bu doğrultuda taranmıştır. Seçilen çalışmaların nitel, nicel ya da karma desende tasarlanan çalışmalar olması dahil etme kriterlerinden değildir. Bu çalışmaya adında "yaratıcı", "okul öncesi" ve "çocuk" kelimeleri geçen, 6 yaşa kadar olan çocuklara yönelik, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Tr Dizin veri tabanlarında yayımlanan çalışmalar dahil edilmiştir. Belirlenen anahtar kelimeler veritabanlarında taranmıştır. Derlenen çalışmaların 110 tanesinin Yüksek Lisans, 28 tanesinin Doktora tezi, 34 tanesinin ise makale olduğu görülmüştür. Elde edilen çalışmalar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma sonucunda yaraticılık çalışmalarının en fazla 2019 (N=29) yılında, en az çalışmanın ise 2013 (N=2) yılında yapıldığı ve 2015'ten (N=9) 2019'a (N=29) kadar olan süreçte yaraticılık çalışmalarında kademeli bir artış gözlenmiştir. Çalışma gruplarının bulunduğu coğrafi bölgelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışma yapılan bölgenin Marmara Bölgesi (N=37), en az çalışma yapılan bölgenin ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (N=1) olduğu bulunmuştur. Çalışmaya dahil edilen nicel yöntemlerle tasarlanan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının çocukların, yetişkinlerin ya da ortamların yaraticılık özelliklerini değerlendirme amacıyla kullanıldığı ve en çok kullanılan aracın çocukların yaraticılıklarını ölçme amacıyla kullanılan Torrance (N=28) olduğu en az kullanılan ölçme araçlarının ise çocuklar için Yaratıcı düşünme testi çizim ürünü, Yaratıcı Hayal Gücü Testi, Bütünleşik yaraticılık testi, kullanımlar testi; yetişkinler için Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Yaratıcı Liderlik Ölçeği; ortam için ise Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği (N=1) olduğu görülmüştür. Çalışmalar en fazla nicel yöntem (N=123) ve ilişkisel tarama deseni (N=46), en az ise karma yöntem (N=16) kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışmalarda örneklem olarak en fazla çocuklar (N=110) en az ise okul müdür yardımcısı, öğretim üyeleri, program, yaklaşım ve hastane ortamı (N=1) tercih edilmiştir. Konu bazlı incelemelerde yaraticılığın dil (N=3), sosyal (N=4), duygusal (N=12) ve bilişsel (N=13) gelişim özellikleriyle birlikte incelendiği; yaratıcı drama uygulamalarının en fazla bilişsel (N=12) ve sosyal gelişim (N=12) en az ise duygusal gelişim (N=6) alanıyla birlikte incelendiği görülmüştür. Yaraticılığı çevresel değişkenlerle birlikte inceleyen çalışmalar ise ev ortamı ve ebeveynlik davranışları, okul ortamı ve okul ortamında yapılan etkinlikler gibi yakın çevre olanaklarını değerlendirdikleri gibi, yaşanan yer, kültür ve medya gibi daha uzak çevre olanaklarını da göz önünde bulundurmışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** farklı düşünme, keşfetme, dönüştürme

### Creativity in Early Childhood Studies in 2013-2023: Turkey

#### ABSTRACT

Creativity can be defined as the ability to develop a different feeling, thought or behaviour by moving between one's existing schemas. In this qualitative research study, which aims to examine the general trends of studies on creativity in early childhood using document analysis method, theses and articles published in the last ten years were analysed. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to select the sample. Five criteria were determined: (1) the study should be published in universities in Turkey, (2) the study should be an article, master's thesis, doctoral thesis or proficiency in art thesis, (3) the study should be published between 2013

and 2023, (4) the name of the study should include the words creative and preschool, child, age or month, and (5) the study should be aimed at children up to the age of 6, and the literature was reviewed accordingly. The fact that the selected studies were qualitative, quantitative or mixed design studies was not one of the inclusion criteria. In this study, the studies with the words 'creative', 'preschool' and 'child' in their titles, which were published in the National Thesis Centre, Google Scholar, and Tr Index databases, and which were aimed at children up to the age of 6 were included. The identified keywords were searched in the databases. It was seen that 110 of the compiled studies were master's theses, 28 were doctoral theses and 34 were articles. The studies obtained were analysed by descriptive analysis method.

As a result of the research, it was observed that the most creativity studies were conducted in 2019 (N=29) and the least studies were conducted in 2013 (N=2), and a gradual increase in creativity studies was observed from 2015 (N=9) to 2019 (N=29). When the distribution of the study groups according to the geographical regions, it was found that the region with the highest number of studies was Marmara Region (N=37) and the region with the lowest number of studies was Turkish Republic of Northern Cyprus (N=1). It was found that the measurement tools used in the quantitatively designed studies included in the study were used to evaluate the creativity characteristics of children, adults or environments, and the most commonly used tool was Torrance (N=28) used to measure children's creativity, and the least used measurement tools were Creative thinking test drawing product, Creative Imagination Test, Integrated creativity test, uses test for children; Innovative Thinking Tendencies Scale for Preschool Teachers and Creative Leadership Scale for adults; and Preschool Creative Classroom Environment Scale for the environment (N=1). The studies were conducted using quantitative method (N=123) and relational survey design (N=46) at most and mixed method (N=16) at least. In the studies, children (N=110), deputy school principals, faculty members, programme, approach and hospital environment (N=1) were preferred as the sample. In subject-based analyses, creativity was found to be related to language (N=3), social (N=4), emotional (N=12) and cognitive (N=13) developmental characteristics; creative drama practices were examined together with cognitive (N=12) and social development (N=12) and emotional development (N=6). Studies examining creativity together with environmental variables have evaluated close environmental opportunities such as home environment and parenting behaviours, school environment and activities in the school environment, as well as more distant environmental opportunities such as place of residence, culture and media.

**Key words:** thinking differently, discovering, transforming

## GİRİŞ

Yaratıcı düşünme, karmaşık bir bilişsel faaliyettir. Modern anlayışlara göre, yaratıcılığın tanımı, karar verme, eleştirel düşünme ve üstbiliş gibi ilgili bilişsel faaliyetleri içermelidir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme ise genellikle eğitim programlarına dahil edilen bir dizi strateji aracılığıyla erişilebilen bilişsel süreçlerinin ve davranışlarının birer yönüdür. Bu programlar genellikle kişilik faktörleri, motivasyon, bilişsel stiller, metabilişsel beceriler ve yaratıcı süreçleri ve davranışları uyarlamak için esneklik ve açıklığı teşvik eden çevresel koşulların etkisi gibi unsurlara odaklanır (Feldhusen & Goh, 1995).

Yaratıcılık bilgilerin depolanmasından ziyade bu bilgilerle neler yapılabileceğidir (Quintin, 2009; akt. Papaleontiou-Louca, Varnava-Marouchou, Mihai, & Konis, 2014). Bu nedenle yaratıcılık eğitimlerinde bilgi sunmanın yanında kişilere bu bilginin nasıl kullanılacağına dair yollar gösterilmelidir (Papaleontiou-Louca, Varnava-Marouchou, Mihai, & Konis, 2014).

15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri gibi temel alanlardaki yeteneklerini ülkeler arasında değerlendiren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı



(PISA), 2012 yılında yaratıcı problem çözme ve 2022 yılında da en son değerlendirme şemasına yaratıcı düşünmeyi de içeren bir değerlendirme de eklenmiştir (OECD, 2024).

Erken çocukluk dönemi, gelişimin yapı taşlarının oluştuğu ve şekillendiği bir dönemdir. Bu dönem çocukta var olan potansiyelin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için önemli bir basamaktır (Berk,2022). Yalnızca 1999'dan 2009'a kadar, çok sayıda disiplini kapsayan yaratıcılık üzerine 10,000'den fazla makale yayımlanmıştır (Kaufman ve Beghetto, 2009).

Bu çalışmanın temel amacı 2013-2023 yılları arasında yapılan makaleleri ve tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir;

1. 2013-2023 yılları arasında tamamlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
2. 2013-2023 yılları arasında tamamlanmış çalışmaların çalışma grubunun bulunduğu bölgelere göre dağılımı nedir?
3. 2013-2023 yılları arasında tamamlanmış çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarına göre dağılımı nedir?
4. 2013-2023 yılları arasında tamamlanmış çalışmaların araştırma yöntemi ve desenine göre dağılımı nedir?
5. 2013-2023 yılları arasında tamamlanmış çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nedir?
6. 2013-2023 yılları arasında tamamlanmış çalışmaların konu bazlı (gelişimleri) dağılımları nedir?

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, belgelerin toplanması, taranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini içerir (Özkan, 2021). Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz aynı konu hakkındaki belgelerin kavramsal yapısını ortaya koyarak, tasvir edilmesi ve sunulmasıdır.

### Örneklem

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belirli ölçütler belirlenerek evrenden bu ölçütleri karşılayan tüm elemanların seçilmesini ifade eder (Patton, 1987). Dahil etme ölçütleri doğrultusunda Yök Tez, Google Scholar veritabanlarından 35 makale 138 tez çalışmasına ulaşılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmada veri toplama süreci, erken çocuklukta yaratıcılık odağında gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması, 2013 ile 2023 yılları arasında Türkiye'de yapılan çalışmaları kapsamaktadır. İsmine “yaratıcı”, “okul öncesi” ve “erken çocukluk” kelimeleri geçen çalışmalar Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Tr Dizin veri tabanlarında aranmıştır. Çalışmaların erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

### ***Dahil Etme Ölçütleri***

Bu tarama çalışmasında yer alan araştırmalar aşağıda belirlenen dahil etme kriterlerine göre seçilmiştir.

(1) Araştırmanın Türkiye'deki üniversitelerde yayımlanmış olması. (2) Araştırmaların yüksek lisans, doktora tezi veya sanatta yeterlik tezi olması. (3) Araştırmanın 2013 ve 2023 yılları arasında yayımlanmış olması. (4) Çalışmanın adında yaratıcı ve çocuk, ay, yaş ya da okul öncesi kelimelerinin geçmesi. (5) Çalışmanın 6 yaşa kadar olan çocuklara yönelik olması.

Derlemeye seçilen çalışmaların nitel ve nicel çalışmalar olması dahil etme kriterlerinden değildir.

Tezlerin Taranması: Makalede yer alan tezleri belirlemek için Türkçe olarak, Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır.

Öncelikle Ulusal Tez Merkezinde “yaratıcı” yazılmış daha sonra tez adı sınırlamasına sırasıyla “okul öncesi”, “72 ay” ve “çocuk” yazılmıştır. Bu işlemler her yıl için teker teker yapılmıştır. İşlemler yapılırken önceden çakışan çalışmalar sonraki aramada elenmiştir. Araştırmalar dahil edilirken ayrıca tezin 6 yaşa kadar olan çocuklarla ilgili olmasına dikkat edilmiştir.

### **BULGULAR**

Bu kısımda araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Tablo 1 çalışmaların yıllara göre dağılımını ifade etmektedir.

**Tablo1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı**

| Yıl           | Yüksek Lisans |              | Doktora Tezi |              | Makale    |              | Toplam     |            |
|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|------------|------------|
|               | N             | %            | N            | %            | N         | %            | N          | %          |
| 2023          | 13            | 7,60         | 5            | 2,92         | 1         | 0,58         | 19         | 11,11      |
| 2022          | 14            | 8,19         | 2            | 1,17         | 2         | 1,17         | 18         | 10,53      |
| 2021          | 13            | 7,60         | 4            | 2,34         | 0         | 0            | 17         | 9,94       |
| 2020          | 10            | 5,85         | 2            | 1,17         | 3         | 1,75         | 15         | 8,77       |
| 2019          | 22            | 12,87        | 1            | 0,58         | 6         | 3,51         | 29         | 16,96      |
| 2018          | 11            | 6,43         | 2            | 1,17         | 6         | 3,51         | 19         | 11,11      |
| 2017          | 6             | 3,51         | 5            | 2,92         | 5         | 2,92         | 16         | 9,36       |
| 2016          | 10            | 5,85         | 0            | 0,00         | 5         | 2,92         | 15         | 8,77       |
| 2015          | 4             | 2,34         | 2            | 1,17         | 3         | 1,75         | 9          | 5,26       |
| 2014          | 5             | 2,92         | 3            | 1,75         | 2         | 2,92         | 10         | 5,85       |
| 2013          | 1             | 0,58         | 1            | 0,58         | 0         | 0            | 2          | 1,17       |
| <b>TOPLAM</b> | <b>108</b>    | <b>63,16</b> | <b>28</b>    | <b>16,37</b> | <b>33</b> | <b>19,30</b> | <b>171</b> | <b>100</b> |

Çalışmaların yıllara göre ayrıştırılması yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Tabloda belirtilen çalışmalara ek olarak 2020 yılında yapılan sanatta yeterlik çalışması bulunmaktadır. En fazla çalışmaya 2019 yılında rastlanmaktadır (N=29). En az çalışma ise 2013 yılında görülmüştür (N=2). Hiç çalışmanın yapılmadığı bir yıl bulunmamaktadır. 2019 yılının ardından çalışma sayısı yarı yarıya düştüğü görülmüştü. Bu durum tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Daha sonraki yıllarda yaratıcılık çalışmalarının zamanla tercih edildiği görülmüştür.

Tablo2 çalışmaların yapıldığı bölgelere göre dağılımına dair verileri sunmaktadır.

**Tablo2. Çalışmaların bölgelere göre dağılımı**

|                    | Tezler     |              | Makaleler |              | Toplam     |               |
|--------------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
|                    | N          | %            | N         | %            | N          | %             |
| Marmara            | 37         | 23,42        | 4         | 2,53         | 41         | 25,95         |
| İç Anadolu Bölgesi | 16         | 10,13        | 8         | 5,06         | 24         | 15,19         |
| Karadeniz Bölgesi  | 15         | 9,49         | 4         | 2,53         | 19         | 12,03         |
| Ege Bölgesi        | 14         | 8,86         | 3         | 1,90         | 17         | 10,76         |
| Doğu Anadolu       | 13         | 8,23         | 5         | 3,16         | 18         | 11,39         |
| Akdeniz Bölgesi    | 11         | 6,96         | 3         | 1,90         | 14         | 8,86          |
| Güney Doğu Anadolu | 4          | 2,53         | 0         | 0,00         | 4          | 2,53          |
| Kıbrıs             | 1          | 0,63         | 0         | 0,00         | 1          | 0,63          |
| Belirtilmemiş      | 11         | 6,96         | 6         | 3,80         | 17         | 10,76         |
| Türkiye Geneli     | 1          | 0,63         | 2         | 1,27         | 3          | 1,90          |
| <b>TOPLAM</b>      | <b>123</b> | <b>77,85</b> | <b>35</b> | <b>22,15</b> | <b>158</b> | <b>100,00</b> |

Tablo 2'de yer alan verilere göre, yaratıcılık üzerine yapılan çalışmaların en yoğun şekilde Marmara Bölgesi'nde (N=41), en az ise Kıbrıs'ta (N=1) gerçekleştirildiği görülmektedir. Marmara Bölgesi'ndeki bu yoğunluğun, İstanbul gibi bir metropole ev sahipliği yapmasının yanı sıra, bu şehirde diğer bölgelere kıyasla daha fazla sayıda üniversite bulunmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo3 yapılan çalışmalara dair ölçek dağılımlarına ait veriler hakkında bilgi vermektedir.

Tablo3. Çalışmaların ölçeklerine göre dağılımı

| Kullanılan Ölçme Araçları                                  |             | Tezler | Makale |
|--|-------------|--------|--------|
|  |             | N      | N      |
| Torrance Yaratıcı Düşünme Testi                            | Çocuklar    | 28     | 2      |
| Hibrit Yaratıcılık Testi                                   | Çocuklar    | 4      | 2      |
| Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği | Yetişkinler | 2      | 2      |
| ECCRS Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği                    | Çocuklar    | 1      | 1      |
| Ne kadar yaratıcısınız?                                    | Yetişkinler | 4      | 2      |
| Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)            | Çocuklar    | 1      | 1      |
| Yaratıcılık Engelleri Ölçeği                               |             | 0      | 1      |

**Tablo3. devamı Çalışmaların ölçeklerine göre dağılımı**

| Kullanılan Ölçme Araçları   |             | Tezler | Makale |
|---|-------------|--------|--------|
|   |             | N      | N      |
| Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği                                 | Yetişkinler | 0      | 1      |
| Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği                                   | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Yaratıcı Öğretim Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği                            | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği   | Yetişkinler | 2      | 1      |
| Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği  | Yetişkinler | 3      | 1      |
| Yaratıcı Hayali Yeteneklerin Testi  | Çocuklar    | 2      | 0      |
| Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği  | Yetişkinler | 2      | 0      |
| Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği   | Yetişkinler | 3      | 0      |
| Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu (YDÖÖ-O) | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Ebeveyn Çocuk İlişkilerinde Yaratıcılık İklimi Anketi   | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Yaratıcı Performans Özellikleri Ölçeği  | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Okul öncesi dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği  | Çocuk       | 1      | 0      |
| Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği   | Çocuk       | 1      | 0      |
| Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)  | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği   | Çocuk       | 6      | 0      |
| Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)                                      | Yetişkin    | 1      | 0      |
| Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi  | Çocuk       | 5      | 0      |
| Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi  | Çocuk       | 3      | 0      |
| Yaratıcı Düşünme Testi-Çizim Ürünü (The Test for Creative Thinking-Drawing Production/TCT-DP) | Çocuk       | 1      | 0      |
| Yaratıcı Hayal Gücü Testi   | Çocuk       | 1      | 0      |
| Bütünleşik Yaratıcılık Testi-Okul Öncesi (BYT-OÖ)-Yaratıcı Düşünme Becerisi Bölümü            | Çocuk       | 1      | 0      |
| Yaratıcı Liderlik Ölçeği  | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Kullanımlar Testi (Alternate Uses Task)   | Çocuklar    | 1      | 0      |
| Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimleri Ölçeği                         | Yetişkinler | 1      | 0      |
| Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği  | Ortam       | 0      | 1      |
| <b>Toplam</b>   |             | 54     | 26     |

Tablo3 çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarını sunmaktadır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda en fazla kullanılan ölçek Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (N=30), yetişkinlerle

yapılan çalışmalarda ise Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Becerileri Ölçeği (N=4) olmuştur. Çocuklar ve yetişkinler için farklı ölçme araçlarının kullanılması, yaratıcılığın yaş gruplarına göre farklı özellikler taşıdığına bir göstergesi olabilir. Hem çocuklar hem yetişkinler için yaratıcılık ölçeklerinin çeşitliliği, yöntemsel esneklik sağlamakla birlikte ölçme sürecinin karmaşıklığını da işaret etmektedir. Bu nedenle, uygun bir ölçme aracı seçiminin araştırmanın amacına, hedef grubuna ve bağlamına göre dikkatlice yapılması önerilmektedir.

Tablo 4 araştırma yöntemi ve desenine göre dağılımına dair verileri sunmaktadır.

**Tablo4. Çalışmaların araştırma yöntemi ve desenine göre dağılımı**

| Model               | Desen                  | Tez |       | Makale |       | Toplam |       |
|---------------------|------------------------|-----|-------|--------|-------|--------|-------|
|                     |                        | N   | %     | N      | %     | N      | %     |
| Nicel               | Betimsel Tarama        | 10  | 6,06  | 6      | 3,64  | 16     | 9,70  |
|                     | İlişkisel Tarama       | 38  | 23,03 | 8      | 4,85  | 46     | 27,88 |
|                     | Nedensel Karşılaştırma | 1   | 0,61  | 0      | 0,00  | 1      | 0,61  |
|                     | Metodolojik            | 2   | 1,21  | 0      | 0,00  | 2      | 1,21  |
|                     | DeneySEL               | 54  | 32,73 | 4      | 2,42  | 58     | 35,15 |
| <b>Nicel toplam</b> |                        | 105 | 63,64 | 18     | 10,91 | 123    | 74,55 |
| Nitel               | Doküman inceleme       | 2   | 1,21  | 4      | 2,42  | 6      | 3,64  |
|                     | Durum çalışması        | 6   | 3,64  | 4      | 2,42  | 10     | 6,06  |
|                     | Olgu bilim             | 3   | 1,82  | 2      | 1,21  | 5      | 3,03  |
| <b>Nitel toplam</b> |                        | 11  | 6,67  | 10     | 6,06  | 21     | 12,73 |
| <b>Karma</b>        |                        | 13  | 7,88  | 3      | 1,82  | 16     | 9,70  |
| Belirtilmemiş       |                        | 5   | 3,03  | 0      | 0,00  | 5      | 3,03  |
| <b>Toplam</b>       |                        | 134 | 81,21 | 31     | 18,79 | 165    | 100   |

Tablo 4 çalışmaların yöntem ve desenine göre dağılımına yer verilmiştir. Çalışmalar en fazla nicel yöntem (N=123) ve ilişkisel tarama deseni (N=46), en az ise karma yöntem (N=16) kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmacılar genellikle geçmişte öğrendikleri veya uygulamada yaygın olan yöntemleri tercih etme eğiliminde olabilirler. Nicel yöntemlerin ve ilişkisel tarama deseninin yaygın kullanımı yaratıcılık araştırmalarına da yansımış olabilir.

Tablo5'te çalışmaların örneklem durumuna göre dağılımlarına yer verilmiştir.

**Tablo5. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı**

| Örneklem              | Tezler |      | Makaleler |      | Toplam |
|-----------------------|--------|------|-----------|------|--------|
|                       | N      | %    | N         | %    |        |
| Çocuk                 | 96     | 48,7 | 14        | 7,11 | 110    |
| Ebeveyn               | 11     | 5,6  | 1         | 0,51 | 12     |
| Öğretmen              | 30     | 15,2 | 9         | 4,57 | 39     |
| Öğretmen Adayı        | 9      | 4,6  | 10        | 5,08 | 19     |
| Okul müdürü           | 2      | 1,0  | 0         | 0,00 | 2      |
| Okul müdür yardımcısı | 1      | 0,5  | 0         | 0,00 | 1      |
| Öğretim üyesi         | 1      | 0,5  | 0         | 0,00 | 1      |

|  |            |             |           |              |            |
|--|------------|-------------|-----------|--------------|------------|
| Çalışma  | 1          | 0,5         | 3         | 1,52         | 4          |
| Kitap  | 3          | 1,5         | 1         | 0,51         | 4          |
| Program  | 1          | 0,5         | 0         | 0,00         | 1          |
| Yaklaşım   | 1          | 0,5         | 0         | 0,00         | 1          |
| Okul   | 2          | 1,0         | 0         | 0,00         | 2          |
| <b>Tablo5 devam. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı</b> |            |             |           |              |            |
| Hastane  | 1          | 0,5         | 0         | 0,00         | 1          |
| <b>Toplam</b>  | <b>159</b> | <b>80,7</b> | <b>38</b> | <b>19,29</b> | <b>197</b> |

Tablo5 incelenen yaratıcılık çalışmalarının örneklem grubuna dair verileri sunmaktadır. Çalışmalarda örneklem olarak en fazla çocuklar (N=110) en az ise okul müdür yardımcısı, öğretim üyeleri, program, yaklaşım ve hastane ortamı (N=1) tercih edilmiştir. Bu örneklemede çocukların ağırlıklı olarak yer alması, çalışmanın sınırlıklarında çocuklarla çalışılmasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, yaratıcılık konusundaki çalışmaların genellikle okulla ilişkilendirildiği, buna karşın ebeveynlerle ilgili araştırmaların daha az sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 6 ve 7’de araştırmaların birlikte incelendiği konulara göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 6’da yaratıcılıkla ilgili çalışmaların konularına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

| Üst Başlık                     | Alt Başlık                  | İlgili Konu                  | Tez | Makale |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----|--------|
| Çevresel İlişkiler             | Uzak Çevre                  | Medya                        | 2   |        |
|                                |                             | Kültür                       | 1   |        |
|                                |                             | Yaşanılan Yer                | 1   |        |
|                                | Ev                          | Ebeveyn Otantiklik düzeyi    | 1   |        |
|                                |                             | Ebeveyn Davranışları         | 1   |        |
|                                |                             | Ev Ortamı                    | 1   |        |
|                                | Okul                        | Okul İklimi                  | 1   |        |
|                                |                             | Sınıf ortamının yaratıcılığı | 1   | 2      |
|                                |                             | Eğitim Ortamının Kalitesi    | 1   |        |
|                                |                             | Alternatif Programlar        | 3   | 1      |
| Sınıfta yabancı uyruklu olması |                             | 1                            |     |        |
| Öğretim stratejileri           | Öğretmen yaratıcılık düzeyi | 2                            |     |        |
|                                | Proje Yaklaşımı             | 1                            |     |        |
|                                | Buluş yöntemi               | 1                            |     |        |
| Fen Etkinliği                  | Bilim                       | 1                            |     |        |
|                                | Fen eğitimi                 | 1                            | 1   |        |
|                                | Robotik Kodlama             | 2                            |     |        |
|                                | Stem                        | 2                            | 1   |        |
| Felsefe etkinliği              | Felsefe                     | 2                            |     |        |
| Türkçe Etkinliği               | Kitap okuma                 | 1                            |     |        |

|                   |                      |   |
|-------------------|----------------------|---|
|                   | Kitap illüstrasyonu  | 1 |
|                   | Hikaye masal         | 1 |
| Hareket etkinliği | Hareket etkinlikleri | 3 |
| Sanat Etkinliği   | Sanat etkinliği      | 2 |
|                   | Seramik eğitimi      | 1 |
| Oyun Etkinliği    | Blok oyunları        | 1 |
| Müzik etkinliği   | Orf                  | 2 |

**Tablo 6 devam. Yaratıcılık çalışmalarının konulara göre dağılımı**

| Üst Başlık           | Alt Başlık                       | İlgili Konu              | Tez        | Makale |
|----------------------|----------------------------------|--------------------------|------------|--------|
| Yaratıcılık          | Çocuklarda yaratıcılık           | Yaratıcılık Düzeyi       |            | 4      |
|                      |                                  | Yaratıcılık Engelleri    |            | 1      |
|                      | Öğretmenlerde yaratıcılık        | Yaratıcılık algısı       |            | 1      |
|                      |                                  | Yaratıcı düşünme eğilimi |            | 1      |
|                      | Öğretmen Adaylarında Yaratıcılık | Yaratıcılık algısı       |            | 2      |
|                      |                                  | Yaratıcı öğretmen algısı |            | 1      |
|                      |                                  | Mesleki Tutum            |            | 1      |
| Gelişimsel İlişkiler | Sosyal Gelişim                   | Sosyal Problem Çözme     | 2          |        |
|                      |                                  | Liderlik                 | 1          |        |
|                      |                                  | Sosyal Beceri            | 1          |        |
|                      | Bilişsel Gelişim                 | Problem Çözme            | 3          | 2      |
|                      |                                  | Öğrenme Stilleri         | 1          |        |
|                      |                                  | Bakış Açısı Alma         | 1          |        |
|                      |                                  | Düşünme becerileri       |            | 3      |
|                      |                                  | Fen Öğrenimi             |            | 2      |
|                      |                                  | Bilişsel Esneklik        |            | 1      |
|                      |                                  | Duyusal Gelişim          | Motivasyon | 2      |
|                      | Öz Düzenleme                     |                          | 3          |        |
|                      | Duygu Düzenleme                  |                          | 2          |        |
|                      | Otonomi                          |                          | 1          |        |
|                      | Öz yeterlik                      |                          | 1          |        |
|                      | Hazzı Geciktirme                 |                          | 1          |        |
|                      | Mizaç                            |                          | 1          |        |
|                      |                                  | Hoşgörü                  |            | 1      |
| Dil Gelişimi         | İki dillilik                     | 1                        |            |        |
|                      | Dil gelişim düzeyi               | 1                        |            |        |



Tablo 6'da yaratıcılık çalışmalarının konulara göre dağılımına yer verilmiştir. yaratıcılığın dil (N=3), sosyal (N=4), duygusal (N=12) ve bilişsel (N=13) gelişim özellikleriyle; fen (N=8, felsefe (N=2), Türkçe (N=3), hareket (N=3), sanat (N=3), oyun (N=1) ve müzik (N=2) etkinlikleriyle; ev (N=3), medya kültür, yaşanılan yer gibi uzak çevre olanaklarıyla (N=4) ve okul (N=12) ve okuldaki öğretim stratejileri (N=2) ile birlikte incelendiği görülmüştür. Yaratıcılığın en fazla bilişsel alanla, okulla ve fen etkinlikleriyle birlikte incelendiği görülmüştür. Ev ortamında, oyun etkinlikleriyle ve dil gelişimiyle ilişkisiyle ilgili çalışmalar görece azdır.

Alanyazında yaratıcılık çalışmalarının büyük bir çoğunluğu da yaratıcı drama uygulamalarıyla birlikte incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmaların birlikte incelendiği çalışmalara ayrıca yer verilmiştir. Tablo 7 yaratıcı drama özelinde çalışmaların hangi konularla birlikte incelendiğini göstermektedir.

Tablo 7 Yaratıcı drama ile ilgili araştırmaların konu dağılımlarına göre bilgilere yer vermektedir.

**Tablo7. Yaratıcı drama çalışmalarının konulara göre dağılımı**

| Temel Uygulama            | Üst Başlık          | Alt Başlık                     | Tezler                         |           | Makaleler |          |
|---------------------------|---------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------|-----------|----------|
|                           |                     |                                | N                              | N         | N         | N        |
| Yaratıcı Drama Uygulaması | Gelişim özellikleri | Bilişsel Gelişim               | Bilişsel Süreç Becerileri      | 2         |           | 1        |
|                           |                     |                                | Çevresel Farkındalık           | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Bedensel Farkındalık           | 2         |           |          |
|                           |                     |                                | Dikkat Gelişimi                | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Yaratıcı Düşünme               | 2         |           |          |
|                           |                     |                                | Erken Okuryazarlık             | 2         |           |          |
|                           |                     |                                | Ses Farkındalığı               | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Matematik Kazanımı             |           |           | 1        |
|                           |                     |                                | <b>Bilişsel Gelişim Toplam</b> | <b>11</b> |           | <b>2</b> |
|                           |                     | Sosyal Gelişim                 | Sosyal Gelişim                 | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Sosyal Uyum                    | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Sosyal Problem Çözme           | 4         |           |          |
|                           |                     |                                | Zorbalık Davranışı             | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Sosyal Beceriler               | 3         |           | 1        |
|                           |                     |                                | Yaşam Becerileri               | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | <b>Sosyal Gelişim Toplam</b>   | <b>11</b> |           | <b>1</b> |
|                           |                     | Duygusal Gelişim               | Duygu Düzenleme                | 3         |           |          |
|                           |                     |                                | Özdüzenleme                    | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Özgüven                        | 1         |           |          |
|                           |                     |                                | Benlik Algısı                  |           |           | 1        |
|                           |                     | <b>Duygusal gelişim toplam</b> | <b>5</b>                       |           | <b>1</b>  |          |
|                           | Değerler            | Değerler                       | 4                              |           | 1         |          |
|                           |                     | Farklılıklara Saygı            | 1                              |           |           |          |

|        |                        |          |
|--------|------------------------|----------|
|        | Çevre farkındalığı     | 1        |
|        | <b>Değerler Toplam</b> | <b>5</b> |
| Eğitim | Meslek Tanıtımı        | 1        |
|        | Uygulama yeterliği     | 2        |
| Toplam |                        | 90       |
|        |                        | 15       |

Tablo7 Yaratıcılık çalışmalarında yaratıcı drama uygulamalarının konu bazlı dağılımlarını göstermektedir. Yaratıcı drama çalışmalarının yaratıcılık çalışmalarında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama çalışmalarının büyük çoğunlukla bilişsel (N=13) ve sosyal gelişimle (N=12) birlikte incelendiği, duygusal gelişim (N=6) ve değerlerle (N=7) yapılan çalışmaların daha az olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık çalışmaları incelendiğinde ev odaklı çalışmaların göz ardı edildiği, yaratıcılığın genel olarak bilişsel süreçlerle ilişkilendirildiği görülmüştür. Yaratıcılık hakkında aile merkezli çalışmaların yapılması yaratıcılığın evde gelişen yönünün aydınlanmasına katkı sağlayacaktır.

#### KAYNAKÇA\*

- Ada, E. (2016). Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi. Kastamonu Üniversitesi.
- Akcanca, N. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik bilimsel yaratıcılığı destekleyen öğretim teknikleriyle hazırlanmış etkinliklerin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Akgün, K. (2018). Okul öncesi eğitimde kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin çocukların değerler edinimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2018). Blok oyunlarının çocukların yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Aktaş, F. (2019). Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aliosman, N. (2019). Okul öncesi resimli çocuk kitaplarında imgesel ve yaratıcı düşünce uyararı olarak stilize illüstrasyon. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

- Alper, I. T. (2021). Yaratıcı hareket eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Altok, M. (2022). Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Akalın, N. (2021). Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Aksüt, S. (2021). Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri. Fırat Üniversitesi.
- Arıcı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin otantiklik düzeyleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Arslan, K. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Aslan, B. (2018). Yaratıcı drama uygulamalarının okul öncesi dönemi öğrencilerinin besinler konusundaki öğrenmelerine ve sosyal uyum becerileri kazanmalarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi.
- Aşıkoğlu Aydemir, D. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile 60-72 aylık çocukların fen öğrenimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Atalay, A. (2023). Yaratıcı ev ortamının ve yaratıcı düşünmeyi öğrenme motivasyonlarının çocukların yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi.
- Ayan, B. E. (2017). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri ile öğrencilerinin yaratıcılık performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi.

- Aydemir, D. (2019). Okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcı hayal gücü gelişimini etkileyen faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aydın, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bakır, E. E. (2023). Blok tabanlı scratch eğitimi ve uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi.
- Basun, B. (2017). 48-66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının yaşadıkları bağlam (Kentte ve kırsal bölgede) açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Bayındır, M.Ş. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Uludağ Üniversitesi.
- Bayrak, A. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bayraktaroğlu, E. (2023). Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Mesleki Gelişim Programının okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve eğitsel uygulamalarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Burgazlı Osanmaz, M.S. (2019). 5-6 yaş çocuklarının matematik kavramları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Büyükyılmaz, D. B. (2023). Okul öncesi dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Cingi, M. A. (2022). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

- Çuljković, M. (2022). 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarının ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı.
- Çağrı, S. (2023). Tülin Kozikoğlu'nun kitaplarının erken çocuklukta yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi.
- Çelik, G. (2022). 5-6 yaş çocuklarının öğrenme stilleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çeliker, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Çilengir Gültekin, S. (2019). Okul öncesinde eğitimde drama temelli erken STEM programının bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çoban, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Çomak, Z. (2022). 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz-düzenleme, duyu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Değirmenci, B. (2020). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.
- Delihasanoglu, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Demir, E. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Denli, B. (2022). Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve 48-72 aylık çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deval, Ö. (2022). Okul öncesi eğitimde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik mekân tasarımı önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Dilce, B. (2022). Anaokullarında canlandırıcı liderlik göstergeleri ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Doğan, A. (2020). Müzikli yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi çocukların öz güven düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Duman, Ş. (2023). Yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık ve sosyal becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Dülger, A. (2019). Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Eker, D. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Engin Gökbel, A. (2019). Okul öncesi 4-5 yaş çocuklarına uygulanan bütünleştirilmiş yaratıcı drama ve sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Erdem, Ş. (2023). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik yaratıcı öz yeterlilik ve öz otonomilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.

- Erduran, N. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ergüler, S. (2016). Okul öncesi eğitiminde Orff-Schulwerk yaklaşımının bale alanında eğitime, icracılık ve yaratıcılığa olası olumlu yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Ertuğ, G. (2023). Uluslararası bakalorya ilk yıllar programı ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi programının 3-5 yaş arası öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimi ve program öğeleri açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Felek, P. (2023). Okul öncesi çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karatekin Üniversitesi.
- Gayret, H. (2021). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- Gedik, F. N. (2020). Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Gençer, S.İ. (2023). TRT EBA TV anaokulu programı'nın, çocuk programı kalite kriterleri açısından incelenmesi ve 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Gökmen, A. (2017). 60- 84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Gül, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.

- Gül, H. (2021). Okul öncesi eğitimi kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcı drama tabanlı etkinliklere yönelik yeterlilik algıları ve uygulama düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi.
- Güldemir, S. (2019). Okul öncesi eğitiminde STEM yaklaşımının yaratıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Gültekin D. (2014). Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Güzel Durna, B. (2023). 60-72 aylık çocukların medya araçları kullanımı ile yaratıcılık düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Hamiden Karaca, N. (2015). Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Hasçuhadar, B. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygusal sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Hunami, R. A. M. N. (2023). Türkiye'de yaşayan 4-6 yaş arasındaki Yemenli çocukların yaratıcı düşünme ve sosyal becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- İbiş, E. (2017). Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karaçelik, E. (2022). Çocuk felsefesi temelli dijital öykülemenin 6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi.



- Karadayı, Ş.İ. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Karahan, G. (2016). 2012 okul öncesi eğitim programını yaratıcılık açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Karakaş, P. (2022). The relationship between bilingualism and creativity in preschool children. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi.
- Karakaş, T. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıkları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Karanfil, N. G. (2023) Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocukların eğitimleri konusunda öz yeterlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karatekin Üniversitesi.
- Karlıdağ, İ. (2018). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Kayalı, M. (2019). Yaratıcı drama'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaytez, N. (2015). Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına 'Scamper Eğitim Programı'nın' etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kaza, Ö. (2021). Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kemer, D. (2020). Okul öncesi çocuklarda cinsel istismarı önlemeye yönelik yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilen bedenim benim özelimdir eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Kılıç, M. (2018). Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşüncelerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Kılıç, Z. (2017).Yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerin 60 - 66 aylık çocuklara değer kazandırılmasında etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Kılınc, K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kiper, S. (2017).Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.
- Korkmaz, S. (2020). Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Koşucu, E. (2016). Okulöncesi öğretmenliği programlarındaki 'çocukta oyun gelişimi dersinde' yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Koyuncuoğlu, B. (2017). Ana sınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Kuşçu, Ö. (2017). Orff-schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Küçükemas, S. (2020). Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların dikkat gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi.
- Metin, Ö. (2019). Müzikli hikaye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Noyat, Ş. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde Montessori eğitimi yaklaşımının, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık gelişimlerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Oğul, K. (2021). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi öğretmenlerinin 48-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıklarını destekleme durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ölmez, E. (2018). Okul öncesi çocuklarda uygulanan hareket eğitimi programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi.
- Özbey, Ş. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel, E. N. (2020). Yaratıcı endüstrilerde çocuklara yönelik etkileşimli e-kitapların tasarım öğelerinin değerlendirilmesi . Sanatta Yeterlik Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özgen, E. (2022). Hastane çocuk oyun alanlarının sanat ve yaratıcılık odaklı tasarımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Özgün, G. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık bağlamında sanat etkinliklerini uygulama deneyimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Özkan, H. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Özkan, U. B. (2021). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2014) Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, Ö. (2021). Yaratıcı drama yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların ses farkındalığı becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Saint Paul.

- Pala, S. (2017). Okul öncesi çocuklarda yönlendirilmiş buluş ve problem çözme yöntemiyle yürütülen temel hareket eğitimi uygulamalarının yaratıcılık ile ilişki düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi.
- Peker, H. (2013). Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi.
- Pekkarakaş, E. (2020). Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Pektaş, H. S. (2014). Okul öncesi çocuklara İngilizce öğretmek için hikaye-tabanlı drama ve ilgili yaratıcı aktivitelerin kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sağlar, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerde matematiksel yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Sevgen, M. (2016). Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Siper Kabadayı, G. (2019). Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Sözkesen, A. (2015). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şanlı, Z. S. (2021). Erken çocukluk döneminde STEM etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Şen Bayındır, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.

- Şimşek, M. (2023) Yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleme programının okul öncesi öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Şimşek, V. (2023). STEM eğitimi uygulamalarının okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Tepe, B. (2023). Yaratıcı drama yöntemine dayalı STEM temelli çevre eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve çevresel farkındalık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ordu Üniversitesi.
- Tezcan, T. (2023). Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Totcu, S.N. (2022). Ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yaratıcılık iklimi ile ebeveynlerin yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Toyran, G. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tuncer, B. (2017). Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Tuncer, B. (2017). Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Türkkaş, M. (2020). Okul öncesi dönem için yaratıcı müzik etkinlikleri tasarımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Türkmen, B. (2021). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görsel sanat ve yaratıcılık alanına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi.
- Uçar, A. M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Udül, N. (2019). Yaratıcı dramaya dayalı sanat etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarına uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Uygur Celep, M. (2020). Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Yalçın, V. (2021). Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Yentur, M. (2022). Mekan algısı kapsamında çocukta güven ve aidiyet duygusunun yaratıcılığa etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2014). Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldız, C. (2016). 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldız Taşdemir, C. (2021). Sanat ve Bilimle Keşif Programı'nın çocukların yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine yansımaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2023). Okul öncesi dönemde fen eğitimine yönelik geliştirilen materyal tasarımlarının öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi.

- Yılmaz, G. (2019). Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemine ve geliştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, Y.B. (2018). Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

\*Kaynakçaya incelenen çalışmalar dahil edilmiştir.

## 2018 VE 2024 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPAY ZEKÂ VE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Anakız İclal UĞUZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Nihal YILDIZ

Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü,  
nihalyildiz@kmu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6840-1594>

### ÖZET

Türk eğitim sistemi içerisinde Hayat Bilgisi dersi Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren farklı isimlendirmelerle de olsa her zaman yerini almış ve önemini korumuştur. Hayat Bilgisi dersi tarihsel açıdan değerlendirildiğinde muhtevasında değişimi ve gelişimi ilk sırada yaşayan ve buna yönelik şekillenen bir derstir. 21. Yüz yılda çok daha hızlı bir şekilde gelişen dünyadaki değişim Türk Eğitim Politikalarını da etkilemiştir. 2005 yılı itibari ile yapılandırıcı yaklaşımın eğitim programımıza girmesinin temelinde yaşanan çağı yakalama gayesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu program ile köklü değişiklikler yapılmış ve eğitim politikalarımızda daha da ivme kazanılan bir döneme girilmiştir. Nitekim en son geliştirilen program olan 2024 Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli'nde Hayat Bilgisi Öğretim Programı en güncel öğretim programı olarak eğitim sistemimiz içerisinde yer almıştır. Dünya da var olan teknolojik tabanlı gelişmeler, çocuğun günlük hayatı ile ilgili karşılaşacağı olayların öğretiminin temelini oluşturan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da yerini almıştır hatta almak zorunda kalmıştır. En güncel teknolojik tabanlı gelişme ise yapay zekadır. Hayatın her alanına giren yapay zekanın, ilerleyen zaman içinde hangi noktaya kadar geliştirilebileceği halen gizemini koruyan ve öngörülemeyen bir konudur. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yapay zekanın öğrencilere eğitim öğretim hayatlarının ilk yıllarından itibaren öğretilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacını, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının yapay zeka ve bilişim teknolojileri açısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sayfalarında yer alan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndan elde edilmiştir. Çalışmanın analiz yönteminde de içerik analizi kullanılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için iki uzman görüşüne başvurulmuştur.

Yapılan bu çalışmanın sonucunda 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları bilişim teknolojileri ve yapay zeka konu başlıkları içerisinde değerlendirilmiştir. 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları arasında nicelik ve nitelik olarak farklılıklar tespit edilmiştir. Bunlardan bir tanesi; 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programı için bütün dersleri kapsayan ayrı bir ortak metin mevcuttur. 2018'de yalnızca her dersin öğretim programı içerisinde bir başlık halinde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları olarak kısa bir metin yer almaktadır. Bu ortak metinde yetkinlikler içerisinde bilişim teknolojileri ve çevre başlığı altında görülmüştür. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının özel amaçlarına baktığımızda 14 madde içerisinde bir madde de bilgi ve teknoloji içeriklerini uygun şekilde kullanımının hedeflendiğini belirtilmiştir. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında özel amaçlara baktığımızda 16 başlık karşımıza çıkmaktadır. Burada da doğrudan bilişim ve teknoloji içeriğine sahip bir madde yer almaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Becerileri başlığı içerisinde 23 beceriden 2 tanesi bilişim teknolojileri içeriğine sahiptir. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında beceriler tek bir başlık halinde değildir. Kavramsal beceriler, temel beceriler, bütünlük beceriler, üst düzey düşünme becerileri olarak ayrılmıştır. Temel beceriler içerisinde bilim ve teknoloji içeriği yer almamaktadır. Bütünlük beceriler içerisinde 20 beceri mevcuttur. Bu becerilerde bilgi toplama becerisi içinde bilim ve teknoloji içeriğine yer verilmiştir. Her iki programda da 6 üniteye yer verilmiştir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında ki bazı ünitelerin adları değişmiştir. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında ise bilim ve teknoloji içerikli 1 ünite yer almıştır. 6. ünite olarak karşımıza çıkmaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında doğrudan bilim ve teknoloji başlıklı hiç ünite ismi yer almazken 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 6 ünite içerisinde 1 tanesi bu isimle yer almıştır. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1. sınıf düzeyinde toplamda 23 öğrenme çıktısı mevcut olup bunlardan 3 tanesi doğrudan bilim teknolojiyle ilişkilidir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1. sınıf düzeyinde toplamda 53 kazanım yer alırken bunlardan hiçbirinde teknoloji ve bilim içeriğine sahip doğrudan bir kazanıma



yer verilmemiş yalnızca temel beceriler çerçevesinde kalmıştır. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 2. sınıf düzeyinde toplamda 23 kazanım içerisinde 4 tane bilim teknoloji içerikli madde yer almaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 3. sınıf düzeyinde toplamda 50 kazanım mevcuttur. Bunlar içerisinde 1 kazanımda yalnızca doğrudan bilim ve teknoloji içeriğine yer verilmiştir. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 3. sınıf düzeyinde toplamda 20 öğrenme çıktısı mevcuttur. Bunlar içerisinde 4 tanesi doğrudan bilim teknoloji başlığı içermektedir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programına baktığımızda ise 45 kazanım yer almaktadır. Bunlardan doğrudan bilim ve teknoloji başlığına sahip kazanım yer almamıştır. Bu veriler doğrultusunda 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programına kıyasla 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında kazanım sayıları azalırken bilim, teknoloji ve yapay zeka içeriğinin yer alabileceği kazanım sayıları artmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Bilim ve Teknoloji, Yapay Zeka

## EXAMINATION OF 2018 AND 2024 LIFE SCIENCE CURRICULUMS IN TERMS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND INFORMATION TECHNOLOGIES

### ABSTRACT

Within the Turkish education system, the Life Sciences course has always had its place and maintained its importance, albeit with different names, since the early years of the Republic. When evaluated from a historical perspective, the Life Sciences course is a course that has experienced change and development in its content and has been shaped accordingly. The rapid pace of change in the world in the 21st century has also affected Turkish Education Policies. As of 2005, which forms the basis of the constructivist approach, we have entered a period in which our educational policies have gained momentum in order to catch up with the current era. In line with this educational philosophy, the Life Sciences Curriculum, which changed in the following years, is called the 2024 Türkiye Centennial Education Model and is included in our education system as the most up-to-date curriculum. In line with the developments affecting the world, there have been changes in our educational programs. The Life Sciences Curriculum has also been included in this need for change. The use of information technologies and artificial intelligence contents, which are one of the most basic skills of the new century, are also important in the Life Sciences course as in other courses. The Life Sciences course is a course that aims to provide students with these basic skills in line with their relationship with life. In Life Sciences Curricula, both technology and careful planning are often required to ensure active learning. In this context, the encouragement and awareness of technology use is also very important. Effective educational technology enables the integration of interaction, self-paced learning options, artificial intelligence, information technologies and electronic communication within the scope of course curricula. Thus, it can be said that there is a real-time feedback that provides the student with the opportunity to correct misunderstandings and for teachers to eliminate difficulties in the learning process.

The aim of the study, accompanied by these bases, is to compare the 2018 and 2024 Life Sciences Curricula in terms of artificial intelligence and information technologies. The qualitative research method was adopted in the study. The research data source is taken from academic studies and the Life Sciences teaching programs of the Ministry of National Education. Content analysis was also preferred in the analysis method of the study.

As a result of this study, 2018 and 2024 Life Sciences Curricula were evaluated within the scope of information technologies and artificial intelligence. Differences in quantity and quality have been identified between the 2018 and 2024 Life Sciences Curricula. The first of these differences is that there is a separate common text covering all courses for the 2024 Life Sciences Curriculum. In 2018, only a short text is included as a title in the curriculum of each course, called the Ministry of National Education Curriculum. In this joint text, competencies were included under the title of information technologies and environment. When we look at the specific objectives of the 2018 Life Sciences Curriculum, one of the 14 articles states that the aim is to use information and technology content appropriately. When we look at the specific objectives in the 2024 Life Sciences Curriculum, we come across 16 headings. Here, there is an article that directly has information and technology content. Within the title of Skills of the 2018 Life Sciences Curriculum, 2 of the 23 skills have information technologies content. In the 2024 Life Sciences Curriculum, skills are not under a single heading. They are divided into conceptual skills, basic skills, integrated skills, and higher-order thinking skills. Science and technology content is not included in basic skills. There are 20 skills in integrated skills. In these skills, science and technology content is included in the information

gathering skill. There are 6 units in both programs. The names of some units in the 2018 Life Sciences Curriculum have changed. In the 2024 Life Sciences Curriculum, there is 1 unit with science and technology content. It appears as the 6th unit. While there was no unit name directly titled science and technology in the 2018 Life Sciences Curriculum, 1 out of 6 units in the 2024 Life Sciences Curriculum was included with this name. There are a total of 23 learning outcomes at the 1st grade level in the 2024 Life Sciences Curriculum, 3 of which are directly related to science and technology. While there are a total of 53 outcomes at the 1st grade level in the 2018 Life Sciences Curriculum, none of them include a direct outcome with technology and science content, and they remain only within the framework of basic skills. In the 2024 Life Sciences Curriculum, there are 3 science and technology content items in a total of 23 achievements at the 2nd grade level. There are a total of 50 outcomes at the 3rd grade level in the 2018 Life Sciences Curriculum. Of these, 1 outcome includes only direct science and technology content. There are a total of 20 learning outcomes at the 3rd grade level in the 2024 Life Sciences Curriculum. Three of these directly include the title of science and technology. When we look at the 2018 Life Sciences Curriculum, there are 45 outcomes. Of these, there is no outcome directly titled science and technology. In line with these data, while the number of outcomes decreased in the 2024 Life Sciences Curriculum compared to the 2018 Life Sciences Curriculum, the number of outcomes that can include science, technology and artificial intelligence content increased.

**Keywords:** Life Sciences Curriculum, Science and Technology, Artificial Intelligence

## GİRİŞ

Cumhuriyet'in ilanından bir yıl sonra yani 1924 yılında çıkarılmış olan Tevhidi Tedrisat Kanunuyla birlikte eğitim alanında ki tüm çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı adı altında toplanmıştır ve günümüzde de bu bakanlık bünyesinde çalışmalar gerçekleştirilmektedir. 1924'ten itibaren düzenli aralıklarla ilköğretim programlarında da değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dersler içerisinde Hayat Bilgisi dersi de önemli ölçüde revize edilerek yıllar içerisinde şekillenmiştir (Kazu ve Aslan, 2012). Çocukların ilk okula başladıkları zaman dilimiyle beraber 3 yıl eğitim hayatlarında önemli bir yere sahip Hayat Bilgisi dersi mihver derstir. Hayat Bilgisi dersi ismiyle de ortaya koyduğu perspektifle de öğrencilerin hayatla birebir temas ettiği bir ders olma özelliği göstermektedir (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi dersi eğitim içeriğiyle de her zaman değişimi ilk yaşayan derslerden biri olmuştur. Değişen Dünya içerisinde her zaman toplumun ihtiyaçlarını gözetmesinden dolayı yıllar içerisinde değişen öğretim programlarının ilk odak noktası Hayat Bilgisi dersi olmuştur. Gelişen Dünya düzeni içerisinde teknoloji birçok alanda ivme kazandığı gibi eğitim içeriği olarak ta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları içerisinde de yer edinilmiş bir şekilde karşılaşılmaktadır. Bu değişimin ilk adımları 2005 yılında Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle başlamıştır. Yıllar içerisinde de 2009, 2015, 2017, 2018 öğretim programları şeklinde bir ilerleyiş göstermiştir.

Günümüzde yalnızca teknoloji kavramı değil pandemi döneminde başlangıcı olarak yer alan yapay zeka kavramı da hayatımızda önemli bir yer edinmiştir. Günümüzün en önemli teknoloji araçlarından biri de yapay zekadır (Arslan, 2020). Bu sebeple eğitim içeriğinde de

yapay zeka ve teknoloji etkenleri incelenmeye başlanmıştır ve en güncel Hayat Bilgisi Öğretim Programımız olan programda da bu başlıklar incelenmiştir. Öğretim programlarının belirlenen hedeflerinin ve değişen eğitim felsefesinin en iyi şekilde yansıtılacağı yer öğretim programları olmuştur (Akyürek Tay ve Baş, 2017).

Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli olarak isimlendirilen Hayat Bilgisi Öğretim Programı eğitim sistemimiz içerisindeki en güncel öğretim programımızdır. Alan yazın incelendiğinde de Hayat Bilgisi öğretim programlarının konu edindiği birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışma da alan yazında en güncel Hayat Bilgisi Öğretim Programının incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma değişimin sürekli olduğu mevcut düzendeki gelişimin sonuçları doğrultusunda yeri ve önemi hayat içerisinde artış gösteren bilişim teknolojileri ve yapay zeka konu başlıklarını yeni Hayat Bilgisi öğretim Programı ve bundan önce kullanımda olan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programları içerisinde araştırma açısından alan yazına katkı sağlaması noktasında önemlidir. Çalışmanın amacı ise, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının yapay zeka ve bilişim teknolojileri açısından karşılaştırılmasıdır. Yapay zeka ve teknoloji başlıkları altında son kullanılan öğretim programı ve en güncel öğretim programı arasında ki farkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın problemini, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında yapay zeka ve teknoloji içeriklerindeki değişim belirlemek oluşturmuştur. Bu doğrultuda şu soru sorulmuştur: 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi öğretim programları içerisinde yapay zeka ve teknoloji başlıkları altında içerikler mevcut mudur? Bu temel soru doğrultusunda şu alt problemler oluşturulmuştur:

- 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları özel amaçları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri mevcut mudur?
- 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları beceriler içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri mevcut mudur?
- 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları özel amaçları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri mevcut mudur?
- 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları sınıf düzeyleri içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri mevcut mudur?
- 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri mevcut mudur?

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Bu çalışmada da öğretim programları araştırıldığı için doküman incelemesi tercih edilmiştir. Çalışmanın kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programları oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 2024 Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programları oluşturmuştur. Çalışmanın analiz yönteminde ise içerik analizi kullanılmıştır

## BULGULAR

Bu çalışmada bulgular kısmı alt problemlerin sırasına göre tablolar ve açıklamaları şeklinde yer almıştır.

Tablo 1. de 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları beceriler içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri sunulmuştur:

**Tablo 1.** 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları beceriler içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri

|                   | 2018 HBÖP                                      | 2024 HBÖP   |
|-------------------|--|---|
| <b>Beceriler:</b> | Madde 2. Bilgi ve iletişim becerileri kullanma | Madde 7. Bilgi Toplama Becerileri   |
|                   | Madde 3. Değişimi ve sürekliliği algılama      | KB.2.2.SB.3. Toplanan verileri sınıflandırmak ve kaydetmek<br>KB.2.2.SB.2. Uygun veri toplama aracıyla verileri toplamak<br>KB.2.2.SB.4. Olay/Konu/ Durumla ilgili toplanan verileri kaydetmek<br>KB.2.6.SB.3. Olay/Konu/Durumla ilgili ulaşılan bilgileri doğrulamak |

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Becerileri başlığı içerisinde 23 beceriden 2 tanesi bilişim teknolojileri içeriğine sahiptir. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında beceriler tek bir başlık halinde değildir. Kavramsal beceriler, temel beceriler, bütünleşik beceriler, üst düzey düşünme becerileri olarak ayrılmıştır. Temel beceriler içerisinde bilim ve teknoloji içeriği yer almamaktadır. Bütünleşik beceriler içerisinde 20 beceri mevcuttur. Bu becerilerde bilgi toplama becerisi içinde bilim ve teknoloji içeriğine yer verilmiştir.

Tablo 2. de 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları özel amaçları içerisinde yapay zeka ve teknoloji sunulmuştur:

**Tablo 2.** 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları özel amaçları içerisinde yapay zeka ve teknoloji

|                      | 2018 HBÖP  | 2024 HBÖP   |
|----------------------|--|---|
| <b>Özel Amaçlar:</b> | Madde 14: Bilgi ve iletişim becerilerini amacına uygun olarak kullanır | Madde 13: Bilim teknoloji ve sanatın insan hayatındaki yerini kavramaları |

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı içerisinde toplamda 14 tane özel amaç yer almaktadır. Bu özel amaçlar içerisinde yalnızca numaralandırılarak yer alan özel amaçlar listesinde 14 numaralı madde de teknoloji başlığı yer almaktadır. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programına baktığımızda ise yine 2018'de olduğu gibi numaralandırılarak maddeler halinde özel amaçlara yer verilmiştir. Bu özel amaçlar toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Yapay zeka ve teknoloji içeriğiyle ilişkilendirebileceğimiz madde ise tabloda da yer aldığı gibi 13. Maddedir.

Tablo 3. de 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları sınıf düzeyleri içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri sunulmuştur:

**Tablo 3.** 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları sınıf düzeyleri içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri

|  | 2018 HBÖP | 2024 HBÖP                |
|--|-----------|--------------------------|
| <b>Sınıf Düzeyleri:<br/>(Ünite-Tema)</b> |           | Bilim Teknoloji ve Sanat |

Her iki programda da 6 üniteye yer verilmiştir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında ki bazı ünitelerin adları değişmiştir. 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında ise bilim ve teknoloji içerikli 1 ünite yer almıştır. 6. ünite olarak karşımıza çıkmaktadır. 2018 Hayat Bilgisi

Öğretim Programında doğrudan bilim ve teknoloji başlıklı hiç ünite ismi yer almazken 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 6 ünite içerisinde 1 tanesi bu isimle yer almıştır.

Tablo 4. de 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri sunulmuştur:

**Tablo 4.** 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri

|                                      | 2018 HBÖP | 2024 HBÖP   |
|--------------------------------------|-----------|---|
| <b>Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları:</b> |           | HB1.6.1.<br>Bilimle ilgili merak ettiklerini sorabilme        |
|                                      |           | HB.1.6.2.<br>Teknoloji ile ilgili merak ettiklerini sorabilme |
|                                      |           | HB.1.6.3.<br>Sanatla ilgili merak ettiklerini sorabilme       |

#### 1. Sınıf Kazanımları

2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1. sınıf düzeyinde toplamda 23 öğrenme çıktısı mevcut olup bunlardan 3 tanesi doğrudan bilim teknolojiyle ilişkilidir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1. sınıf düzeyinde toplamda 53 kazanım yer alırken bunlardan hiçbirinde teknoloji ve bilim içeriğine sahip doğrudan bir kazanıma yer verilmemiş yalnızca temel beceriler çerçevesinde kalmıştır.

Tablo 5. de 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri sunulmuştur:

**Tablo 5.** 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri

|                                      | 2018 HBÖP   | 2024 HBÖP  |
|--------------------------------------|---|--|
| <b>Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları:</b> | HB.2.4.5.<br>Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımını konusunda duyarlı olur | HB.2.4.2. Yaşadığı yerin yönetim birimleri hakkında bilgi toplayabilme |
|                                      |   | HB.2.5.3. Afetlere ilişkin alınabilecek                                |

önlemlere karşı bilgi  
toplayabilme

HB.2.6.1. Bilim  
insanların bilime  
yönelik katkılarına  
dair bilgi  
toplayabilme

HB.2.6.2. Günlük  
hayatta kullanılan  
bir teknolojik  
ürünün zaman  
içerisindeki  
değişimini  
karşılaştırabilme

## 2. Sınıf Kazanımları

2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 2. sınıf düzeyinde toplamda 23 kazanım içerisinde 4 tane bilim teknoloji içerikli madde yer almaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 2. sınıf düzeyinde toplamda 50 kazanım mevcuttur. Bunlar içerisinde 1 kazanımda yalnızca doğrudan bilim ve teknoloji içeriğine yer verilmiştir.

Tablo 6. da 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri sunulmuştur:

**Tablo 6.** 2018 Hayat Bilgisi ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları kazanımları içerisinde yapay zeka ve teknoloji içerikleri

|                                       | 2018 HBÖP | 2024 HBÖP  |
|---------------------------------------|-----------|--|
| <b>Kazanımları/Öğrenme Çıktıları:</b> |           | HB.3.5.2.<br>Krokiyi<br>kullanarak<br>bulunduğun yerin<br>konumunu<br>algılayabilme      |
|                                       |           | HB.3.6.1.<br>Bilimsel<br>gelişmelerin<br>günlük hayata<br>etkilerini<br>yorumlayabilme   |
|                                       |           | HB.3.6.2.<br>Teknolojik<br>gelişmelerin<br>günlük hayata<br>etkilerini<br>çözümleyebilme |

HB.3.6.3.  
Sanatçıların  
sanata olan  
katkılarına  
yönelik verilen  
kaynaklardan  
bilgi  
toplayabilme

### 3. Sınıf Kazanımları

2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 3. sınıf düzeyinde toplamda 20 öğrenme çıktısı mevcuttur. Bunlar içerisinde 4 tanesi doğrudan bilim teknoloji başlığı içermektedir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programına baktığımızda ise 45 kazanım yer almaktadır. Bunlardan doğrudan bilim ve teknoloji başlığına sahip kazanım yer almamıştır (MEB, 2018) & (MEB, 2024)

### SONUÇ VE ÖNERİLER

2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları bilişim teknolojileri ve yapay zeka başlıkları altında incelendiğinde niceliksel açıdan büyük farklar gözle görünür şekilde mevcutken içeriği azaltılan kazanımlarda yalnızca 1 ünite ismi olarak karşımıza çıkmaktadır. Becerilerin içeriğinde de büyük bir değişiklik söz konusu olmuş ayrı alt başlıklar içerisinde bilişim teknolojileri ve yapay zeka başlıklarına dair içeriğe sahip beceriler görülmektedir. Özel amaçlara bakıldığında da her ikisinde de bir tane bu konu içeriğine sahip madde yer almıştır.

Kazanımlar içerisinde 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1 ve 3. sınıf düzeylerinde bilim teknoloji ve yapay zeka konu başlığı hiç yer almazken 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1.sınıflarda 3, 2. sınıflarda 4, 3. sınıflarda 4 kazanım şeklinde yer almıştır.

Bulguların doğrultusunda çalışma değerlendirildiğinde; bu veriler ışığında 2018 Hayat Bilgisi öğretim programına kıyasla 2024 Hayat Bilgisi öğretim programında kazanım sayıları azalırken bilim, teknoloji ve yapay zeka içeriğinin yer alabileceği kazanım sayıları artmıştır. Ama birebirde yapay zekayı doğrudan konu alan hiçbir ifade görülmemiştir.

### Öneriler

Hazırlanan öğretim programları içerisinde yapay zeka içeriğine sahip hiçbir unsurun görülmemesinden dolayı bu konu da mevcut programa sınıf düzeylerine uygun şekilde yer verilebilir. Bilişim teknolojileri noktasında içerik biraz daha bu konu üzerinde



yoğunlaştırılabilir. Beceriler içerisinde öğrencilere yapay zeka kullanımına yönelik beceri içerikleri sunulabilir.

### KAYNAKÇA

Akyürek Tay, B. ve Baş, M. (2017). *Cumhuriyetten günümüze Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarına karşılaştırmalı bir bakış*. Tay, B., Uçuş Güldalı, Ş ve Baş, M. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Pegem A Akademi.

Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7(2), 693-706.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı*.  
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı*.  
<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 2(8).

## BABA-ÇOCUK ETKİLEŞİM DİNAMİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ

**Gülçin GÜVEN**

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, gulcinm@marmara.edu.tr

**Elif YILMAZ İLTER**

Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, elifyilmaz@kmu.edu.tr

**Kadriye EFE AZKESKİN**

Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi, ekadriye@marmara.edu.tr

**Seher YUMUGAN**

Öğrenci, Marmara Üniversitesi, yumugans34@gmail.com

### ÖZET

Araştırma, baba-çocuk etkileşim dinamiklerini derinlemesine inceleyerek babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Baba-çocuk ilişkilerinin niteliği; günlük etkileşimler, oynanan oyunlar ve okul etkinliklerine katılım gibi boyutlarda ele alınmıştır. Nitel bir durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, yaşları 24-47 arasında değişen 77 baba ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmış ve içerik analizi yöntemiyle veriler tematik olarak sınıflandırılmıştır. Sonuçlar, babaların büyük bir kısmının iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarıyla sınırlı vakit geçirdiğini ve okul etkinliklerine katılım oranlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların %54'ü okul etkinliklerine düzenli olarak katılmadığını belirtirken, %45'i yalnızca özel etkinliklere katılım göstermektedir. Babaların çocuklarıyla en sık oynadığı oyunlar arasında futbol, lego ve yaratıcı oyunlar öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bazı babalar çocuklarıyla oyun oynama konusunda daha pasif kalmakta ve yalnızca sınırlı etkileşimlerde bulunmaktadır. Araştırma bulguları, babaların çocuklarının günlük yaşamlarına daha aktif şekilde katılım sağlamalarının, çocukların gelişimine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Özellikle iş-yaşam dengesi sorunlarının baba-çocuk ilişkilerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Esnek çalışma saatleri ve aile dostu iş politikaları gibi çözümlerle babaların çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilmesi teşvik edilebilir. Ayrıca, aile-okul iş birliğini güçlendirecek stratejiler uygulanarak babaların çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla dahil olması sağlanabilir. Bu araştırma, baba-çocuk ilişkilerinin hem nicel hem nitel açıdan güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve modern babalık rollerinin çocuk gelişimine olumlu etkilerini artırmayı hedefleyen politikalara ışık tutmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Baba-çocuk etkileşimi, Aile yapısı, Çocuk gelişimi, İş-yaşam dengesi

### ABSTRACT

The study aims to evaluate the effects of fathers' relationships with their children on social, emotional and cognitive development by examining father-child interaction dynamics in depth. The quality of father-child relationships was addressed in dimensions such as daily interactions, games played and participation in school activities. In this study, which was conducted using a qualitative case study method, semi-structured interviews were conducted with 77 fathers between the ages of 24-47 and the data was classified thematically using the content analysis method. The results reveal that the majority of fathers spend limited time with their children due to their workload and their participation rates in school activities are low. While 54% of the participants stated that they do not regularly attend school activities, 45% only attend special events. Football, Lego and creative games stand out among the games that fathers play most frequently with their children. However, some fathers remain more passive in playing with their children and only have limited interactions. The research findings show that fathers' more active participation in their children's daily lives makes significant contributions to children's development. In particular, the negative effects of work-life balance issues on father-child relationships are highlighted. Solutions such as flexible working hours and family-friendly work policies can encourage fathers to spend more time with their children. In addition, strategies that strengthen family-school collaboration can be implemented to ensure that

fathers are more involved in their children's education. This research emphasizes the need to strengthen father-child relationships both quantitatively and qualitatively, and sheds light on policies that aim to increase the positive effects of modern fatherhood roles on child development.

**Key Words:** Father-child interaction, Family structure, Child development, Work-life balance

## GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK), aileyi “evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2011). Aile, bireylerin toplumsallaşma süreçlerinde önemli bir rol üstlenirken, anne ve babaların bu süreçteki işlevleri tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Anne, genellikle çocuğun duygusal gelişiminin merkezinde yer alan bir figür olarak görülse de son yıllarda babaların bu süreçteki rolü ve etkisi daha fazla incelenmeye başlanmıştır.

Literatürde babalık, sosyal olarak inşa edilen ve zamanla değişen bir olgu olarak ele alınmaktadır (Suwada, 2017). Kağıtçıbaşı (1996), Türk kültüründe babalığın bireyin toplumsal statüsünü olumlu yönde etkileyen, saygın bir kimlik olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Ancak, modern toplumlarda babalık yalnızca maddi ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlı bir rol olmaktan çıkmış, çocukların duygusal destek ve rehberlik ihtiyaçlarını da kapsayan çok yönlü bir görev haline gelmiştir (Özyürek & Tezel Şahin, 2012).

Babaların çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yavuzer (2012), babanın çocuk için bir özdeşim modeli sunduğunu vurgulamış ve bu ilişkinin çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Mwoma (2009), babaların eğitim süreçlerinde aktif rol almalarının, çocukların akademik başarısını artırdığını göstermiştir. Benzer şekilde, Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013), babaların çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zamanın çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

Uzun, Simsar ve Karaca'nın (2019) çalışmaları, babaların çocukların okul başarılarını destekleyerek daha özgüvenli bireyler yetişmesine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca, Arabacı, Özyürek ve Gözün-Kahraman (2022), çocuklarıyla düzenli ve pozitif bir şekilde etkileşimde bulunan babaların çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Baba-çocuk ilişkilerinin bireysel farklılıklar bağlamında ele alınması da önemlidir. Gözübüyük ve Özbey (2020), babaların çocukların bireysel ihtiyaçlarını anlamasının, onların gelişimlerini

desteklemede etkili olduğunu vurgulamış, Freeman, Robinson (2022) ise baba-çocuk etkileşiminde fiziksel oyunların özgüven gelişimine katkısını değerlendirmiştir.

Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisine göre, yetişkinlik dönemi boyunca bireyin üretkenlik ve durgunluk arasında bir denge kurması gerekir ve babalık, bu süreçte önemli bir yer tutar (Erikson, 1963). Baba olmak, sadece bir ebeveynlik görevi değil, aynı zamanda topluma katkıda bulunma sorumluluğu taşır. Demokratik tutuma sahip babaların çocuklarının daha güçlü sosyal becerilere sahip oldukları ve topluma daha kolay uyum sağladıkları literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Kırman & Doğan, 2017; Tripon, 2024).

Bu bağlamda, baba-çocuk etkileşim dinamikleri, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkileriyle dikkat çekmektedir. Ancak, Türk toplumunda babalık rollerine özgü dinamikler hakkında literatürdeki bilgi sınırlıdır. Bu araştırma, babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerinde üstlendikleri rollerin, çocuk gelişimi ve aile yapısı üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, baba-çocuk ilişkilerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki bağımsız anaokulları arasından tesadüfi olarak seçilen kurumlarda öğrenim gören 3-6 yaş grubu çocuklar ve babaları dahil edilmiştir. Araştırmaya 77 baba-çocuk çifti katılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan babaların yaşları 24 ile 47 arasında değişmekte ve 42 yaş ve üstü (29 kişi), 34-41 yaş arası (27 kişi), 26-33 yaş arası (19 kişi) ve 18-25 yaş arası (2 kişi) çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çocukların yaş dağılımı ise 3 yaş (11 çocuk), 4 yaş (33 çocuk), 5 yaş (29 çocuk) ve 6 yaş (4 çocuk) şeklindedir. Çocukların cinsiyet dağılımı tablosuna göre, araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu kız (%53,25, 41 kişi) olup, bu grup katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Erkek çocuklar (%46,75, 36 kişi) ise biraz daha az bir oranla temsil edilmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam süreleri incelendiğinde 43 çocuğun 1 yıl, 26 çocuğun 2 yıl, 6 çocuğun ise 3 yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği tespit edilmiştir.

Baba öğrenim düzeyi dağılımına göre, araştırmaya katılan babaların çoğunluğu üniversite mezunu (32 kişi, %41,56) olup, bu grubun en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcı babaların genel olarak yükseköğrenim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Lise mezunları (23 kişi, %29,87) ise ikinci en büyük grubu temsil etmektedir. Ortaokul mezunları (13 kişi, %16,58) orta düzeyde bir temsil oranına sahiptir. İlkokul mezunları (9 kişi, %11,69) oranıyla daha düşük bir temsil göstermektedir. Sosyoekonomik durum dağılımı tablosuna göre, araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu orta gelir grubunda (65 kişi, %84,42) yer almaktadır. Bu durum, çalışmanın ağırlıklı olarak orta sosyoekonomik duruma sahip bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Üst gelir grubu (9 kişi, %11,69) daha küçük bir oranla temsil edilirken, alt gelir grubu (3 kişi, %3,9) en düşük temsile sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar tercih edilmiştir. Babaların çocuklarıyla geçirdiği zaman, okul etkinliklerine katılım durumları ve çocuklarıyla yaptıkları aktiviteler gibi çeşitli konuların ele alındığı bu mülakatlar, baba-çocuk ilişkilerini daha derinlemesine anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Mülakatlar aracılığıyla, babaların çocuklarıyla ne tür oyunlar oynadıkları, çocuklarına nasıl oyuncaklar aldıkları ve çocuklarının eğitim süreçlerine ne ölçüde katıldıkları gibi konularda detaylı bilgiler elde edilmiştir. Araştırma soruları baba ve çocuklar için ayrı ayrı düzenlenerek hem babalara hem de çocuklara sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular tematik olarak sınıflandırılmıştır. İçerik analizi sonucunda, baba-çocuk ilişkilerinin çeşitli boyutları (duygusal destek, sosyal etkileşim, eğitsel katkı vb.) belirlenmiş ve raporlanmıştır. Temalar, babaların çocuklarıyla kurduğu etkileşimlerin niteliğini anlamamıza yardımcı olmuştur. Verilerin geçerliliği ve güvenilirliği için, araştırma sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve verilerin tutarlılığı sağlanmıştır.

### BULGULAR

Bu çalışmada, görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular hem babalara hem de çocuklara yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, ebeveyn ve çocuk perspektiflerinin bir arada değerlendirilmesine olanak sağlayarak, aile içi etkileşim dinamiklerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesini mümkün kılmıştır. Babaların

ve çocukların verdiği yanıtlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edilerek, zaman yönetimi, birlikte vakit geçirme alışkanlıkları ve algılar gibi konularda daha derinlemesine bir anlayış geliştirilmiştir. Bu yöntem, nitel araştırma bağlamında çoklu perspektiflerin önemini vurgulamakta ve elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmaktadır.

**Tablo 1:** Çocuğunuzla birlikte evde ne kadar süre birlikte zaman geçiriyorsunuz? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  | <i>f</i> | %     |
|--|----------|-------|
| İş durumuma bağlı olarak → Duruma bağlı                  | 66       | 75.86 |
| İşten geldikçe vakit geçiriyoruz. → Belirsiz             | 16       | 18.39 |
| Maksimum 1-2 saat → Günde 1-2 saat                       | 4        | 4.60  |
| İşten geldikten sonra 3-4-5 saat → Günde 5 saat ve üzeri | 1        | 1.15  |
| Hafta içi 5 saat, hafta sonu → Günde 5 saat ve üzeri     | 0        | 0     |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarıyla evde ne kadar süre birlikte zaman geçirdiklerine ilişkin cevaplar analiz edilmiş ve kodlama sonucunda dört farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Belirsiz, Duruma Bağlı, Günde 1-2 Saat, ve Günde 5 Saat ve Üzeri şeklinde sıralanmaktadır. Babalar tarafından en çok vurgulanan tema, Duruma Bağlı ( $f=66$ , %75,86) kategorisi olmuştur. Diğer kategoriler ise sırasıyla; Belirsiz ( $f=16$ , %18,39), Günde 1-2 Saat ( $f=4$ , %4,60) ve Günde 5 Saat ve Üzeri ( $f=1$ , %1,15) olarak belirlenmiştir. Hafta içi 5 saat, hafta sonu gibi belirli bir süreyi içeren bir cevap ise verilmemiştir ( $f=0$ , %0). Bu bulgular, babaların çocuklarıyla vakit geçirme sürelerinin büyük ölçüde iş durumlarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ve belirgin bir düzenin bulunmadığını göstermektedir.

**Tablo 2:** Babanla birlikte evde ne kadar süre birlikte zaman geçiriyorsunuz? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  | <i>f</i> | %     |
|--|----------|-------|
| Sıkça vakit geçirenler: <b>Günde birkaç saat geçiren veya sürekli birlikte olanlar.</b> (“Babamla her gece vakit geçiriyoruz”, “Babam işten gelince 5 saat vakit geçiriyoruz.”)                              | 8        | 9.20  |
| Az vakit geçirenler: <b>Genellikle kısa süreli vakit geçirenler.</b> (“20 dakika falan”, “Birazcık zaman geçiriyor”, “Çok az vakit geçiriyoruz.”)  | 18       | 20.69 |
| Duruma bağlı: <b>Babanın iş durumu veya diğer faktörlere göre zamanın değiştiğini belirtenler.</b> (“Babam işten gelince onunla biraz vakit geçiriyorum”, “İşe gitmediği zaman birlikte vakit geçiriyoruz.”) | 1        | 1.15  |
| Belirsiz veya özel durumlar: <b>Net bir zaman aralığı belirtmeyen ya da özel koşullara göre cevap verenler.</b> (“Bilmiyorum”, “Babam çok çalışıyor, eve geç geliyor.”)                                      | 60       | 68.97 |

Tablo incelendiğinde, çocukların babalarıyla evde ne kadar süre birlikte zaman geçirdiklerine ilişkin cevaplar analiz edilmiş ve kodlama sonucunda dört farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Sıkça Vakit Geçirenler, Az Vakit Geçirenler, Duruma Bağlı ve Belirsiz veya Özel Durumlar şeklinde sıralanmaktadır. Çocuklar tarafından en çok vurgulanan tema, Belirsiz veya Özel Durumlar ( $f=60$ , %68,97) kategorisi olmuştur. Diğer kategoriler ise sırasıyla; Az

Vakit Geçirenler ( $f=18$ , %20,69), Sıkça Vakit Geçirenler ( $f=8$ , %9,20) ve Duruma Bağlı ( $f=1$ , %1,15) olarak belirlenmiştir. Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Belirsiz veya Özel Durumlar (60 çocuk)

"Bilmiyorum."

"Babam çok çalışıyor, eve geç geliyor."

2. Az Vakit Geçirenler (18 çocuk)

"20 dakika falan."

"Çok az vakit geçiriyoruz."

3. Sıkça Vakit Geçirenler (8 çocuk)

"Babamla her gece vakit geçiriyoruz."

"Babam işten gelince 5 saat vakit geçiriyoruz."

4. Duruma Bağlı (1 çocuk)

"Babam işten gelince onunla biraz vakit geçiriyorum."

Bu bulgular, çocukların büyük bir kısmının babalarıyla birlikte ne kadar süre vakit geçirdiklerine ilişkin net bir zaman belirtmekte zorlandığını ve vakit geçirme durumunun genellikle belirsiz veya özel durumlara bağlı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, sık veya az vakit geçirme durumlarının daha az oranda temsil edildiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 3:** Çocuğunuzla birlikte evde neler yapıyorsunuz? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  | <i>f</i> | %     |
|--|----------|-------|
| <b>Oyun Aktiviteleri:</b> Oyun oynama, top oynama, evcilik gibi oyun odaklı aktiviteler                      | 53       | 60.92 |
| <b>Eğitsel Aktiviteler:</b> Boyama, kitap okuma, ödev yapma gibi öğrenmeye yönelik faaliyetler               | 0        | 0.00  |
| <b>Ev İşi ve Sorumluluklar:</b> Yemek yapma, temizlik yardımı, bahçe işleri gibi ev işlerine katılım         | 5        | 5.75  |
| <b>Teknoloji ve Medya Kullanımı:</b> TV izleme, tablet veya bilgisayar kullanımı gibi teknolojik aktiviteler | 4        | 4.60  |
| <b>Diğer Aktiviteler:</b> Farklı etkinlikler (alışveriş, dışarı çıkma)                                       | 11       | 12.64 |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarıyla evde yaptıkları aktiviteler analiz edilmiş ve kodlama sonucunda beş farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Oyun Aktiviteleri, Eğitsel Aktiviteler, Ev İşi ve Sorumluluklar, Teknoloji ve Medya Kullanımı ve Diğer Aktiviteler şeklinde sıralanmaktadır. Babalar tarafından en çok vurgulanan tema, Oyun Aktiviteleri ( $f=53$ , %60,92) kategorisi olmuştur. Bu durum, çocuklarla birlikte geçirilen zamanın büyük ölçüde oyun odaklı olduğunu göstermektedir. Diğer Aktiviteler ( $f=11$ , %12,64) ikinci en büyük kategori olurken, Ev İşi ve Sorumluluklar ( $f=5$ , %5,75) ve Teknoloji ve Medya Kullanımı ( $f=4$ , %4,60) daha az temsil edilmiştir. Eğitsel Aktiviteler ise hiçbir katılımcı tarafından belirtilmemiştir ( $f=0$ , %0,00). Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Oyun Aktiviteleri (53 baba) ediyorum."  
"Top oynuyoruz."  
"Bahçe işleriyle ilgileniyoruz."  
"Evcilik oynuyoruz."
2. Diğer Aktiviteler (11 baba)  
"Beraber alışveriş yapıyoruz."  
"Dışarı çıkıyoruz."
3. Ev İşi ve Sorumluluklar (5 baba)  
"Yemek yapmaya yardım
4. Teknoloji ve Medya Kullanımı (4 baba)  
"Tablet oynuyoruz."  
"TV izliyoruz."

Bu bulgular, babaların çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanı genellikle oyun aktivitelerine odaklayarak değerlendirdiklerini ve eğitsel aktivitelerin bu süreçte öncelikli olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, diğer kategorilere ayrılan zamanın sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 4:** Babanla birlikte evde neler yapıyorsunuz? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|   | <i>f</i> | %     |
|---|----------|-------|
| <b>Oyun Aktiviteleri:</b> Çocukların babalarıyla birlikte oynadığı fiziksel ya da hayali oyunlar (top oynama, evcilik, saklambaç) | 66       | 75.86 |
| <b>Yaratıcı ve Eğitsel Aktiviteler:</b> Resim çizme, boyama, yapboz yapma, lego gibi yaratıcı ve eğitici faaliyetler              | 4        | 4.60  |
| <b>Teknoloji ve Medya:</b> TV izleme, çizgi film izleme, telefon ya da tablet oyunları gibi teknolojik etkinlikler                | 2        | 2.30  |
| <b>Yemek ve Mutfak Aktiviteleri:</b> Birlikte yemek yapma, atıştırmalık hazırlama ya da yemek yeme aktiviteleri                   | 2        | 2.30  |
| <b>Ev İçi Sorumluluklar:</b> Çocukların babalarıyla birlikte ev işlerine yardım ettiği durumlar (temizlik, çamaşır katlama)       | --       | --    |
| <b>Spor ve Fiziksel Aktiviteler:</b> Futbol, voleybol gibi spor aktiviteleri ya da açık hava oyunları                             | --       | --    |
| <b>Belirsiz:</b> Yanıtın net olmadığı veya belirli bir aktivite belirtilmeyen yanıtlar  | 10       | 11.49 |
| <b>Diğer:</b> Yanıtların sınıflandırılmadığı aktiviteler  | 3        | 3.45  |

Tablo incelendiğinde, çocukların babalarıyla evde yaptıkları aktiviteler analiz edilmiş ve kodlama sonucunda sekiz farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Oyun Aktiviteleri, Yaratıcı ve Eğitsel Aktiviteler, Teknoloji ve Medya, Yemek ve Mutfak Aktiviteleri, Ev İçi Sorumluluklar, Spor ve Fiziksel Aktiviteler, Belirsiz ve Diğer şeklinde sıralanmaktadır. Çocuklar tarafından en çok vurgulanan tema, Oyun Aktiviteleri (f=66, %75,86) kategorisi olmuştur. Bu durum, çocukların babalarıyla evde geçirdiği zamanın büyük ölçüde oyun odaklı olduğunu göstermektedir. Belirsiz (f=10, %11,49) ve Yaratıcı ve Eğitsel Aktiviteler (f=4, %4,60) diğer dikkat çeken kategoriler arasında yer alırken, Teknoloji ve Medya (f=2, %2,30) ve Yemek ve Mutfak Aktiviteleri (f=2, %2,30) ise daha az temsil edilmiştir. Ev İçi Sorumluluklar ve Spor ve Fiziksel Aktiviteler kategorilerine ilişkin herhangi bir yanıt alınmamıştır. Diğer kategorisi (f=3, %3,45) ise sınıflandırılmayan aktiviteleri kapsamaktadır. Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:



1. Oyun Aktiviteleri (66 çocuk)  
"Top oynuyoruz."  
"Evcilik oynuyoruz."
2. Yaratıcı ve Eğitsel Aktiviteler (4 çocuk)  
"Lego yapıyoruz."  
"Boyama yapıyoruz."
3. Teknoloji ve Medya (2 çocuk)  
"Çizgi film izliyoruz."  
"Telefonla oyun oynuyoruz."
4. Yemek ve Mutfak Aktiviteleri (2 çocuk)  
"Babamla yemek yapıyoruz."
5. Belirsiz (10 çocuk)  
"Bilmiyorum."  
"Farklı şeyler yapıyoruz."
6. Diğer (3 çocuk)  
"Beraber alışveriş yapıyoruz."

Bu bulgular, çocukların babalarıyla geçirdikleri zamanın büyük ölçüde oyun odaklı aktivitelerle değerlendirildiğini, yaratıcı ve eğitsel faaliyetlerin ise daha az tercih edildiğini göstermektedir. Ev içi sorumluluklar ve spor gibi kategorilerde yanıtların olmaması dikkat çekmektedir.

**Tablo 5:** Çocuğunuz sizinle evde en çok ne yapmaktan hoşlanır? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  | <i>f</i> | %     |
|--|----------|-------|
| <b>Oyun ve Eğlence:</b> Çocukların oyun oynarken eğlenmeyi tercih ettikleri aktiviteler                          | 36       | 41.38 |
| <b>Eğitsel Aktiviteler:</b> Kitap okuma, boyama, ödev yapma gibi öğrenme ve gelişime yönelik faaliyetler         | 7        | 8.05  |
| <b>Fiziksel Aktiviteler:</b> Spor, bahçede oyunlar, koşma, bisiklet sürme gibi hareketli etkinlikler             | 0        | 0.00  |
| <b>Teknoloji ve Medya Kullanımı:</b> TV izleme, tablet veya telefon kullanma gibi teknolojiye dayalı etkinlikler | 3        | 3.45  |
| <b>Yaratıcı Aktiviteler:</b> Sanat, müzik, dans, resim gibi yaratıcı uğraşlar                                    | 0        | 0.00  |
| <b>Aile Etkileşimi:</b> Sohbet, birlikte yemek yapma, oyun oynama gibi aile içi etkileşimler                     | 2        | 2.30  |
| <b>Diğer:</b> Belirtilmemiş veya farklı kategorilere uyan aktiviteler  | 29       | 33.33 |

Tablo incelendiğinde, çocukların ebeveynleriyle evde en çok hoşlandıkları aktiviteler analiz edilmiş ve kodlama sonucunda altı farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Oyun ve Eğlence, Eğitsel Aktiviteler, Fiziksel Aktiviteler, Teknoloji ve Medya Kullanımı, Yaratıcı Aktiviteler, Aile Etkileşimi ve Diğer şeklinde sıralanmaktadır. Çocukların en çok tercih ettiği tema, Oyun ve Eğlence ( $f=36$ , %41,38) kategorisi olmuştur. Bu durum, çocukların oyun odaklı aktivitelerden keyif aldığını göstermektedir. Diğer ( $f=29$ , %33,33) kategorisi, çok sayıda yanıtın sınıflandırılmamış olduğunu veya farklı etkinliklerden bahsedildiğini ortaya koymaktadır. Eğitsel Aktiviteler ( $f=7$ , %8,05) üçüncü sırada yer alırken, Teknoloji ve Medya Kullanımı ( $f=3$ , %3,45) ve Aile Etkileşimi ( $f=2$ , %2,30) daha az temsil edilmiştir. Fiziksel Aktiviteler ve Yaratıcı Aktiviteler kategorilerinde ise herhangi bir yanıt alınmamıştır ( $f=0$ , %0,00). Ebeveynler tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Oyun ve Eğlence (36 ebeveyn)  
"Top oynuyoruz."  
"Beraber evcilik oynuyoruz."
2. Eğitsel Aktiviteler (7 ebeveyn)  
"Kitap okuyoruz."  
"Boyama yapmayı seviyor."
3. Teknoloji ve Medya Kullanımı (3 ebeveyn)  
"Tablet oynamayı seviyor."
4. Aile Etkileşimi (2 ebeveyn)  
"Birlikte yemek yapmayı seviyor."
5. Diğer (29 ebeveyn)  
"Farklı şeyler yapıyoruz."

Bu bulgular, çocukların ebeveynleriyle geçirdikleri zamanı genellikle oyun ve eğlence odaklı değerlendirdiklerini, ancak bazı aktivitelerin belirgin bir şekilde sınıflandırılmadığını göstermektedir. Eğitsel, teknoloji odaklı ve aile içi etkileşim kategorilerindeki temsilin düşük olması dikkat çekmektedir. Fiziksel ve yaratıcı aktivitelerin tamamen eksikliği ise aile içi etkinliklerin çeşitliliği konusunda önemli bir eksikliğe işaret edebilir.

**Tablo 6:** Babanla evde en çok ne yapmaktan hoşlanıyorsun? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  | <i>f</i> | %     |
|--|----------|-------|
| <b>Oyun ve Fiziksel Aktiviteler:</b> Çocukların babalarıyla oynadıkları oyunlar ve fiziksel aktiviteler (top oynama, saklambaç, legolar, puzzle, kılıçlarla oynamak) | 44       | 50.57 |
| <b>Yaratıcı ve Sanatsal Aktiviteler:</b> Resim yapma, boyama, müzik aleti çalma, yapboz gibi yaratıcı faaliyetler  | 6        | 6.90  |
| <b>Yemek ve Mutfak Aktiviteleri:</b> Pasta yapma, yemek yeme, kurabiye yapma gibi mutfakla ilgili aktiviteler  | 0        | 0     |
| <b>Teknoloji ve Medya:</b> Çizgi film izleme, bilgisayar ve telefon oyunları oynama  | 8        | 9.20  |
| <b>Sohbet ve Hikâye Anlatma:</b> Babayla konuşmayı, hikâye dinlemeyi ve sohbet etmeyi seven çocuklar   | 3        | 3.45  |
| <b>Ev İçi Yardım ve Sorumluluklar:</b> Ev işleri yapma, babaya yardım etme gibi sorumluluk içeren aktiviteler  | 1        | 1.15  |
| <b>Diğer: Sınıflandırılmayan veya farklı aktiviteler</b>   | 15       | 17.24 |
| <b>Belirsiz: Yanıtın net olmadığı veya belirli bir aktivite belirtilmeyen yanıtlar</b>   | 10       | 11.49 |

Tablo incelendiğinde, çocukların babalarıyla evde en çok hoşlandıkları aktiviteler analiz edilmiş ve kodlama sonucunda sekiz farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Oyun ve Fiziksel Aktiviteler, Yaratıcı ve Sanatsal Aktiviteler, Yemek ve Mutfak Aktiviteleri, Teknoloji ve Medya, Sohbet ve Hikâye Anlatma, Ev İçi Yardım ve Sorumluluklar, Diğer ve Belirsiz şeklinde sıralanmaktadır. Çocukların en çok tercih ettiği tema, Oyun ve Fiziksel Aktiviteler ( $f=44$ , %50,57) kategorisi olmuştur. Bu durum, çocukların babalarıyla geçirdikleri zamanı fiziksel aktiviteler ve oyun odaklı değerlendirdiğini göstermektedir. Diğer ( $f=15$ , %17,24) ve Belirsiz ( $f=10$ , %11,49) kategorileri, çocukların bazı yanıtlarının sınıflandırılmadığını veya net bir aktivite belirtilmediğini ortaya koymaktadır. Teknoloji ve Medya ( $f=8$ , %9,20) dördüncü sırada yer alırken, Yaratıcı ve Sanatsal Aktiviteler ( $f=6$ , %6,90) daha az temsil edilmiştir. Sohbet ve Hikâye Anlatma ( $f=3$ , %3,45), Ev İçi Yardım ve Sorumluluklar ( $f=1$ , %1,15) kategorileri düşük oranlarla temsil edilirken, Yemek ve Mutfak

Aktiviteleri ( $f=0$ , %0) hiç belirtilmemiştir. Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Oyun ve Fiziksel Aktiviteler (44 çocuk)  
"Babamla top oynuyoruz."  
"Saklambaç oynuyoruz."
2. Yaratıcı ve Sanatsal Aktiviteler (6 çocuk)  
"Babamla resim yapıyoruz."  
"Puzzle yapmayı seviyorum."
3. Teknoloji ve Medya (8 çocuk)  
"Çizgi film izliyoruz."  
"Bilgisayarla oyun oynuyoruz."
4. Sohbet ve Hikâye Anlatma (3 çocuk)  
"Babamla sohbet etmeyi seviyorum."  
"Babam bana hikâye anlatıyor."
5. Diğer (15 çocuk)  
"Babamla alışveriş yapıyoruz."  
"Farklı şeyler yapıyoruz."

Bu bulgular, çocukların babalarıyla vakit geçirme aktivitelerinde en çok oyun ve fiziksel aktiviteleri tercih ettiğini göstermektedir. Ancak yaratıcı ve sanatsal faaliyetlerin, teknoloji kullanımının ve sohbet gibi etkinliklerin daha düşük temsil edilmesi dikkat çekmektedir. Yemekle ilgili aktivitelerin tamamen eksikliği, babalarla geçirilen zamanın bu tür etkinliklerde değerlendirilmediğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 7:** Çocuğunuza oyuncak alır mısınız? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|          | <i>f</i> | %     |
|----------|----------|-------|
| Evet     | 64       | 85.06 |
| Hayır    | 3        | 3.45  |
| Belirsiz | 10       | 11.49 |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarına oyuncak alıp almadıklarına ilişkin cevaplar analiz edilmiş ve üç farklı kategori altında toplanmıştır: Evet, Hayır ve Belirsiz. Babalar tarafından en çok belirtilen yanıt, Evet ( $f=64$ , %85,06) kategorisi olmuştur. Bu, büyük çoğunluğun çocuklarına oyuncak aldığını göstermektedir. Belirsiz ( $f=10$ , %11,49) kategorisi ise babaların net bir yanıt vermediğini ya da yanıtların tam anlaşılmadığını ifade etmektedir. Hayır ( $f=3$ , %3,45) kategorisi en düşük oranla temsil edilmiştir. Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Evet (64 baba)  
"Çocuğumun istediği oyuncakları alırım."  
"Oyuncak seçiminde dikkatliyim, genelde eğitici oyuncaklar tercih ederim."
2. Belirsiz (10 baba)  
"Bazen alırım, durumuna bağlı."  
"İhtiyacına göre alıyoruz."
3. Hayır (3 baba)  
"Oyuncak almak yerine başka şeyler yapmayı tercih ediyorum."

Bu bulgular, babaların büyük çoğunluğunun çocuklarına oyuncak almayı tercih ettiğini göstermekte, ancak bazı babaların bu konuda net bir görüş belirtmediği ya da oyuncak almayı tercih etmediği görülmektedir. Oyuncak satın alma alışkanlıklarının çocukların gelişim ihtiyaçlarına ve ebeveyn yaklaşımlarına göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 8:** Baban sana oyuncak alır mı? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|                                | <i>f</i> | %     |
|--------------------------------|----------|-------|
| Evet, sık sık alır             | 15       | 17.24 |
| Evet, ara sıra alır            | 3        | 3.45  |
| Hayır, nadiren ya da hiç almaz | 3        | 3.45  |
| Duruma bağlı                   | 0        | 0     |
| Belirsiz ya da başka           | 66       | 75.86 |

Tablo incelendiğinde, çocukların babalarının kendilerine oyuncak alıp almadıklarına ilişkin cevaplar analiz edilmiş ve beş farklı kategori altında toplanmıştır: Evet, sık sık alır, Evet, ara sıra alır, Hayır, nadiren ya da hiç almaz, Duruma bağlı ve Belirsiz ya da başka. Çocuklar tarafından en çok belirtilen tema, Belirsiz ya da başka ( $f=66$ ,  $\%75,86$ ) kategorisi olmuştur. Bu durum, çocukların önemli bir kısmının bu soruya net bir yanıt vermediğini ya da yanıtlarının doğrudan soruyla ilgili olmadığını göstermektedir. Evet, sık sık alır ( $f=15$ ,  $\%17,24$ ) kategorisi ikinci sırada yer alırken, Evet, ara sıra alır ( $f=3$ ,  $\%3,45$ ) ve Hayır, nadiren ya da hiç almaz ( $f=3$ ,  $\%3,45$ ) kategorileri eşit oranlarla daha düşük temsil edilmiştir. Duruma bağlı kategorisine ilişkin herhangi bir yanıt alınmamıştır ( $f=0$ ,  $\%0,00$ ). Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Evet, sık sık alır (15 çocuk)  
"Babam istediğim her oyuncuğu alır."  
"Çok oyuncak alıyor."
2. Evet, ara sıra alır (3 çocuk)  
"Bazen oyuncak alıyor."  
"Özel günlerde oyuncak alır."

3. Hayır, nadiren ya da hiç almaz (3 çocuk)

"Babam bana hiç oyuncak almaz."

"Oyuncak yerine başka şeyler yapar."

4. Belirsiz ya da başka (66 çocuk)

"Bu konuda bir şey diyemem."

"Bilmiyorum."

Bu bulgular, çocukların büyük çoğunluğunun babalarının oyuncak alma alışkanlıklarına dair net bir ifade kullanmadığını, ancak belirli bir kısmının babalarının sık ya da ara sıra oyuncak aldığını belirttiğini göstermektedir. Babaların oyuncak alma davranışlarının çocuklar tarafından algılanmasının, aile içindeki iletişim ve beklentilerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 9:** Cevabınız evet ise ne tür oyuncaklar alırsınız? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|   | <i>f</i> | %     |
|---|----------|-------|
| <b>Eğitici ve Geliştirici Oyuncaklar:</b> Zekâ oyunları, yapbozlar, legolar, kutu oyunları, beceri geliştirici oyuncaklar | 31       | 35.63 |
| <b>Klasik Oyuncaklar:</b> Arabalar, bebekler, toplar, Barbie bebekler, mutfak setleri, peluş oyuncaklar                   | 31       | 35.63 |
| <b>Çocuğun İsteğine Göre Oyuncaklar:</b> Ne isterse alınan oyuncaklar   | 2        | 2.30  |
| <b>Kahraman Figürleri ve Erkeksi Oyuncaklar:</b> Süper kahraman oyuncakları, silah ve kılıç gibi oyuncaklar               | 1        | 1.15  |
| <b>Hayır, Almamayı Tercih Edenler:</b> Oyuncak almadığını belirten babalar  | 0        | 0.00  |
| <b>Özel İlgi Alanları:</b> Spesifik oyuncaklar (kumandalı arabalar, hobi setleri, kostümler)                              | 0        | 0.00  |
| <b>Diğer</b>  | 12       | 13.79 |
| <b>Belirsiz</b>   | 10       | 11.49 |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarına aldıkları oyuncak türleri analiz edilmiş ve sekiz farklı kategori altında toplanmıştır: Eğitici ve Geliştirici Oyuncaklar, Klasik Oyuncaklar, Çocuğun İsteğine Göre Oyuncaklar, Kahraman Figürleri ve Erkeksi Oyuncaklar, Hayır, Almamayı Tercih Edenler, Özel İlgi Alanları, Diğer ve Belirsiz. Babalar tarafından en çok belirtilen iki kategori, eşit oranlarla Eğitici ve Geliştirici Oyuncaklar ( $f=31$ , %35,63) ve Klasik Oyuncaklar ( $f=31$ , %35,63) olmuştur. Bu durum, babaların oyuncak seçiminde hem çocuğun eğitimi ve gelişimini destekleyen hem de geleneksel oyuncaklara yöneldiklerini göstermektedir. Diğer ( $f=12$ , %13,79) kategorisi üçüncü sırada yer alırken, Belirsiz ( $f=10$ , %11,49) yanıtlar dikkat çekmektedir. Çocuğun İsteğine Göre Oyuncaklar ( $f=2$ , %2,30) ve Kahraman Figürleri ve Erkeksi Oyuncaklar ( $f=1$ , %1,15) daha düşük oranlarla temsil edilmiştir. Hayır, Almamayı Tercih Edenler ve Özel İlgi Alanları kategorilerinde ise herhangi bir yanıt bulunmamaktadır ( $f=0$ , %0,00). Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Eğitici ve Geliştirici Oyuncaklar (31 baba)

"Yapboz ve zekâ oyunları alırım."

"Beceri geliştirici oyuncaklar tercih ederim."

2. Klasik Oyuncaklar (31 baba)  
"Arabalar ve Barbie bebekler alıyorum."  
"Top ve peluş oyuncaklar tercih ederim."
3. Çocuğun İsteğine Göre Oyuncaklar (2 baba)  
"Ne isterse alıyorum."
4. Kahraman Figürleri ve Erkeksi Oyuncaklar (1 baba)  
"Süper kahraman oyuncakları ve kılıç alıyorum."
5. Belirsiz (10 baba)  
"Farklı şeyler alıyorum."  
"Bu konuda net bir şey diyemem."

Bu bulgular, babaların çocuklarına oyuncak seçiminde genellikle eğitici ve klasik oyuncaklar arasında tercih yaptığını, ancak bir kısmının oyuncak seçimini çocuğun isteklerine ya da diğer faktörlere göre şekillendirdiğini göstermektedir. Kahraman figürleri ve özel oyuncak türlerinin daha az tercih edilmesi dikkat çekicidir. Oyuncak alımının belirgin bir amacı olduğu anlaşılmaktadır, ancak belirsiz yanıtlar bu durumu tam olarak yansıtmamaktadır.

**Tablo 10:** Cevabın evet ise baban sana hangi oyuncakları alır? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|                                    |                                 | f  | %     |
|------------------------------------|---------------------------------|----|-------|
| 1. Araba ve Araçlar                | Arabalar                        | 14 | 16.09 |
|                                    | Kumandalı ve Elektrikli Araçlar | 4  | 4.6   |
| 2. Lego ve Yapboz                  | Lego                            | 12 | 13.79 |
|                                    | Yapboz                          | 3  | 3.45  |
| 3. Bebekler ve Evcilik Oyuncakları | Bebekler                        | 4  | 4.6   |
|                                    | Evcilik Oyuncakları             | 8  | 9.2   |
| 4. Top ve Spor Oyuncakları         | Top                             | 9  | 10.34 |
|                                    | Spor ve diğer                   | 6  | 6.9   |
| 5. Yaratıcı ve Eğitici Oyuncaklar  | Eğitici Oyuncaklar              | 8  | 9.2   |
|                                    | Sanatsal ve Yaratıcı            | 7  | 8.05  |
| 6. Kısıtlı veya Belirli Oyuncaklar | Almıyor veya Belirsiz           | 3  | 3.45  |
| 7. Hediyeler ve Sürprizler         | Sürpriz Hediyeler               | 5  | 5.75  |
| 8. Çeşitli ve Diğer Oyuncaklar     | Çeşitli Oyuncaklar              | 10 | 11.49 |

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların babalarının kendilerine aldığı oyuncak türleri analiz edilmiş ve sekiz ana kategori altında toplanmıştır: Araba ve Araçlar, Lego ve Yapboz, Bebekler ve Evcilik Oyuncakları, Top ve Spor Oyuncakları, Yaratıcı ve Eğitici Oyuncaklar, Kısıtlı veya Belirli Oyuncaklar, Hediyeler ve Sürprizler ve Çeşitli ve Diğer Oyuncaklar. En çok tercih edilen kategori, Araba ve Araçlar (f=18, %20,69) olup, bu kategori içinde Arabalar (f=14, %16,09) ve

Kumandalı ve Elektrikli Araçlar (f=4, %4,6) yer almaktadır. Lego ve Yapboz (f=15, %17,24) kategorisi ikinci sırada gelirken, bu kategoride Lego (f=12, %13,79) daha çok tercih edilmiştir. Çeşitli ve Diğer Oyuncaklar (f=10, %11,49) kategorisi de yüksek oranda temsil edilmiştir. Diğer kategorilere bakıldığında:

- Bebekler ve Evcilik Oyuncakları (f=12, %13,8) kategorisinde, Evcilik Oyuncakları (f=8, %9,2) daha fazla tercih edilmiştir.
- Top ve Spor Oyuncakları (f=15, %17,24) kategorisinde, Top (f=9, %10,34) ön plandadır.
- Yaratıcı ve Eğitici Oyuncaklar (f=15, %17,24) kategorisinde, Eğitici Oyuncaklar (f=8, %9,2) ve Sanatsal ve Yaratıcı Oyuncaklar (f=7, %8,05) benzer şekilde tercih edilmiştir.
- Hediyeler ve Sürprizler (f=5, %5,75) ve Kısıtlı veya Belirli Oyuncaklar (f=3, %3,45) kategorileri ise daha az temsil edilmektedir.

Bu bulgular, babaların çocuklarına genellikle araçlar, lego, yapboz gibi yaratıcı ve eğitici oyuncaklar ile evcilik setleri, top gibi daha klasik oyuncaklar aldığını göstermektedir. Çeşitli oyuncakların ve sürpriz hediyelerin de tercih edildiği, ancak oyuncak alımının bazı durumlarda kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, çocukların ilgi alanlarına yönelik geniş bir yelpazede oyuncak alındığını ancak belirli kategorilerin öne çıktığını göstermektedir.

**Tablo 11:** Çocuğunuza oyun oynar mısınız? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|       | f  | %    |
|-------|----|------|
| Evet  | 75 | 97,4 |
| Hayır | 2  | 2,6  |

Babaların büyük çoğunluğu, Evet (f=75, %97,4) yanıtını vermiştir. Bu, babaların neredeyse tamamının çocuklarıyla oyun oynadığını göstermektedir. Hayır (f=2, %2,6) kategorisi ise oldukça düşük bir oranla temsil edilmiştir. Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Evet (75 baba)  
"Her gün onunla oyun oynuyorum."  
"Oyun oynayarak çocuğumla bağ kuruyorum."
2. Hayır (2 baba)  
"Zamanım olmadığı için oyun oynayamıyorum."  
"Oyun oynamak yerine farklı şeyler yapıyoruz."

Bu bulgular, babaların çocuklarıyla oyun oynama alışkanlığının yaygın olduğunu ve oyunların baba-çocuk ilişkilerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

**Tablo 12:** Baban seninle oyun oynar mı? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|       | <i>f</i> | %     |
|-------|----------|-------|
| Evet  | 50       | 57.47 |
| Hayır | 37       | 42.53 |

Çocukların çoğunluğu, Evet ( $f=50$ , %57,47) yanıtını vermiştir. Bu durum, babaların çoğunun çocuklarıyla oyun oynadığını göstermektedir. Ancak, Hayır ( $f=37$ , %42,53) yanıtını veren çocukların oranı da dikkate değer düzeydedir ve bu durum, bazı çocukların babalarıyla oyun oynama fırsatı bulamadığını ortaya koymaktadır. Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Evet (50 çocuk)

"Babamla her akşam oyun oynuyoruz."

"En sevdiğim anlar, babamla saklambaç oynadığımız zamanlar."

2. Hayır (37 çocuk)

"Babam genelde çalıştığı için benimle oyun oynamaz."

"Babam oyun oynamayı sevmez."

Bu bulgular, çocukların bir kısmının babalarıyla oyun oynayarak vakit geçirdiğini, ancak azımsanmayacak bir kısmının bu fırsatı bulamadığını göstermektedir.

**Tablo 13:** Cevabınız evet ise çocuğunuzla ne tür oyunlar oynarsınız? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|   | <i>f</i> | %     |
|---|----------|-------|
| <b>1. Sık ve Çeşitli Oyunlar</b>  |          |       |
| <b>Araba ve yarış oyunları:</b> "Arabalarla yarış oyunu oynarız. Asker, polisçilik oynarız."  | 11       | 12.64 |
| <b>Futbol ve top oyunları:</b> "Futbol oynarız. Top ile maç oynarız."   | 13       | 14.94 |
| <b>Evcilik ve rol yapma:</b> "Evcilik, rol yapılan oyunlar oynarız. O aşçı olur ben müşteri olurum mesela."                             | 10       | 11.49 |
| <b>Saklambaç ve körebe:</b> "Saklambaç oynarız. Körebe."  | 10       | 11.49 |
| <b>2. Eğitici ve Geliştirici Oyunlar</b>  |          |       |
| <b>Satranç, bulmacalar, zihin oyunları:</b> "Satranç ve gıdıklama oyunu. Zihin sorularından oluşan kitaplar var onları alıp yapıyoruz." | 2        | 2.30  |
| <b>Yapboz ve kart oyunları:</b> "Yapboz yapıyoruz, kart oyunlarını oynuyoruz."  | 1        | 1.15  |
| <b>3. Fiziksel ve Hareketli Oyunlar</b>   |          |       |
| <b>Güreş ve zıplama:</b> "Güreş, zıplama gibi oyunlar oynarız. Abisiyle güreş yapıyor."   | 4        | 4.60  |
| <b>Su savaşı, koşma:</b> "Su savaşı, güreş, akedo, Evde koşup spor yapıyoruz."  | 4        | 4.60  |
| <b>4. Sanatsal ve Yaratıcı Etkinlikler</b>  |          |       |
| <b>Resim yapma, müzik:</b> "Müzik yapıyoruz. Piyano çalıyoruz. Birlikte resim çiziyoruz."   | 2        | 2.30  |
| <b>Hamur ve yapboz:</b> "Oyun hamurundan yemekler yaparız. Yastıklardan ev yaparız."  | 4        | 4.60  |



|  |  |    |       |
|--|--|----|-------|
| 5. Özel Etkinlikler ve Oyun Türleri    | Çadırcılık ve özel oyunlar: "Çadırcılık, minderlerle çadır yapma. Kendi uydurduğumuz oyunları oynarız."                              | 4  | 4.60  |
|  | Legolar ve yapı oyunları: "Birlikte legolardan bina yaparız. Legolarla veya tablet oyunları oynarız."                                | 12 | 13.79 |
| 6. Seyrek Oynama ve Belirli Koşullarda | Arada sırada oyun oynama: "Evde seyrek de olsa top oynarım. Oynamadığımda, ama nedenini açıklayamam."                                | 1  | 1.15  |
| 7. Yetersiz İlgi ve Diğer Etkinlikler  | İş yükü nedeniyle yetersiz zaman: "İş yoğunluğundan dolayı pek ilgilenemiyorum. Daha çok annesi ile vakit geçiriyor."                | 1  | 1.15  |
|  | Hayır, genellikle oynamaz: "Hayır, oyun oynamıyoruz."  | 4  | 4.60  |
| 8. Oyun Oynamaya Katılma               | Oyunlarına dahil olma: "Kendisi benimle oynamak istediği zaman oyunlarına beni de dahil ediyor. Bende ona eşlik etmeye çalışıyorum." | 2  | 2.30  |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarıyla oynadıkları oyun türleri analiz edilmiş ve sekiz ana kategori altında toplanmıştır: Sık ve Çeşitli Oyunlar, Eğitici ve Geliştirici Oyunlar, Fiziksel ve Hareketli Oyunlar, Sanatsal ve Yaratıcı Etkinlikler, Özel Etkinlikler ve Oyun Türleri, Seyrek Oynama ve Belirli Koşullarda, Yetersiz İlgi ve Diğer Etkinlikler, ve Oyun Oynamaya Katılma. En çok tercih edilen kategori, Sık ve Çeşitli Oyunlar (f=44, %50,56) olmuştur. Bu kategori içinde Futbol ve Top Oyunları (f=13, %14,94), Araba ve Yarış Oyunları (f=11, %12,64), ve Evcilik ve Rol Yapma (f=10, %11,49) en çok oynanan oyunlar arasında yer almaktadır. Özel Etkinlikler ve Oyun Türleri (f=16, %18,39) kategorisi ikinci sırada gelirken, bu kategori içinde Legolar ve Yapı Oyunları (f=12, %13,79) öne çıkmaktadır. Diğer kategorilere bakıldığında:

- Eğitici ve Geliştirici Oyunlar (f=3, %3,45) kategorisi daha düşük oranlarla temsil edilmiştir.
- Fiziksel ve Hareketli Oyunlar (f=8, %9,20) içinde güreş, zıplama, su savaşı gibi aktiviteler yer almaktadır.
- Sanatsal ve Yaratıcı Etkinlikler (f=6, %6,90) kategorisinde resim yapma ve hamur oyunları dikkat çekmektedir.
- Seyrek Oynama ve Belirli Koşullarda (f=1, %1,15) ve Yetersiz İlgi ve Diğer Etkinlikler (f=5, %5,75) kategorilerinde oyun oynama alışkanlığı oldukça azdır.
- Oyun Oynamaya Katılma (f=2, %2,30) kategorisi, babaların çocuklarının oyunlarına eşlik etmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Sık ve Çeşitli Oyunlar
  - "Arabalarla yarış oyunu oynarız."
  - "Futbol oynarız. Top ile maç yaparız."
2. Eğitici ve Geliştirici Oyunlar

- "Satranç ve bulmaca oynuyoruz."
- "Yapboz yapıyoruz."
- 3. Fiziksel ve Hareketli Oyunlar
  - "Güreş yapıyoruz."
  - "Su savaşı oynuyoruz."
- 4. Sanatsal ve Yaratıcı Etkinlikler
  - "Resim yapıyoruz, müzikle ilgileniyoruz."
  - "Hamurdan yemek yapıyoruz."
- 5. Özel Etkinlikler ve Oyun Türleri
  - "Çadır yapma oyunları oynuyoruz."
  - "Legolardan bina yapıyoruz."
- 6. Seyrek Oynama ve Belirli Koşullarda
  - "Evde seyrek de olsa top oynarım."
- 7. Yetersiz İlgi ve Diğer Etkinlikler
  - "İş yoğunluğundan dolayı pek oyun oynayamıyorum."
- 8. Oyun Oynamaya Katılma
  - "Oyunlarına dahil oluyorum."

**Tablo 14:** Cevabın evet ise baban seninle hangi oyunları oynar? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  |                                     | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|-------------------------------------|----------|----------|
| <b>1. Sosyal ve Fiziksel Oyunlar</b>                 | Saklambaç                           | 8        | 17.39    |
|  | Yakalamaca ve Kovalamaca            | 1        | 2.17     |
| <b>2. Kreatif ve Eğlenceli Oyunlar</b>               | Futbol ve Top Oyunları              | 7        | 15.22    |
|  | Evcilik ve Aşçılık                  | 2        | 4.35     |
|  | Sanat ve El İşi                     | 2        | 4.35     |
|  | Doktorculuk ve Diğer Temalı Oyunlar | 2        | 4.35     |
| <b>3. Yarışmalı ve Zekâ Oyunları</b>                 | Lego ve Yapboz                      | 8        | 17.39    |
|  | Zekâ ve Bilmece Oyunları            | 1        | 2.17     |
| <b>4. Sanal ve Elektronik Oyunlar</b>                | Tablette ve Bilgisayarda Oyunlar    | 2        | 4.35     |
|  | Diğer Elektronik Oyunlar            | 1        | 2.17     |
| <b>5. Fiziksel Aktivite ve Eğlenceli Etkinlikler</b> | Koşma ve Tırmanma                   | 1        | 2.17     |
|  | Diğer Fiziksel Oyunlar              | 0        | 0        |
| <b>6. Hayvan Temalı ve Taklit Oyunları</b>           | Hayvan Taklidi                      | 1        | 2.17     |
|  | Oynamıyor veya Belirsiz             | 10       | 21.74    |

Tablo incelendiğinde, çocukların babalarının kendileriyle oynadığı oyun türleri analiz edilmiş ve yedi ana kategori altında toplanmıştır: Sosyal ve Fiziksel Oyunlar, Kreatif ve Eğlenceli

Oyunlar, Yarışmalı ve Zekâ Oyunları, Sanal ve Elektronik Oyunlar, Fiziksel Aktivite ve Eğlenceli Etkinlikler, Hayvan Temalı ve Taklit Oyunları ve Sınırlı veya Belirsiz Oyunlar. En çok tercih edilen kategoriler:

- Sosyal ve Fiziksel Oyunlar (f=16, %34,78), özellikle Saklambaç (f=8, %17,39) ve Futbol ve Top Oyunları (f=7, %15,22) oyunları ile öne çıkmaktadır.
- Yarışmalı ve Zekâ Oyunları (f=9, %19,56) kategorisi de yüksek oranda temsil edilmekte olup, bu kategoride Lego ve Yapboz (f=8, %17,39) en popüler oyunlardır.

Diğer kategorilere bakıldığında:

- Kreatif ve Eğlenceli Oyunlar (f=6, %13,04), Evcilik ve Aşçılık (f=2, %4,35), Sanat ve El İşi (f=2, %4,35), ve Doktorculuk (f=2, %4,35) oyunlarını içermektedir.
- Sanal ve Elektronik Oyunlar (f=3, %6,52) içinde Tablette ve Bilgisayarda Oyunlar (f=2, %4,35) dikkat çekmektedir.
- Fiziksel Aktivite ve Eğlenceli Etkinlikler (f=1, %2,17), Hayvan Temalı ve Taklit Oyunları (f=1, %2,17) gibi kategoriler düşük oranlarla temsil edilmektedir.
- Sınırlı veya Belirsiz Oyunlar (f=10, %21,74) kategorisi, babaların oyun oynama konusunda yeterince aktif olmadığı veya net bir oyun belirtilmediği durumları göstermektedir.

Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Sosyal ve Fiziksel Oyunlar
  - "Babamla saklambaç oynuyoruz."
  - "Futbol oynarız, top ile maç yaparız."
2. Kreatif ve Eğlenceli Oyunlar
  - "Evcilik oynuyoruz, ben aşçı oluyorum."
  - "Babamla resim çiziyoruz."
3. Yarışmalı ve Zekâ Oyunları
  - "Legolardan bir şeyler yaparız."
  - "Yapboz oyunları oynuyoruz."
4. Sanal ve Elektronik Oyunlar
  - "Tablette oyun oynuyoruz."
5. Sınırlı veya Belirsiz Oyunlar
  - "Babam genelde oynamaz."
  - "Bazen oyun oynar ama çoğunlukla annemle oynarım."

**Tablo 15:** Çocuğunuzun gittiği okuldaki etkinliklerle ilgilenir misiniz? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|          | <i>f</i> | %     |
|----------|----------|-------|
| Evet     | 38       | 43.68 |
| Hayır    | 39       | 44.83 |
| Belirsiz | 10       | 11.49 |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarının okuldaki etkinlikleriyle ilgilenip ilgilenmediklerine ilişkin cevaplar analiz edilmiş ve üç kategori altında toplanmıştır: Evet, Hayır ve Belirsiz. Babaların yanıtlarının neredeyse eşit oranlarda dağıldığı görülmektedir:

- Evet ( $f=38$ , %43,68) kategorisi, babaların çocuklarının okuldaki etkinlikleriyle ilgilendiğini göstermektedir.
- Hayır ( $f=39$ , %44,83) kategorisi, çocuklarının okul etkinlikleriyle ilgilenmeyen babaların oranının neredeyse aynı olduğunu ortaya koymaktadır.
- Belirsiz ( $f=10$ , %11,49) kategorisi ise babaların net bir yanıt vermediği durumları ifade etmektedir.

Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Evet (38 baba)
  - "Okuldaki etkinliklerine katılmaya çalışırım."
  - "Öğretmenle düzenli iletişim kurarım ve etkinliklere katılırım."
2. Hayır (39 baba)
  - "İşimden dolayı etkinliklere vakit ayıramıyorum."
  - "Okul etkinlikleriyle pek ilgilenmem."
3. Belirsiz (10 baba)
  - "Duruma göre ilgilenirim."
  - "Bu konuda bir şey diyemem."

Çocukların babalarının okullarına gelip gelmediklerine ilişkin cevaplar analiz edilmiş ve iki kategori altında toplanmıştır: Evet ve Hayır. Çocukların yanıtlarına göre:

- Evet ( $f=47$ , %54,02) kategorisi, babaların çoğunun çocuklarının okuluna geldiğini göstermektedir.
- Hayır ( $f=40$ , %45,98) kategorisi ise babalarının okula gelmediğini belirten çocukların oranının da oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Evet (47 çocuk)
  - "Babam okula geliyor, etkinliklerde beni izliyor."
  - "Babam öğretmenimle görüşmeye geliyor."

2. Hayır (40 çocuk)

- "Babam işinden dolayı okuluma gelemez."
- "Okula genelde annem gelir, babam gelmez."

**Tablo 16:** Cevabımız evet ise çocuğunuzun gittiği okuldaki hangi etkinliklerle ilgilenirsiniz? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|  |   | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|---|----------|----------|
| <b>1. Sık Katılım Gösterenler</b>                    |   |          |          |
|  | <b>Tüm Etkinlikler:</b> "Okuldaki tüm etkinliklere katılıyorum. Anne baba katılım etkinlikleri olsun özel gün ve bayramlar olsun hepsine katılıyorum."                          | 9        | 10.34    |
|  | <b>Bayramlar ve Özel Günler:</b> "23 Nisan, 29 Ekim etkinliklerine katılıyorum. Yıl sonu gösterilerine katılıyorum."  | 8        | 9.20     |
| <b>2. Belirli Etkinliklere Katılanlar</b>            |   |          |          |
|  | <b>Resmi Günler ve Bayramlar:</b> "23 Nisan, 29 Ekim, 19 Mayıs etkinliklerine katılıyorum."   | 7        | 8.05     |
|  | <b>Gösteriler ve Özel Günler:</b> "Gösterilere gelirim. Tiyatrolarına ve sahne alabildiği gösterilere etkinliklere katılıyorum."  | 5        | 5.75     |
| <b>3. Zaman Kısıtlaması Nedeniyle Katılamayanlar</b> |   |          |          |
|  | <b>İş Yoğunluğu ve Zaman Eksikliği:</b> "Genelde işte oluyorum, onun için katılamıyorum. Oğlumun etkinlikleri ile ilgilenirim ama katılamıyorum çünkü genelde ofiste oluyorum." | 9        | 10.34    |
|  | <b>İşim Olursa Katılmam:</b> "Eğer işim yoksa katılıyorum, işim varsa katılamam. İşim yoksa katılıyorum, işim varsa gitmiyorum."  | 2        | 2.30     |
| <b>4. Annesi İlgileniyor</b>                         |   |          |          |
|  | <b>Annesinin Katıldığı Etkinlikler:</b> "Çalıştığım için annesi ilgileniyor. Ben sadece çocuğumun gösterisi olduğunda gidiyorum."   | 1        | 1.15     |
|  | <b>Okul İşleriyle Annesinin İlgilenmesi:</b> "İşim olduğu için genelde annesi katılır okuldaki etkinliklere. Okul işleriyle annesi ilgileniyor."                                | 2        | 2.30     |
| <b>5. Eğitici ve Bilgilendirme Etkinlikleri</b>      |   |          |          |
|  | <b>Seminerler ve Eğitimler:</b> "Ayda bir çağırıyorlar. Seminer ve eğitim etkinliklerine katılıyorum. Çocuk yetiştirirken nelere dikkat edeceğimize dair etkinlikler oluyor."   | 1        | 1.15     |
| <b>6. Sınırlı Katılım Gösterenler</b>                |   |          |          |
|  | <b>Yıl Sonu ve Bayramlar:</b> "Yıl sonu yapılan etkinliklerde, milli bayramlardaki etkinliklere katılıyorum. Ayrıca gezi düzenlemelerinde de etkinliklere katılıyorum."         | 5        | 5.75     |
|  | <b>Özel Günlerde Katılım:</b> "23 Nisan gibi özel günlere katılıyorum. 29 Ekim ve 10 Kasım'da katıldım."  | 7        | 8.05     |
| <b>7. Katılım Olmayanlar</b>                         |   |          |          |
|  | <b>Genel Olarak Hayır:</b> "Hayır, genelde katılmıyorum."   | 33       | 37.93    |
| <b>8. Katılımın İzlenmesi</b>                        |   |          |          |
|  | <b>Etkinlikleri Gözleme:</b> "Etkinlikleri genellikle gruptan takip ediyorum. Bakıyorum nasıl etkinlikler yapıldığına. Etkinliklere katılımına dikkat ediyorum."                | 1        | 1.15     |

Tablo incelendiğinde, babaların çocuklarının okullarındaki etkinliklere katılım düzeyleri ve ilgilendikleri etkinlik türleri analiz edilmiş ve sekiz ana kategori altında toplanmıştır: Sık Katılım Gösterenler, Belirli Etkinliklere Katılanlar, Zaman Kısıtlaması Nedeniyle

Katılmayanlar, Annesi İlgileniyor, Eğitici ve Bilgilendirme Etkinlikleri, Sınırlı Katılım Gösterenler, Katılım Olmayanlar ve Katılımın İzlenmesi.

En çok belirtilen kategori, Katılım Olmayanlar (f=33, %37,93) olmuştur. Bu durum, babaların önemli bir kısmının çocuklarının okuldaki etkinliklerine katılmadığını göstermektedir. Sık Katılım Gösterenler (f=17, %19,54) ikinci sırada yer alırken, bu kategori içinde Tüm Etkinlikler (f=9, %10,34) en çok tercih edilen alt başlık olmuştur.

Diğer kategorilere bakıldığında:

- Belirli Etkinliklere Katılanlar (f=12, %13,80), özellikle Resmi Günler ve Bayramlar (f=7, %8,05) ve Gösteriler ve Özel Günler (f=5, %5,75) alt başlıklarında öne çıkmaktadır.
- Zaman Kısıtlaması Nedeniyle Katılmayanlar (f=11, %12,64) kategorisi, iş yoğunluğu nedeniyle katılmayan babaları temsil etmektedir.
- Sınırlı Katılım Gösterenler (f=12, %13,80), özellikle Yıl Sonu ve Bayramlar (f=5, %5,75) alt başlığında ifade edilmiştir.
- Annesi İlgileniyor (f=3, %3,45) kategorisi, annelerin babalar yerine etkinliklere katıldığını göstermektedir.
- Eğitici ve Bilgilendirme Etkinlikleri (f=1, %1,15) ve Katılımın İzlenmesi (f=1, %1,15) kategorileri oldukça düşük oranlarla temsil edilmiştir.

Babalar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Sık Katılım Gösterenler
  - "Tüm etkinliklere katılmaya çalışırım."
  - "Bayramlarda ve yıl sonu gösterilerinde mutlaka olurum."
2. Belirli Etkinliklere Katılanlar
  - "23 Nisan ve 29 Ekim etkinliklerine katılırım."
  - "Gösterilerine ve sahne aldığı etkinliklere katılırım."
3. Zaman Kısıtlaması Nedeniyle Katılmayanlar
  - "Genelde işte oluyorum, o yüzden katılamıyorum."
  - "Eğer işim yoksa katılırım."
4. Annesi İlgileniyor
  - "Çocuğumun etkinlikleriyle genelde annesi ilgileniyor."
5. Eğitici ve Bilgilendirme Etkinlikleri
  - "Seminerlere katılırım, çocuk yetiştirme konularında eğitimler oluyor."

6. Sınırlı Katılım Gösterenler
  - "Yıl sonu yapılan etkinliklerde bulunurum."
  - "23 Nisan ve 10 Kasım etkinliklerine katıldım."
7. Katılım Olmayanlar
  - "Hayır, genelde katılmıyorum."
8. Katılımın İzlenmesi
  - "Etkinlikleri genellikle gruptan takip ediyorum."

**Tablo 17:** Cevabın evet ise baban senin okulunda neler yapar? sorusuna ilişkin frekans dağılımı

|                                    |  | <i>f</i> | %     |
|------------------------------------|--|----------|-------|
| <b>1. Okula Getirme ve Alma</b>    | Sadece Okula Bırakma                   | 6        | 6.9   |
|                                    | Okula Bırakma ve Alma                  | 4        | 4.6   |
| <b>2. Etkinliklere Katılım</b>     | Gösteri ve Kutlamalar                  | 6        | 6.9   |
|                                    | Sınıf İçi Katılım                      | 1        | 1.15  |
|                                    | Sınırlı Katılım veya Belirsiz Zamanlar | 13       | 14.94 |
| <b>3. Sınırlı Katılım ve diğer</b> | Sınırlı Katılım veya Belirsiz Zamanlar | 13       | 14.94 |
| <b>4. Diğer Katkılar</b>           | Diğer Katkılar ve Destek               | 56       | 64.37 |

Tablo incelendiğinde, çocukların babalarının okullarında yaptıkları faaliyetler analiz edilmiş ve dört ana kategori altında toplanmıştır: Okula Getirme ve Alma, Etkinliklere Katılım, Sınırlı Katılım ve Diğer, ve Diğer Katkılar. En çok belirtilen kategori, Diğer Katkılar ve Destek ( $f=56$ , %64,37) olmuştur. Bu durum, babaların çocuklarının okullarına yönelik desteğinin genellikle sınıf dışı katkılarla sınırlı olduğunu göstermektedir. Sınırlı Katılım ve Belirsiz Zamanlar ( $f=13$ , %14,94) kategorisi ikinci sırada yer almakta ve babaların okul etkinliklerine katılım konusunda zaman ya da diğer faktörler nedeniyle sınırlı kaldığını işaret etmektedir. Diğer kategorilere bakıldığında:

- Okula Getirme ve Alma ( $f=10$ , %11,5) kategorisinde, Sadece Okula Bırakma ( $f=6$ , %6,9) en sık belirtilen alt başlık olmuştur.
- Etkinliklere Katılım ( $f=7$ , %8,05) kategorisi içinde, Gösteri ve Kutlamalar ( $f=6$ , %6,9) alt başlığı öne çıkmaktadır, ancak sınıf içi etkinliklere katılım oldukça düşük oranda temsil edilmiştir ( $f=1$ , %1,15).

Çocuklar tarafından verilen cevaplara ilişkin örnekler şöyledir:

1. Okula Getirme ve Alma
  - "Beni okula bırakır ama etkinliklere katılmaz."
  - "Bazen okula getirir ve alır."

2. Etkinliklere Katılım
  - o "Gösterilere ve kutlamalara gelir."
  - o "Babam sınıfta yapılan etkinliklere de katılır."
3. Sınırlı Katılım ve Belirsiz Zamanlar
  - o "Bazen gelir ama çoğunlukla katılmaz."
  - o "Zamanı oldukça gelir."
4. Diğer Katkılar ve Destek
  - o "Etkinliklere katılmaz ama okul ihtiyaçlarını karşılar."
  - o "Babam okula yardım eder ama benim etkinliklerime katılmaz."

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, babaların çocuklarıyla olan etkileşimleri ve çocukların babalarına ilişkin algıları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, baba-çocuk ilişkisinin oyun, okul etkinlikleri ve oyuncak seçiminden aile içi etkileşime kadar geniş bir yelpazede değerlendirildiğini göstermektedir. Babaların büyük bir çoğunluğu çocuklarıyla oyun oynadığını belirtmiştir (%97,4). Ancak, çocukların verdikleri yanıtlar, babalarının bu davranışını yalnızca %57,47 oranında teyit etmektedir. Bu durum, babaların oyun oynama sıklığını daha yüksek algıladığını ya da çocukların bu etkinlikleri yeterince hatırlamadığını düşündürmektedir. Literatürde, babaların çocuklarıyla etkileşimde bulunmasının çocukların sosyal-duygusal gelişimine olan katkıları sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin, Ratningsih ve arkadaşları (2021), babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirerek onların sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli ölçüde desteklediğini ifade etmişlerdir (Ratningsih et al., 2021).

Bu çalışmada, oyun türlerinin genellikle fiziksel ve eğlence odaklı olduğu tespit edilmiştir. Eğitici ve yaratıcı oyunların tercih edilme oranlarının düşük olması (%6,90), babaların çocukların bilişsel gelişimindeki rolünü sınırlandırabileceğini göstermektedir. Lestari ve Alam (2020), babaların eğitici oyunlara katılım eksikliğinin, çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ifade etmiştir (Lestari & Alam, 2020). Ayrıca, Zhong (2023) tarafından yapılan bir çalışma, babaların fiziksel oyunlar yoluyla çocukların aktivasyon ilişkilerini güçlendirdiğini ve bu etkinin annelerinkinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Zhong, 2023).

Babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerinde okul etkinliklerine katılım sınırlı kalmaktadır. Örneğin, bu araştırmada babaların yalnızca %43,68'i çocuklarının okuldaki etkinliklerine düzenli olarak katıldığını ifade etmiştir. Bu durum, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi



gerektiğini işaret etmektedir. Hennigar ve arkadaşları (2020), babaların çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla katılımının, çocukların sosyal gelişiminde olumlu etkiler yaratacağını belirtmiştir (Hennigar et al., 2020).

Oyuncak seçiminde ise babaların çoğunluğu (%85,06) çocuklarına oyuncak aldığını ifade etmiştir. Ancak oyuncak tercihlerinin büyük ölçüde eğitici ve klasik oyuncaqlarla sınırlı olduğu görülmüştür (%35,63). Chang ve arkadaşları (2023), çocukların gelişimi için kitaplar ve oyuncaqlara erişimin babaların ilgisiyle ilişkili olduğunu ve bu tür kaynakların eksikliğinin sosyal-duygusal problemleri artırabileceğini ifade etmiştir (Chang et al., 2023).

Okul etkinliklerine katılım, babaların çocuklarının eğitim sürecine olan ilgisinin önemli bir göstergesidir. Bu çalışmada, babaların %43,68'inin çocuklarının okul etkinlikleriyle ilgilendiği ifade edilirken, çocukların bu oranı biraz daha yüksek (%54,02) olarak değerlendirdiği görülmektedir. Ancak, babaların okul etkinliklerine sınırlı katılım göstermesi (%37,93), okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Babaların özellikle iş yükü, zaman eksikliği ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle okul etkinliklerine katılımda sınırlı kaldığını ortaya koyan diğer çalışmaları desteklemektedir (Rohmalina & Wulansuci, 2020).

Literatür, babaların okul temelli katılımının, çocukların sosyal-duygusal ve akademik gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir (Lazović et al., 2022). Morales-Castillo (2021), babaların okula olan ilgisinin, yalnızca çocukların akademik performansına değil, aynı zamanda onların genel sosyal gelişimine de önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir (Morales-Castillo, 2021).

Oyuncak seçiminde, babaların eğitici ve klasik oyuncaqlara olan eğilimi (%35,63), çocukların yaratıcı becerilerini geliştirme potansiyeline sahip bir eğilim olarak görülmektedir. Ancak, bu seçimin yeterince çeşitli olmaması, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini sınırlandırabilir (Zhong, 2023). Nair ve arkadaşları (2020), babaların çocuklarına yönelik eğitici materyaller sağlamlarının, sosyal ve akademik becerileri olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Nair et al., 2020).

Araştırmada, babaların çocuklarıyla olan etkileşimleri ve çocukların babalarına ilişkin algıları incelenirken, bu iki grup arasında belirgin farklar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle baba-çocuk ilişkisinde oyun oynama, okul etkinliklerine katılım ve oyuncak seçimi gibi konularda farklı algılar dikkat çekmiştir. Bu farkların toplumsal cinsiyet rolleri, babaların öz algısı ve çocukların beklentileri gibi faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Babaların %97,4'ü çocuklarıyla oyun oynadığını belirtmiş, ancak çocukların yalnızca %57,47'si bu durumu teyit etmiştir. Bu fark, babaların oyun oynama sıklığını veya etkinliğini daha yüksek algıladığı, çocukların ise bu etkileşimleri daha az hatırladığı veya farklı değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Zhong (2023), babaların fiziksel oyunlarda daha fazla rol aldığını ve bu oyunların çocuklar tarafından bazen annelerle yapılan etkileşimlerle karşılaştırıldığını vurgulamaktadır (Zhong, 2023). Ratningsih ve arkadaşları (2021), babaların oyun sırasında çocuklarla kaliteli vakit geçirdiğini düşündüğünü, ancak çocukların bu durumu sıklık ve çeşitlilik açısından farklı değerlendirdiğini ortaya koymuştur (Ratningsih et al., 2021).

Babaların %43,68'i çocuklarının okul etkinliklerine katıldığını belirtmiş, ancak çocukların ifadeleri bu oranı biraz daha yüksek bir düzeyde (%54,02) göstermektedir. Çocukların bu durumu daha olumlu algılaması, babaların katılımını daha değerli bulmalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Hennigar ve arkadaşları (2020), babaların okul etkinliklerine sınırlı katılımının, zaman eksikliği ve iş yükü gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığını ifade etmektedir (Hennigar et al., 2020). Ayrıca, Lazović ve arkadaşları (2022), babaların okul etkinliklerine katılımının çocukların akademik başarısını artırdığını ancak bu katılımın genelde annelerin desteğiyle sınırlı kaldığını belirtmiştir (Lazović et al., 2022).

Babalar, çocuklarına en çok eğitici ve klasik oyuncaklar aldığını belirtmiş (%35,63), ancak çocuklar oyuncak seçiminde daha geniş bir çeşitlilik ifade etmiştir. Bu durum, babaların oyuncak seçimini belirli bir gelişim hedefi doğrultusunda yaptığını, çocukların ise oyunlarını daha esnek ve çeşitli değerlendirdiğini göstermektedir. Chang ve arkadaşları (2023), eğitici oyuncakların çocukların bilişsel gelişimi için önemli olduğunu, ancak çocukların oyun algısında yaratıcı oyuncakların da kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir (Chang et al., 2023).

Baba ve çocuk cevapları arasındaki farklılıklar birkaç temel faktörle açıklanabilir:

1. **Algı Farklılıkları:** Babalar, çocuklarıyla etkileşimde bulunma sürelerini ve katkılarını daha yüksek algılarken, çocuklar bu etkileşimlerin sıklık ve yoğunluğunu farklı değerlendirebilir.
2. **Toplumsal Cinsiyet Rollerini:** Geleneksel olarak annelerin çocukların günlük bakımında daha aktif rol alması, çocukların babalarını daha nadir gördüğü bir algıya yol açabilir (Tutkun et al., 2023).
3. **Zaman ve İş Yükü:** Babaların iş yükü ve zaman kısıtlamaları, çocukların babalarının katılımını sınırlı görmesine neden olabilir (Morales-Castillo, 2021).

Babaların çocuklarının gelişiminde daha aktif bir rol alabilmesi ve baba-çocuk etkileşiminde algılar ile beklentilerin daha iyi dengelenebilmesi için çeşitli yaklaşımlar önerilmektedir. Babaların çocuklarının okuldaki etkinliklerine katılımını artırmak amacıyla, okul-aile iş birliğini destekleyen ve babalara özel olarak tasarlanmış etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerin esnek zaman dilimlerinde yapılması, özellikle çalışan babaların katılımını kolaylaştırabilir. Morales-Castillo (2021), babaların okuldaki etkinliklere katılımının çocukların sosyal ve akademik gelişiminde olumlu etkiler yarattığını ve bu tür etkinliklerin babaların iş programlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ayrıca, babaların çocuklarıyla geçirdiği zamanı çeşitlendirmek ve bu süreyi daha verimli hale getirmek için rehberlik programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, babaların eğitici ve yaratıcı aktiviteler konusunda bilgi ve destek alarak çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmalarını teşvik edebilir. Zhong (2023), babaların fiziksel oyun ve eğitici aktivitelerle çocuklarının sosyal-duygusal gelişimini desteklediğini ve bu süreçte rehberlik hizmetlerinin önem taşıdığını belirtmektedir.

Bunun yanı sıra, babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerinin çocuk gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkileri konusunda farkındalık artırılmalıdır. Bu kapsamda, eğitim programları ve bilinçlendirme kampanyaları düzenlenerek, babaların çocuklarına yönelik rollerini daha etkin bir şekilde üstlenmeleri sağlanabilir. Hennigar ve arkadaşları (2020), farkındalık kampanyalarının babaların çocuklarının gelişimine olan katkısını artırdığına ve aile içi etkileşimlerin kalitesini yükselttiğine dikkat çekmiştir. Bu öneriler, baba-çocuk ilişkisinin güçlendirilmesi ve aile içi dinamiklerin desteklenmesi açısından önemli bir adım niteliğindedir.

## KAYNAKLAR

- Chang, R., Li, C., Wei, M.-Z., Jiang, Y., & Zhang, J. (2023). Associations of father absence and limited access to books and toys with early childhood development among children aged 0-6 years. *Child: Care, Health and Development*. <https://doi.org/10.1111/cch.13145>
- Freeman EE, Robinson EL. (2022). The relationship between father-child rough-and-tumble play and children's working memory. *Children*, Jun;9(7):962, 1-8.
- Hennigar, A., Cabrera, N., & Chen, Y. (2020). The Role of Fathers and Their Young Children's Social Development. In *Springer Nature Education & Development* (pp. 339-355). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-51027-5\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-51027-5_21)
- Lazović, N., Krulj, J., Vidosavljević, S., & Marković, E. (2022). The Correlation Between Father Involvement and The Academic Achievement of Their Children: Meta-Analysis. *International*

- Lestari, R. H., & Alam, S. (2020). Mother's perception of father's involvement in developing social-emotional development of early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 83-89. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.011>
- Morales-Castillo, M. (2021). Family Contributions to School Performance of Adolescents: The Role of Fathers' Perceived Involvement. *Journal of Family Issues*, 43(4), 793-808. <https://doi.org/10.1177/0192513X21994143>
- Nair, S. G., Chandramohan, S., Sundaravathanam, N., Rajasekaran, A., & Sekhar, R. (2020). Father Involvement in Early Childhood Care: Insights From a MEL System in a Behavior Change Intervention Among Rural Indian Parents. *Frontiers in Public Health*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00516>
- Ratningsih, O., Sadiyah, R. A., Nurhayati, S., & Widiastuti, N. (2021). Father parenting role in the child's social-emotional development. *Empowerment: Journal of Educational Studies*, 10(1), 47-53. <https://doi.org/10.22460/EMPOWERMENT.V10I1P47-53.2130>
- Rohmalina, & Wulansuci, G. (2020). Effect of Father's Involvement in Early Childhood Education. *Proceedings of the 5th International Conference on Education and Technology*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.012>
- Suwada, K. (2017). *Fatherhood and change: an overview*. in: men, fathering and the gender trap. Palgrave Macmillan, Cham.
- Tripson, C. (2024). Nurturing sustainable development: the interplay of parenting styles and sdfs in children's development. *Children*, 11(6), 695.
- Tutkun, A., Bayram, S., & Tuncer, T. (2023). Benefits of Parental Involvement in Activities for Preschool Children: A Gendered Analysis. *Preschool Education Journal*, 38(2), 123-136. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01578-5>
- Zhong, Y. (2023). The Unique Role of Father Involvement in Child Socioemotional Development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4592>

## TÜRKİYEDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

CENGİZ GÜLER

### ÖZET

Türkiye’de İngilizceyi okul ortamında öğretme amacıyla 2. Sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm örgün eğitim kurumlarında İngilizce dersleri verilmektedir. Buna rağmen özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimindeki yetersizlik gerek bu alanda son 20 yıldaki çalışmaları kapsayan literatür taramasında gerekse uluslararası verilerde gözlemlenebilmektedir. Örneğin 2017 yılında yapılan İngilizce Yeterlik Endeksi (English Proficiency Index, 2017) raporlarında ülkemizin yeterlik seviyesi 47.79 puan olarak ölçülmüş olup sıralamamız 62’dir. Söz konusu raporu Avrupa bazlı incelediğimizde ise 27 Avrupa ülkesi arasından bizim sıralamamız 26 çıkmaktadır. Bu dramatik durumu elbette tek bir sebep ile izah etmek mümkün değildir. Sorunların doğru şekilde tespit edilip, akademisyenler ile birlikte sahada çalışan öğretmenlerin görüş ve önerileri de dikkate alınarak bir yol haritası çizilmesi elzemdir. Yapılan saha gözlemleri ve son 20 yıldaki literatür taraması verilerine göre ülkemizde ilköğretim kademesinde dili öğrenmede yetersiz kalan öğrenciler, hayatlarının geri kalanında öğrenilmiş çaresizlik hissiyatına yenik düşüp, İngilizceyi bir dil olarak değil, bir sorunlar duvarı olarak görmektedir. Bu sorunlardan literatür taraması yapıldığında en çok dikkat çekenleri sırasıyla şunlardır: Ders saatleri yetersiz ve müfredat çok yoğundur. Ders kitaplarının içeriği yetersizdir ve ek kaynak almak yasaktır. Türkçe ile İngilizce dil yapısı farklılıkları yabancı dili öğrenmede Türkler için Avrupa Dil Ailesi mensubu milletlere göre zorluk oluşturmaktadır. Merkezi sınav sistemi, öğrencileri dilin konuşulmasından ziyade okuduğunu anlama ve test çözme tekniklerine itmektedir. İngilizce derslerinde teknoloji yeterince kullanılmamaktadır. Bu araştırma yazısında ülkemizde yabancı dil öğretimi üzerine son 20 yılda yapılan çalışmalar taranmış ve MEB okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan 6 ortak temel probleme değinilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce öğretimi, İngilizce Ders Saatleri, Sınav Sistemi

### ABSTRACT

In Turkey, English courses are given in all formal education institutions from 2nd to 8th grades for the purpose of teaching English in a school environment. Despite this, the inadequacy in the development of speaking and listening skills in particular can be observed both in the literature review covering the studies in this field in the last 20 years and in international data. For example, in the English Proficiency Index (2017) reports conducted in 2017, our country's proficiency level was measured as 47.79 points and our ranking was 62. When we examine the report on a European basis, our ranking is 26 out of 27 European countries. Of course, it is not possible to explain this dramatic situation with a single reason. It is essential to correctly identify the problems and draw a roadmap by taking into account the opinions and suggestions of teachers working in the field together with academics. According to field observations and literature review data from the last 20 years, students who are inadequate in learning a language at the primary school level in our country succumb to the feeling of learned helplessness for the rest of their lives and see English not as a language but as a wall of problems. When literature review is done, the most striking of these problems are as follows: Lesson hours are insufficient and the curriculum is very dense. The content of the textbooks is insufficient and it is forbidden to take additional resources. The differences in the language structure of Turkish and English create difficulties for Turks in learning a foreign language compared to nations that are members of the European Language Family. The central exam system pushes students to read comprehension and test-solving techniques rather than speaking the language. Technology is not used sufficiently in English lessons. In this research article, studies conducted in the last 20 years on foreign language teaching in our country have been reviewed and 6 common basic problems encountered in English teaching in MEB schools have been addressed and solution suggestions have been presented.

**Key Words:** English language teaching, English Lesson Hours, Exam System

### GİRİŞ

Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde ülkemizde ilköğretim kademesinde 2. Sınıftan 8. Sınıfa kadar en az 720 saatlik bir eğitim verilmektedir. Bu eğitime rağmen öğrencilerde dil öğretiminde 4 temel beceri olan dilbilgisi, konuşma, dinleme ve yazma yeteneklerinden özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin istenilen düzeyde gelişemediği gözlemlenmektedir. Ülkemiz Dünya üzerinde İngilizce eğitimi veren ve bu dilin yeterliliğini ölçen English First isimli topluluğun analizlerine göre 2017 yılında yapılan İngilizce Yeterlik Endeksi raporlarında Dünya’da 62, Avrupa’da sondan ikinci olmuştur. 2020 yılında ise Dünya’da 69, Avrupa’da ise sondan 2. Sıradaki yerini korumuştur. Bu kötü tablonun oluşumunda temel faktör özellikle ilköğretim aşamasında verilen eğitimde 4 dil beceresinin yeterince öğretilmemesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim temeli sağlam oluşmayan öğrenciler, üniversiteye gittiklerinde eğitim dili İngilizce olan bölümlerin sınavlarında yüksek başarı gösterememektedir. Örneğin Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’na kayıt yaptıran öğrencilerin 2008-2012 eğitim öğretim yılları arasında %80’den fazlası başlangıç seviyesi olan A1-A2 seviyelerinde hazırlık programlarına başlamışlardır (Paker, T. 2012). Bu örnek bize ülkemizdeki okullardan mezun olup, üniversiteye gitme başarısı gösteren öğrencilerin birçoğunun yabancı dili etkili kullanamadıklarını açıkça göstermektedir. Bu problem temele inilerek içinde bulunduğu kör düğümden kurtulmalı ve öğrencilerimiz yabancı dili sürekli önlerine çıkan ve aşılabilir bir bariyer olarak görmemeli ve yabancı dili iletişim aracı olarak daha etkili bir biçimde kullanabilir hale gelmelidir. Aldıkları eğitimin ve bu uğurda sarf edilen insan ve devlet kaynaklarının da karşılığı alınmalıdır. Bu sebeple söz konusu yabancı dili öğrenememe ve öğretmememe probleminin temeline inilmeli ve bu konuda yapılan akademik çalışmalar incelendikten sonra sahada titizlikle bir devlet politikası olarak uygulanmalıdır.

### **Amaç**

Yabancı dil eğitimi yalnızca ülkemizde değil, tüm dünyada üzerinde durulan bir meseledir. Özellikle iletişimin çok hızlı geliştiği günümüzde yabancı dil bilmek ve onu etkili bir şekilde kullanmak çok önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ülkemizde ise verilen eğitime rağmen istenilen sonuca ulaşamamıştır. Ülkemiz özellikle Avrupa ülkeleri arasında İngilizceyi etkili kullanmada son sıralarda yer almaktadır. Ülkemizi, Avrupa ülkeleri arasında son sıralara kadar iten faktörlerin daha çok geç kalınmadan belirlenmesi ve çözüme kavuşmaları gerekmektedir. Yabancı dil olarak İngilizceyi etkili kullanamama sorunu birçok akademisyen tarafından çeşitli makaleler ile ortaya konulmuştur.

Bu makalede ilköğretim kademesinde İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin özellikle son 20 yılda yapılmış akademik çalışmalar taranarak derlenmesi

amaçlanmaktadır. Bu sayede ortaya çıkacak olan sonuçlar daha geniş bir pencerede değerlendirilebilir ve sorunların ortak noktaları tespit edilerek, çözüm önerilerine ulaşılabilir.

## YÖNTEM

İlköğretim kademesinde yabancı dil olarak İngilizceyi etkili kullanamamak ile ilgili son 20 yılda yapılan akademik çalışmalar ve saha gözlem raporları literatür taraması yapılarak incelenmiştir. Bu sayede ortaya çıkacak olan ortak sorunlar ve çözüm önerileri daha net bir şekilde inlenme ve uygulamaya geçilmeye hazır hale gelebilir.

## BULGULAR

İlköğretim kademesinde İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri literatür taraması yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 6 temel sorun ön plana çıkmaktadır. Bu sorunlara çözüm bulunur ve sistematik bir şekilde öğretmenlere hizmetiçi eğitimler vasıtasıyla aktarılırsa, öğrencilerde yabancı dili 4 beceride de etkili kullanma durumunun artacağı düşünülmektedir. Literatür taraması yapıldığında öne çıkan 6 temel sorun şunlardır:

1. Ders saatleri yetersiz ve müfredat çok yoğundur.
2. Ders kitaplarının içeriği yetersizdir ve ek kaynak almak yasaktır.
3. Türkçe ile İngilizce dil yapısı farklılıkları yabancı dil öğrenmede Türkler için zorluk oluşturmaktadır.
4. Merkezi sınav sistemi, öğrencileri dilin konuşulmasından ziyade okuduğunu anlama ve test çözme tekniklerine itmektedir.
5. İngilizce derslerinde teknoloji yeterince kullanılmamaktadır.
6. İngilizce öğretiminde bizim dilimizin farklılıklarını gözetilen bir öğretim metodu uygulanmamaktadır.

## DERS SAATLERİNİN AZ, MÜFREDATIN YOĞUN OLMASI

Türkiye’de ilköğretim kademesinde İngilizce ders saatleri Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 22/11/2021 tarihli ve E-43769797-101.01.01- 37323252 sayılı yazısı üzerine ilkokullarda 2,3 ve 4. Sınıflarda haftada 2 saat, ortaokulda ise 5 ve 6. Sınıfta haftada 3 saat, 7 ve 8. Sınıfta ise haftada 4 saat olarak belirlenmiştir. Bu kademelerin hepsinde MEB tarafından dağıtılan kitaplardaki ünite sayıları 10’dur. Ders saati ile toplam işlenmesi gereken üniteleri konuşma,

dinleme ve yazma becerilerini de öğretmek bitirmek bir hayli zordur. İlkokul ele aldığımızda haftada 2 saatlik bir derste öğrenciler konuları ve ünite kelimelerini hatırlamakta dahi zorluk yaşayabilmektedir. Öğretmenler de müfredatı yetiştirme telaşı ile genellikle oyun, şarkı, konuşma aktiviteleri, video ile dinleme aktiviteleri yerine daha pratik olan okuduğunu anlama ve kelime bilgisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Çelebi ve Narinalp (2020) müfredatın İngilizce öğretimini etkili olarak gerçekleştirme konusundaki yetersizliğine sahada yapılan anketler ile dikkat çekmişlerdir. Yaptıkları anketlerde öğretmenlerin birçoğu müfredatı yetiştiremediklerini ya da seçmeli dersler sayesinde ancak yetiştirebildiklerini belirtmişlerdir.

Müfredatı yoğun olan MEB kitaplarının bir başka sorunu ise içlerindeki dinleme etkinliklerinin materyallerine ulaşmanın zor olmasıdır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu metinlere kendi imkanları ile ulaşmakta, bazıları ise dinleme etkinliklerini ya hiç yaptırmamakta ya da kendi temin ettiği başka dinleme etkinliklerini kullanmaktadır (Çelebi, M. & Yıldız Narinalp, N. (2020). Öğretmenlerin hepsinin teknolojik altyapısının bir olmadığı ve mesleki yıpranma ve yılgınlık da düşünülünce haftalık 2 saat ders ile adeta elinde sihirli bir değnek varmışçasına tüm becerileri vermesi beklenen öğretmenler, okuduğunu anlama metinlerine vakit ayırıp, diğer etkinlikleri atlamaktadırlar.

Tüm bu sorunlara ek olarak, ülkemizde sınıf mevcutları da müfredatı tam anlamıyla öğretmede bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde sınıf mevcutları OECD 2021 raporlarına göre ilkokullarda 23, ortaokulda ise 26'dır. Türkiye eğitim verisinin OECD ülkeleri ile karşılaştırılması ile ilgili 2022 yılında yayınlanan bir raporda ülkemizde ilkokul kademesinde yabancı dil ders saatlerinin ağırlığının tüm okutulan dersler içinde sadece yüzde 5, ortaokul kademesinde ise yüzde 9 olduğunu ortaya koymuşlardır (Aydın, İ ve Tuğrul, B. 2022). Bu durum diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Avrupa ülkelerinde yabancı dil ders saatlerinin ağırlığının ilkokul kademesinde yüzde 7.1, ortaokulda ise 14.7 olduğu göze çarpmaktadır. Bu veriler açıkça göstermektedir ki Türkiye'de öğretmenler daha az ders saati ile ve daha kalabalık sınıflara yabancı dili öğretmeye çalışmaktadır. Yabancı dil öğreniminde kalabalık öğrenme ortamı öğrenci başına düşen ortalama konuşma ve dinleme ile sınıf içi etkinlik oranlarını dramatik bir şekilde düşürmektedir. Bu durumda öğretmenler daha önce de belirtildiği üzere klasik yöntemler olan öğretmen merkezli ve anlatım ve sunum yolu ile anlatım metotlarını kullanmakta ve konuşma etkinliklerini asgari düzeyde yapmaya kendilerini mecbur hissetmektedir.

### **DERS KİTAPLARININ İÇERİĞİ, EK KAYNAK KULLANIMININ YASAK OLMASI VE DİNLEME METİNLERİNE ULAŞMADA YAŞANAN ZORLUKLAR**



Ders kitapları ülkemizde öğrencilere ücretsiz olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılmaktadır. Bu uygulamanın amacı kitap satın almaya maddi durumu yeterli olmayan vatandaşlarımızın çocuklarının eğitimde dezavantajlı duruma düşmelerini engellemek ve ülkedeki tüm eğitim kademelerinde aynı kitabı okutarak yaşanması muhtemel maddi farklılıkların ve bölgesel mağduriyetlerin ortadan kaldırılmasıdır. Bu durum teoride iyi görünmesine karşın sahadaki uygulamasına bakıldığında ilkokul ve ortaokul ders kitapları ilgi çekicilikten uzaktır ve etkinlik sayıları yetersizdir. Örneğin ilköğretim kademesinde yalnızca “practice book” dediğimiz ders kitapları verilmekte olup ekstra bir çalışma veya etkinlik kitabı verilmemektedir. Ders kitaplarındaki etkinlikler ise çoğu zaman öğrencilerin ilgisini çekmekte sınıfta kalmaktadır, çünkü kitaplarda basit detay güncellemeleri dahi yapılmamaktadır. Bu konuyu bir örnek ile göstermek gerekirse, 2023 yılında 7. Sınıf İngilizce Ders Kitabının 7. Ünitesi olan “Dreams” yani hayaller ünitesinde gelecekte uçan arabaların olacağı ve 2020 sonunda bazı mühendislerin uçan arabalara örnek bir model göstereceği “will” yani gelecek zaman yapısı ile anlatılmaktadır. Halbuki içinde bulunduğumuz yıldan 3 sene öncesini anlatan bir metinde gelecek zaman yapısının kullanılması öğrencilerde kafa karışıklığına neden olmakta ve kitabın güncel olmadığını gözler önüne sermektedir. Çelebi ve Narinalp (2020) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz bulduğunu dile getirmiştir. Yaptıkları anket çalışmalarında *ders kitapları yetersiz* maddesinin ortaokul öğretmenleri tarafından yabancı dili etkili bir biçimde öğretememe noktasında üçüncü en büyük sorun olduğu görülmektedir (Çelebi & Yıldız Narinalp, 2020).

Yetersiz ders kitaplarına çözüm olarak kendi beğendikleri yerli veya uluslararası ek kaynakları kullanmak isteyen öğretmenler ise yasal engeller ile karşılaşmaktadır çünkü ülkemizde MEB tarafından dağıtılan ücretsiz kaynaklardan başka kitap kullanılması ve öğrencilere aldırılması yasaktır. Yetersiz ders saati, yoğun müfredat ve kalabalık sınıf ortamına ek olarak, içeriği yetersiz ders kitaplarını kullanma konusunda da eli kolu bağlanan öğretmenler, yabancı dili etkili öğretme konusunda zorluk yaşamaktadır.

Mevcut kitaplardaki sorun içeriğin dikkat çekicilikten uzak olması ile de bitmemektedir. Kitapların içerisinde bulunan dinleme materyalleri, öğretmenlere kitaplar ile birlikte dağıtılmadığı için bir öğretmenin bu dinleme metinlerine internet ortamında kendi çabası ile ulaşması gerekmektedir. Hal böyle olunca öğretmenler onlarca dinleme metnine ulaşmaya çalışmak yerine, bu etkinlikleri geçme veya eba.gov.tr üzerindeki alternatif dinleme çalışmalarına yönelmektedir.

## TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ARASINDAKİ DİL YAPISI FARKLILIKLARI

Türkçe ve İngilizce farklı dil ailelerine ve dil yapılarına sahiptir. Türkçe, Altay dil ailesine ait bir dildir. İngilizce ise Cermen dilleri ailesi mensubudur. Bundan dolayı bu iki dil arasında birçok dil yapısı farklılığı bulunmaktadır.

Alfabe açısından değerlendirildiğinde her iki dil de temelinde Latin harflerine dayanıyor olmasına rağmen Türkçe 29, İngilizce ise 26 harften oluşmaktadır. Türkçe içinde yer alan “ç,ı,ğ,ş,ö,ü” İngilizce alfabesinde yer almaz. İngilizce içindeki “x,w,q” harfleri de Türkçede yoktur. Söz konusu alfabe farklılıkları da dili telaffuz ederken anadili Türkçe olan birine zorluk yaşatmaktadır.

Sözcük dağarcığı açısından bakıldığında ise İngilizce, Latince, Fransızca ve Almanca gibi dillerden birçok sözcük ödünç almıştır. Türkçe ise temelinde bu dillere değil kendi geçmiş köklerine bağlı kelimeleri temel alır. Bu durum dil ailesi farklılığından da kaynaklanmaktadır.

Yapısal farklılıklardan en önemlilerinden birisi ise iki dil arasındaki sentaks diğer bir ifade ile söz dizimi yapılarıdır. Türkçede kurallı bir cümle kurarken özne başa gelir, hatta zaman zaman fiile gelen şahıs ekleri sayesinde özne hiç kullanılmayabilir. Yüklem ise en sondadır. Türkçede kurallı bir cümle kurarken söz dizimi genellikle “özne-nesne-yüklem” şeklindedir. İngilizce ise söz dizimi alanında Türkçe ile bariz farklılıklar göstermektedir. İngilizcede fiillere şahıs eki gelmediği için gizli özne kullanmak mümkün değildir. Bu dilde kurallı cümleler “özne-yüklem-nesne” şeklinde kurulmaktadır. Bu sebepten ötürü, anadili Türkçe olan bir öğrenci cümle kurarken “Ben okula giderim.” Demek için İngilizcede anadilinin sentaksı ile düşünür ve cümleyi “I school go” şeklinde yanlış olarak kurar. Bu cümle dizim kuralı yabancı dilin ilköğretim kademesinde öğretimi esnasında öğrencilere örtülü olarak verilir ve gramer bazlı eğitimden kaçınmak maksadı ile öğrenciye İngilizce düşün şeklinde telkinlerde bulunulabilir. Bu durum da öğrencide İngilizce için aşılabilir bir duvar, içinden çıkılmaz bir labirent algısı yaratmaktadır.

### **MERKEZİ SINAV SİSTEMİNİN ETKİLERİ**

Ülkemizde her yıl nitelikli liselere (merkezi sınav sistemi ile öğrenci kabul eden okullar) 8. Sınıfın sonunda LGS sınavı yapılmaktadır. Öğrencilerin ve velilerin büyük bir kısmı ders ve öğretmen başarısını bu sınav sonucuna göre ölçmektedir. LGS sınavı ise yabancı dil kısmında konuşma ve dinleme becerilerini ölçmez (Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınava Yönelik Konu, Kazanım, Açıklamalar, 2023). Sınavın yabancı dil kısmı okuduğunu anlama ve kelime bilgisi üzerine 10 sorudan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra bu sınav kapsam olarak çoğunlukla 8. Sınıf kazanımlarını ve kelimelerini kapsamaktadır. Bunun

sonucunda da öğrencilerde yabancı dil dersini 5,6,7. Sınıfta önemsememe durumuna yol açabilmektedir. Öğrencilerin bu sınıf düzeylerinde yapılan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavında hiç İngilizce soru olmadığı için merkezi sınavda sorulmayan dersin yerine sınavda çıkan sorulara odağını arttırabilir (İOKBS Başvuru ve Uygulama Kılavuzu, 2022).

Liselere Geçiş Sınavında ise Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin katsayısı 4 iken, İngilizce dersinin katsayısı yalnızca 1 olarak karşımıza çıkmaktadır (Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu, 2023 ). Buna ek olarak bu üç dersin soru sayısı 20 olmasına rağmen İngilizce dersinden sadece 10 soru sorulmaktadır. Katsayısı Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin 4'te biri, soru sayısı ile onların yarısı kadar olan İngilizce dersi öğrenci ve velilerin gözünde önemsiz ders konumuna düşmektedir. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini ölçmeyen merkezi sınav sistemi, İngilizce dersine katsayı ve soru sayısı olarak da değersiz bir konumu layık görünce, öğretmenin bu derste konuşma ve dinleme etkinlikleri yapmaya çalışması, karnı tok olan bir çocuğa zorla yemek yedirmeye çalışmak ile eşdeğerdir.

### **İNGİLİZCE DERSLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE WEB 2.0 ARAÇLARI**

Web 2.0 araçlarının kullanımı dil öğretiminde önemli bir fırsat olabilir. Özellikle 2010 yılında Fatih Projesi ile günümüzde okullardaki dersliklerin yüzde 90'ı akıllı tahta erişimine sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). İnternet erişimi çağımızın gençlerinin ilgisini çekmek için etkili bir araç konumundadır. Web 2.0 araçları bu görevi rahatlıkla yerine getirebilecek bir etkileşim aracı olabilir. Web 2.0 araçları ile ders içi etkinlikler oluşturulmalıdır. Bu altyapı ile geliştirilen kelime çalışmaları ve oyunlar veya anime karakterleri, konuşma ve dinleme metinlerinin de entegrasyonu ile derslerin daha ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olacaktır ve öğrenciler İngilizceyi bir ders olarak görmek yerine, boş zamanlarında yaptıkları gibi akıllı telefon oyunları benzeri oyunlar öğrenip, eğlenceli vakit geçirdikleri bir aktivite olarak görebilir (Taş & Uğurlu, 2019).

Web 2.0 araçları kullanımının derse katkılarının yanısıra bazı zorlukları beraberinde getirmesi de söz konusu olabilir (Turak, 2015). Bu zorluklar şunlardır:

1.Ders içindeki oyun ve etkinlikler esnasında gürültü olabilir ve ülkemizdeki okullarda iyi öğretmen demek maalesef hala sınıfı susturan, sınıftan çıt dahi çıkarmayan öğretmen olarak algılandığı için Web 2.0 araçlarını derste etkin kullanan öğretmenlere idarecisi veya diğer

sınıflarda ders işleyen meslektaşları tarafından sessiz olunması ve daha etkili bir sınıf yönetimi kullanması şeklinde baskı olabilir.

2. Velilerde öğretmen derste hiçbir şey yapmıyor ve sadece oyun oynatıyor hatta ödevi bile tableten veriyor algısı oluşabilir. Çocukları tablete veya telefona ulaşmada dersi bahane eden veliler, öğretmenden çocuklarını teknoloji bağımlısı yaptığı gerekçesi ile şikayetçi olabilir. Tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araçlara sahip olmayan veli ve öğrenciler fırsat eşitliğinden dert yanabilir.

3. Web 2.0 araçları ile ders içi etkinlik hazırlamak önceden hazırlık ve uzmanlık gerektirdiği için çoğu öğretmen bu teknolojik araç gereçleri yeterince kullanmamaktadır.

Yapılan araştırmalar Web 2.0 araçlarının kullanıldığı derslerde öğrencileri eğlendirdiğini, öğrencilerin ders boyunca motivasyonunu ve dersin etkinliğini arttırdığını, derse karşı olan tutum ve davranışları olumlu yönde etkilenin yanında öğrencilerde hazır bulunuşluğu da arttırdığını ve öğrencilerin derslerde daha az sıkıldıklarını, öğrenmenin ise daha kalıcı ve etkili olduğunu göstermektedir (Yaşar Sağlık & Yıldız, 2021).

## ÜLKEMİZE ÖZGÜ VE DİLİMİZİN FARKLILIKLARINI GÖZETEN BİR ÖĞRETİM METODU EKSİKLİĞİ

Ülkemizde uygulanan öğretim metotları Avrupa Konseyi Modern Bölümü tarafından geçerliliği kabul edilen ve yaygın olarak kullanılan metotlardır. Bu metotlar sırasıyla şunlardır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemler vardır ve bu yöntemler hedef dilin en iyi şekilde öğretilmesini amaçlar. Ancak bu yöntemlerin tek ve mükemmel olduğunu iddia etmek doğru değildir, çünkü sürekli olarak alternatifler geliştirilmektedir (Hengirmen, M. 2006). Yöntemlerin başarılı olabilmesi için kullanım özelliklerinin yanı sıra öğretilecek kişilerin özellikleri, öğrenim ortamı ve konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum gibi faktörler de dikkate alınarak yöntemlerin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Memiş, M. R., & Erdem, M. D. 2013).

Yabancı dil öğretim teknikleri batılı dillerin öğretilmesi için geliştirilmiştir, ancak farklı kökene sahip diller için de kendilerine özgü öğretim yöntemleri geliştirilmelidir. Her dilin kendine özgü dilbilgisi, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan, yabancı bir dil olarak öğretilecek her dil için kendi öğretim yöntemleri oluşturulmalıdır.

Dil sürekli olarak değişim ve gelişim içindedir, bu nedenle tek ve sabit bir yöntemle öğretilmesi mümkün değildir. Bu nedenle, öğretimde kullanılan yöntemler bu değişikliklere uyum sağlamalı ve sürekli olarak geliştirilmelidir.

Ülkemiz öğrencilerine yabancı dili etkili öğretmek için dilimize uygun olduğunu düşündüğüm Boray Tekniği kullanılabilir. Boray Tekniği, İngilizce öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. Bu teknik, öğrencilere dört ayrı beceriyi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bir arada öğretmeyi amaçlar. Boray Tekniği, öğrencilerin öncelikle doğal bir konuşma ortamında İngilizce öğrenmelerine odaklanır ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda öğrenmelerine yardımcı olmak için çeşitli aktiviteler ve oyunlar kullanır. Bu yöntem, öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmayı hedefler (Kırkıç ve Boray, 2017)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizdeki İngilizce öğretimi ile başlıca sorunlar yukarıda sıralanmıştır. Sorunlardan ilki olan ders saatleri ve müfredat çıkmazı düzeltilmelidir. İngilizce ders saati en azından Avrupa ülkeleri standartlarına yükseltilmelidir. Müfredat ise güncellenmeli ve ünite sayısı kesinlikle

azaltılmalıdır. Buna ek olarak sınıf mevcutları da daha makul seviyelere gelmeli ve öğrenci başına düşen ortalama konuşma süreleri arttırılmalıdır.

Ders kitaplarının içerikleri gerçek yaşama daha uyumlu olmalı ve dikkat çekici etkinlikler ile donatılmalıdır. Öğretmenler beğendikleri ek kaynakları kullanma veya kullandırmada özgür olmalı gerekirse maddi yönden dezavantajlı öğrenciler için devlet tarafından bir fon oluşturulmalıdır. Ayrıca dinleme etkinlikleri sistematik bir şekilde Youtube veya Eba üzerinden etkileşimli ders kitapları gibi ulaşımı kolay platformlara yüklenmeli ve öğretmenler dinleme metinlerini aramak zorunda kalmamalıdır.

Sentaks konusunda elbette iki dilden birinde değişiklik yapmak olası değildir ancak öğrencilere cümle kurarken bu durum öğretilir. Cümle dizim mantığını öğretmek için öğrencilerin gizil öğrenme becerilerini beklememeli ve temel düzeyde sentaks farklılıkları gösterilmelidir.

Merkezi sınav sistemlerinde İngilizce dersinin soru sayısı ve soruların değer katsayısı kesinlikle arttırılmalıdır. Bununla da kalınmayıp, bu sınavlarda dinleme ve konuşma sınavı da eklenmelidir.

İngilizce Derslerinde teknoloji kullanımı arttırılmalıdır. Özellikle öğretmenlerin henüz üniversitedeyken Web 2.0 araçları üzerine yoğunlaşmaları sağlanmalı ve üniversitede bunu sağlayan dersleri olmalıdır. Halihazırda öğretmen olanlar için de ivedi ve sistematik bir şekilde hizmet içi eğitimler ile bu eğitim araçları öğretilmelidir.

Anadili Türkçe olan akademisyen ve öğretmenler ile birlikte geliştirilen ve bizim dilimizin farklılıklarını gözetilen öğretim metotları kullanılmalıdır. Bu sayede öğrenciler hedef dili daha etkili ve kolay bir şekilde öğrenebilir. Boray Tekniği bu tekniklerden yalnızca biridir ancak tüm okullarda eş zamanlı uygulanması halinde İngilizceyi daha kolay öğretmekte etkili bir yöntem olabilir.

Son olarak, yabancı dili öğretirken ülkemizde okullarda uygulanan sınıf geçme prosedürü değil, seviye geçme dikkate alınmalıdır. Öğrenciler İngilizcede A seviyesini geçmeden, genel ortalamaları ile sınıf geçtikleri için bir üst sınıfta daha üst düzey seviyelere maruz kalınca dili öğrenme istekleri minimum düzeye inmektedir. İngilizce dersinde öğrencilerin yaşları değil, hedef dil içindeki bilgi birikimleri geçerli olmalıdır. Bu durum ülkemizdeki birçok dil kursunda “İngilizce Kurları” şeklinde başarı ile uygulanmaktadır. Nitekim aynı durum üniversitemizde de uygulanır. Örneğin bir üniversite öğrencisi 3. Sınıfa geçse bile, 1. Sınıfta

yeterli düzeyde başarı gösteremediği dersi tekrar almak zorundadır. Aynı sistem ilköğretim kademesinde de uygulanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aydın ve Tuğrul, Türkiye Eğitim Verisinin OECD Ülkeleri ile Karşılaştırılması, ISAS WINTER-2022, Turkey
- Çelebi, M. & Yıldız Narinalp, N. (2020). *Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar* . OPUS International Journal of Society Researches , Cilt: 15 - Sayı: 10 Yıl Özel Sayısı , 4975-5005 . DOI: 10.26466/opus.704162
- Euro News Haber Sitesi, *İngilizce Yeterlilik Endeksi 2020: Türkiye ve Azerbaycan Avrupa'da son sıralarda yer aldı*, <https://tr.euronews.com/2020/11/28/ingilizce-yeterlilik-endeksi-2020-turkiye-ve-azerbaycan-avrupa-da-son-s-ralarda-yer-ald>
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Engin Yayın Evi, Ankara.
- Kırkıç, K. A. & Boray, T. (2017). İngilizce Öğretiminde ve Öğreniminde Türkiye İçin İnovatif Bir Teknik: Boray Tekniği (BT) . Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi , 3 (3) , 13-29
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Milli Eğitim Bakanlığı 3 Aralık 2022, <https://www.meb.gov.tr/2022-yili-sonuna-kadardersliklerin-yuzde-90i-etkilesimli-tahtayla-bulusacak/haber/28388/tr>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Taş, S., & Uğurlu, M. (2019). Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi. *Gece Akademi*, 2.
- Turak, Y. (2015). Nesnelerin interneti ve güvenliği. *Bilişim Teknolojisi Hukuku Enstitüsü, Bilişim Hukuku Anabilim Dalı, İstanbul Bilgi Üniversitesi*.
- Yaşar Sağlık, Z. & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistematik İncelemesi . Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(2), 418-442 . DOI: 10.51725/etad.101168

## ANNELERİN ÇOCUKLARIYLA İLETİŞİMİNİN YORDAYICI OLARAK PSİKOLOJİK İYİ OLMA DURUMU

Gülay TEMİZ

Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, gtemiz@selcuk.edu.tr

ÖZLEM KOÇAK

Çocuk Gelişimi Bilim Uzmanı, cgeozlemyildiz@gmail.com

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocuklarıyla olan iletişiminin yordayıcı olarak psikolojik iyi olma durumunun incelenmesidir. Annelerin psikolojik iyi olma durumları ile çocuklarıyla iletişimi arasındaki ilişkiyi gösteren bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Güngören ilçesinde bulunan T.C Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anneler (N=102) oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin Psikolojik İyi Olma durumlarını ölçmek için “Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖÖ)” ve çocuklarına yönelik iletişim düzeylerini belirleyebilmek için ise eş zamanlı olarak “Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 15.0 paket programıyla, annelerin psikolojik iyi olma durumunun çocuğu ile iletişimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon kullanılarak sınanmış ve elde edilen analiz sonucu yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖÖ)’nin diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, yaşam amaçları ve öz kabul alt boyutları ile Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu, annelerin çocuklarıyla iletişimini psikolojik iyi oluşları tarafından anlamlı düzeyde açıklandığı sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik iyi olma, Anne, Çocuk, İletişim

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the impact of psychological well-being of mothers, who have 48- 72-month-old children attending a pre-school education institution on their communication. This study, which shows the relationship between mothers' psychological well-being and their communication with their children, is in the screening model. The study group of the research consists of mothers (N = 102) whose children attend to a pre-school education institution of the Ministry of National Education in İstanbul Güngören district. In the research, Scale of Well-Being (SPW) to determine the psychological well-being situations of mothers and The Parent-Child Communication Assessment Tool (ABÇİDA) to determine communication levels with their children were utilized. Analysis of the data was tested using Pearson correlation analysis and multiple regressions in order to determine the relationship between mothers' psychological well-being and the communication with their child and the obtained research results were interpreted. It was concluded that communication of mothers who are psychologically well was also better.

**Key Words:** Psychological well-being, mother, child, communication

### GİRİŞ

Psikolojik ve fizyolojik sağlığın gelişim gösterdiği, iletişim temellerinin atıldığı, sevgi ve ilginin yoğun olarak bulunabileceği en doğal ortam olan ailenin, neslin devamını sağlamakla birlikte bireyi sosyo-kültürel bir ortama hazırlama görevi vardır. Bireylerin sağlıklı gelişim göstermeleri ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirdiğini göstermektedir. Sağlıklı ailelerde büyüyen çocukların ruhsal yönden daha iyi olduğu gözlemlenirken, olumsuz kaygı ve



koru düzeylerinin de daha düşük olduğu, çevresiyle daha iyi iletişim kurduğu görölmektedir. Sağlıksız ailelerde büyüyen çocukların ise, bağımlı, çekingen, kuşkucu ve geleceğe olumsuz bakan kişilik yapıları görölmektedir (Nirun, 1994; Özgüven, 2001, Özbey, 2004; Tuzcu 2017).

İnsan, sosyal bir varlıktır. İlk olarak aile ortamındaki bireylerle iletişim kurmaya ihtiyaç duyarken daha sonra çevresindeki kişilerle iletişimde olma ihtiyacı duymaktadır. İletişim süreçlerinin temeli çocuğun içine doğduğu aile ortamında atılmaktadır. Bu nedenle, tüm gelişim alanlarının hızlı bir gelişim ve değişim gösterdiği erken çocukluk döneminde aile ortamındaki ilişkiler ve bireyler arasındaki iletişimin son derece önemlidir(Greenspan ve Salmon, 1998; Schor,1999; Stewart, Cooper, Stewart ve Friedley, 2003) .

Anne çocuk etkileşimi çok özeldir. Anne ve çocuk, doğumdan hemen sonra birbirlerine uyum sağlamaktadır. Anne ve çocuğun birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılanması da bu uyumu daha da güçlü kılmaktadır. Annenin görevi sadece çocuğun bakımı, eğitimi ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılanması değildir. Annenin çocuğuyla kurmuş olduğu sağlıklı sevgi dolu iletişimi, beden teması, ses tonu, çocuğunu kucaklaması da anne ile çocuğu daha sağlıklı bir ilişki içerisine alır (Yavuzer, 2003;Çağdaş,2003; Günalp,2007; Kuzu,2006).

Ağır (2017) çalışmasında, araştırmaya katılan annelerin kadın olmanın, “anne” olmakla ilişkilendirildiği yorumlarken babanın rolünün üstlenmediğini ve çoğu zaman çocuğuyla ilgilenmediğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların çoğunun yaşamların da çocuklarını ilişkilerinin merkezine alarak sürdürdükleri fark edilmiştir.

Hoffman ve arkadaşları (2006) çalışmalarında klinik açıdan depresyonda olan annelerin çocukları ve yüksek oranda depresyon belirtisi gösteren annelerin çocukları fizyolojik, duygusal, toplumsal ve bilişsel sahalardaki gelişimlerinin risk altında olduğunu ve bu sebeple depresyondaki annelerin samimiyet, duyarlılık ve çocuklarının başarılı duygu yönetimi yeteneklerini geliştirebilecekleri gerekli ortamı oluşturma gibi annelik görevlerini tam anlamıyla yerine getiremedikleri sonucuna varılmıştır.

Doğum öncesinden başlayarak çocuğunun bakım ve eğitimi gibi ihtiyaçları öncelikli ve ağırlıklı olarak annenin üzerinde olmasından dolayı anne öncelikli olarak çocuğu ile ilgilenen ilk kişi olma eğilimindedir. Bu durum, diğer yaşam gerekleri ile birleştiginde bu sorumluluk annenin psikolojisi üzerinde birtakım etkiler oluşturmaktadır. Annelerin psikolojik olarak iyi oluş durumuna göre göre çocuğuyla olan iletişimin de farklılıklar görölebilmektedir. Bu

çalışmada annelerin psikolojik iyi oluşu ile çocuklarına yönelik iletişimi alt boyutlara göre ele alınmış ve analiz edilmiştir.

## YÖNTEM

Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin psikolojik iyi olma durumunun çocuğuyla iletişimine üzerine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelidir. Söz konusu çalışmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkiyel tarama modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2011).Çalışma grubunu basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen İstanbul Avrupa yakasında Güngören ilçesinde T.C Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anneler (N=102)oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak annelerin psikolojik iyi olma durumlarını belirlemek amacıyla Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİO) ve çocuklarına yönelik iletişim düzeylerinin belirlemek amacıyla Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA) kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada kullanılan Psikolojik İyi Olma Ölçeği ile ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracına ilişkin korelasyonlar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme alınan annelerin diğerleriyle olumlu ilişkiler ile çevresel hakimiyet ( $r = .537$ ,  $p < 0.01$ ), bireysel gelişim ( $r = .445$ ,  $p < 0.01$ ), yaşam amaçları ( $r = .577$ ,  $p < 0.01$ ), öz kabul ( $r = .585$ ,  $p < 0.01$ ), konuşma ( $r = .230$ ,  $p < 0.05$ ), sözsüz iletişim ( $r = .213$ ,  $p < 0.05$ ), ve empati ( $r = .389$ ,  $p < 0.01$ ), arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğerleriyle olumlu ilişkiler ile özerklik, dinleme ve mesaj arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir( $p > 0.05$ ).

Özerklik ile çevresel hâkimiyet ( $r = .405$ ,  $p < 0.01$ ), bireysel gelişim ( $r = .382$ ,  $p < 0.01$ ), yaşam amaçları ( $r = .377$ ,  $p < 0.01$ ), öz kabul ( $r = .363$ ,  $p < 0.01$ ), dinleme ( $r = .265$ ,  $p < 0.01$ ) ve sözsüz iletişim ( $r = .179$ ,  $p < 0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Özerklik ile konuşma, mesaj ve empati arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Çevresel hakimiyet ile bireysel gelişim ( $r = .495$ ,  $p<0.01$ ), yaşam amaçları ( $r = .714$ ,  $p<0.01$ ), öz kabul ( $r = .706$ ,  $p<0.01$ ), konuşma ( $r = .417$ ,  $p<0.01$ ), dinleme ( $r = .338$ ,  $p<0.01$ ), mesaj ( $r = .245$ ,  $p<0.05$ ) sözsüz iletişim ( $r = .348$ ,  $p<0.01$ ) ve empati ( $r = .343$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Çevresel hakimiyet ile mesaj ( $r = .417$ ,  $p<0.01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bireysel gelişim ile mesaj ( $r = .241$ ,  $p<0.01$ ) ve empati ( $r = .227$ ,  $p<0.01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Bireysel gelişim ile yaşam amaçları ( $r = .534$ ,  $p<0.01$ ), öz kabul ( $r = .470$ ,  $p<0.01$ ), konuşma ( $r = .252$ ,  $p<0.01$ ), dinleme ( $r = .265$ ,  $p<0.01$ ), mesaj ( $r = .241$ ,  $p<0.05$ ) ve empati ( $r = .227$ ,  $p<0.05$ ) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Bireysel gelişim ile sözsüz iletişim arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yaşam amaçları ile öz kabul ( $r = .729$ ,  $p<0.01$ ), konuşma ( $r = .320$ ,  $p<0.01$ ), dinleme ( $r = .411$ ,  $p<0.01$ ), mesaj ( $r = .263$ ,  $p<0.01$ ) sözsüz iletişim ( $r = .385$ ,  $p<0.01$ ) ve empati ( $r = .325$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Öz kabul ile konuşma ( $r = .388$ ,  $p<0.01$ ), dinleme ( $r = .299$ ,  $p<0.01$ ), mesaj ( $r = .263$ ,  $p<0.01$ ), sözsüz iletişim ( $r = .337$ ,  $p<0.01$ ) ve empati ( $r = .428$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Konuşma ile dinleme ( $r = .419$ ,  $p<0.01$ ), mesaj ( $r = .412$ ,  $p<0.01$ ), sözsüz iletişim ( $r = .517$ ,  $p<0.01$ ) ve empati ( $r = .507$ ,  $p<0.01$ ) arasında pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Dinleme ile mesaj ( $r = .354$ ,  $p<0.01$ ), sözsüz iletişim ( $r = .584$ ,  $p<0.01$ ) ve empati ( $r = .320$ ,  $p<0.01$ ) arasında pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Mesaj ve sözsüz iletişim ( $r = .329$ ,  $p<0.01$ ) arasında pozitif anlamlı ilişki bulunurken; mesaj ve empati arasında bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Sözsüz iletişim ile empati arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r = .292$ ,  $p<0.01$ )

**Tablo 2.** Konuşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımsız Değişkenler          | <i>B</i> | <i>SHB</i> | $\square$ | <i>T</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| Diğerleriyle Olumlu İlişkiler | -.024    | .053       | -.055     | -.456    | .649     |
| Özerklik                      | .004     | .050       | .009      | .087     | .931     |
| Çevresel Hâkimiyet            | .123     | .059       | .302      | 2.087    | .040     |
| Bireysel Gelişim              | .023     | .054       | .049      | .434     | .665     |

|                |       |      |       |       |      |
|----------------|-------|------|-------|-------|------|
| Yaşam Amaçları | -.023 | .063 | -.053 | -.347 | .729 |
| Öz Kabul       | .089  | .060 | .219  | 1.475 | .143 |

$$R = .442R^2 = .195$$
$$F(6, 97) = 3.923p = .001$$

Tablo 2 incelendiğinde, konuşmadaki değişimi açıklamak için diğerleri ile iyi ilişkiler, özerklik, çevre hâkimiyeti, bireysel gelişim, yaşam amaçları, öz kabul değişkenlerine ihtiyaç vardır ( $p (.001) < .05$ ). Bu değişkenler konuşmadaki değişimin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. İlgili Beta (B) değerleri incelendiğinde ise, konuşmayı etkileyen tek faktör çevresel hâkimiyet(=.302) olduğu, görülmektedir. Konuşmanın; çevresel hâkimiyet dışındaki diğer değişkenlerden etkilenmediği görülmektedir. Kısacası konuşmayla çevresel hâkimiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ( $p=.04 < .05$ ) ve çevre hâkimiyetindeki bir derecelik değişim konuşmayı 0.302 arttırmaktadır.

**Tablo 3.** Dinlemenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımsız Değişkenler          | B     | SHB  | □     | T      | P    |
|-------------------------------|-------|------|-------|--------|------|
| Diğerleriyle Olumlu İlişkiler | -.053 | .037 | -.169 | -1.415 | .160 |
| Özerklik                      | .048  | .036 | .138  | 1.338  | .184 |
| Çevresel Hâkimiyet            | .026  | .042 | .089  | .617   | .539 |
| Bireysel Gelişim              | .016  | .038 | .048  | .427   | .670 |
| Yaşam Amaçları                | .110  | .044 | .376  | 2.473  | .015 |
| Öz Kabul                      | -.003 | .043 | -.012 | -.081  | .936 |

$$R = .450R^2 = .203$$
$$F(6, 97) = 4.105p = .001$$

Tablo 3 incelendiğinde, dinlemedeki değişimi açıklamak için diğerleri ile iyi ilişkiler özerklik, çevre hâkimiyeti, bireysel gelişim, yaşam amaçları, öz kabul değişkenlerine ihtiyaç vardır ( $p (.001) < .05$ ). Bu değişkenler konuşmadaki değişimin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. İlgili Beta (B) değerleri incelendiğinde ise, konuşmayı etkileyen tek faktör yaşam amaçları (= .110) olduğu, görülmektedir. Dinlemenin; yaşam amaçları dışındaki diğer değişkenlerden etkilenmediği görülmektedir. Kısacası dinlemeyle yaşam amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ( $p (.15) < .05$ ) ve çevre hâkimiyetindeki bir derecelik değişim dinlemeyi 0.11 arttırmaktadır.

**Tablo 4.** Mesajın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımsız Değişkenler          | <i>B</i> | <i>SHB</i> | $\square$ | <i>T</i> | <i>P</i> |
|-------------------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| Diğerleriyle Olumlu İlişkiler | -.097    | .053       | -.230     | -1.835   | .070     |
| Özerklik                      | .045     | .051       | .096      | .882     | .380     |
| Çevresel Hakimiyet            | .021     | .059       | .054      | .356     | .722     |
| Bireysel Gelişim              | .061     | .054       | .133      | 1.130    | .261     |
| Yaşam Amaçları                | .050     | .063       | .125      | .786     | .434     |
| Öz Kabul                      | .067     | .061       | .171      | 1.106    | .271     |

$$R = .355R^2 = .126$$

$$F(6, 97) = 4.105p = .038$$

Tablo 4 incelendiğinde, mesajdaki değişimi açıklamak için diğerleri ile iyi ilişkiler özerklik, çevre hâkimiyeti, bireysel gelişim, yaşam amaçları, öz kabul değişkenlerine ihtiyaç vardır ( $p (.038) < .05$ ). Bu değişkenler mesajdaki değişimin yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. İlgili Beta (*B*) değerleri incelendiğinde ise, bağımsız değişkenlerin mesajı ayrı ayrı etkilemediği görülmektedir.

**Tablo 5.** Sözsüz İletişimin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımsız Değişkenler          | <i>B</i> | <i>SHB</i> | $\square$ | <i>T</i> | <i>P</i> |
|-------------------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| Diğerleriyle Olumlu İlişkiler | -.017    | .036       | -.056     | -.458    | .648     |
| Özerklik                      | .011     | .035       | .034      | .317     | .752     |
| Çevresel Hakimiyet            | .038     | .041       | .135      | .920     | .360     |
| Bireysel Gelişim              | -.022    | .038       | -.066     | -.575    | .567     |
| Yaşam Amaçları                | .078     | .044       | .276      | 1.779    | .078     |
| Öz Kabul                      | .025     | .042       | .091      | .605     | .546     |

$$R = .408R^2 = .167$$

$$F(6, 97) = 3.230p = .006$$

Tablo 5 incelendiğinde, sözsüz iletişimdeki değişimi açıklamak için diğerleri ile iyi ilişkiler özerklik, çevre hâkimiyeti, bireysel gelişim, yaşam amaçları, öz kabul değişkenlerine ihtiyaç vardır ( $p (.006) < .05$ ). Bu değişkenler mesajdaki değişimin yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. İlgili Beta (*B*) değerleri incelendiğinde ise, bağımsız değişkenlerin sözsüz iletişimi ayrı ayrı etkilemediği görülmektedir.

**Tablo 6.** Empatinin Yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımsız Değişkenler          | <i>B</i> | <i>SHB</i> | $\square$ | <i>T</i> | <i>P</i> |
|-------------------------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| Diğerleriyle Olumlu İlişkiler | .104     | .056       | .220      | 1.856    | .066     |
| Özerklik                      | -.013    | .054       | -.024     | -.238    | .812     |
| Çevresel Hakimiyet            | .027     | .063       | .061      | .424     | .673     |
| Bireysel Gelişim              | -.003    | .058       | -.006     | -.055    | .957     |
| Yaşam Amaçları                | -.027    | .067       | -.061     | -.407    | .685     |
| Öz Kabul                      | .138     | .065       | .313      | 2.137    | .035     |

$R = .464R^2 = .215$   
 $F(6, 97) = 4.429p = .001$

Tablo 6 incelendiğinde, empatideki değişimi açıklamak için diğerleri ile iyi ilişkiler özerklik, çevre hâkimiyeti, bireysel gelişim, yaşam amaçları, öz kabul değişkenlerine ihtiyaç vardır ( $p < .001$ ). Bu değişkenler mesajdaki değişimin yaklaşık %22'ünü açıklamaktadır. İlgili Beta (*B*) değerleri incelendiğinde ise, bağımsız değişkenlerin empatiyi ayrı ayrı etkilemediği görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocuğu olan annelerin psikolojik iyi olma durumunun çocuğuyla iletişimine olan ilişkisi incelenmiş ve bu konuda yapılmış benzer çalışmalara ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Ryff'a (1989) göre psikolojik iyi oluş altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar öz-kabul, kendini kabul etme, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, çevresel kontrol, özerklik, yaşam amaçlarıdır. Kişisel gelişim değişkenleri arasındaki sağlıklı etkileşim bu problemlerin azaltılmasında son derece önemlidir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Kuzucu 2006). Bütün bu değişkenler arasında sağlıklı etkileşim içinde olan bireyin psikolojik anlamda da daha sağlıklı olacağı söylenebilir.

Örnekleme alınan annelerin Psikolojik İyi Olma Ölçeği alt boyutunda olan diğerleriyle olumlu ilişkiler ile Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA) alt boyutu konuşma, sözsüz iletişim ve empati arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu, diğerleriyle olumlu ilişkiler ile dinleme ve mesaj arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, özerklik ile dinleme ve sözsüz iletişim arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu, konuşma, mesaj ve

empati arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Çevresel hakimiyet ile konuşma dinleme ve empati arasında orta düzeyde mesaj ile arasında düşük düzeyde pozitif ilişkinin olduğu, yaşam amaçları ile konuşma dinleme, bireysel gelişim ile konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu, öz kabul ile konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Örnekleme alınan annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde konuşma alt boyutunun psikolojik iyi olma alt boyutunda çevresel hâkimiyet dışındaki diğer değişkenlerden etkilenmediği görülmektedir. Kısacası konuşmayla çevresel hâkimiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 2). Çevresel hâkimiyet kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak kontrole sahip aynı zaman da günlük olaylara hâkim, kendi istekleri doğrultusunda yaşamını düzenlemesi, uyum sağlaması çevresini yönetebilmesi ve fırsatları iyi değerlendirmesidir (Ryff, 1989; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Dunn ve arkadaşları (1991) araştırmalarında ebeveynlerin evde ortamında yaşamış oldukları duyguları çocukları ile paylaşımlarının ebeveyn çocuk iletişimini olumlu yönde etkilediğini; Wilson ve Durbin (2012) ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemsel olarak değerlendirmiş olduğu araştırmalarında ebeveynlerin olumlu duygu hali içinde bulunduğu durumlarda çocuklarına daha olumlu cevaplar verdikleri sonucuna varmıştır. Araştırmanın sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği ve annelerin kendini psikolojik olarak iyi hissettiği zamanlarda çocuğuna daha fazla zaman ayırdığını, çocuğunun ihtiyaçlarına zamanında cevap verdiğini bu durumda annenin çocuğuyla iletişimini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Örnekleme alınan annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde dinleme alt boyutunda psikolojik iyi olma alt boyutunun yaşam amaçları dışındaki diğer değişkenlerden etkilenmediği görülmektedir. Kısacası dinlemeyle yaşam amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 3). Yaşam amaçları olan bireyin hayatının anlamlı ve amaçlı olduğu inancında olmasıyla beraber kendi standartlarını düzenleme, geliştirme çabası, kendi potansiyelinin ve sorumluluklarının farkında olması yaşamdan zevk alması üretmesi çevresine katkıda bulunması yeni yaşantılara açık olmasıdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Höl (2017) araştırmasında annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde dinleme becerisinin çocukların aktif iletişimde bulunma, iletişimde kurallara uyma, iletişimde diğerlerine tepki gösterme ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahip olduğu sonucuna varmıştır. Literatüre paralel olarak bu

araştırmalarda annelerin yaşama yönelik olumlu duygular içerisinde olmaları çocukları ile iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve çocuklarını dinledikleri ve onlarla iletişim kurdukları zaman çocuklarının da dinleme becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Örnekleme alınan annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde mesaj, sözsüz iletişim, empati alt boyutunun psikolojik iyi olma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ama bağımsız değişkenin ayrı ayrı etkilemediği görülmüştür (Tablo 4,5,6). Psikolojik iyi oluşu etkileyen öz kabul bileşenin bireyin kendi ve geçmiş yaşantıları olumlu değerlendirmesidir. Kendini kabul eden bireyin kendi yetenek ve sınırlılıklarının farkında olacağı gibi geçmiş yaşantısıyla ilgili de olumlu duygular hissedecektir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Gordon (1999 ) annelerin kabul düzeylerinin olumlu olmasını örneğin yüksek hoşgörülerini, kendilerinden emin oluşları, kendilerini sevmeleri gibi kabul kâr oluşları çocuklarına yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini etkilediğini belirtmiştir. Anlamlı ilişki saptayan bu araştırmaların sonuçlarına göre, çocuğun iletişiminin ve olumlu davranışlarının üzerinde anne ile ilişkisinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte birbirlerini destekleyen ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçları karşısında daha duyarlı oldukları ve çocuklarının güven ve sevgiyle büyümeleri için gayret göstermeleri çocukların ilerleyen yaşamlarında sağlam kişilik yapısına sahip bireyler olmalarının temellerini oluşturduğu söylenebilir.

Yalçın (2013) araştırmasında anne çocuk iletişimi ile ilgili eğitim alan annelerin çocuklarına yönelik ilgi ve şefkat gösterme, tutarlı disiplin davranışlarının önemli düzeyde arttığını fiziki ve duygusal cezalandırma davranışlarında ise azalma olduğu; Kındıroğlu ve Ekici (2018) araştırmasında anne babaların psikolojik iyi oluş düzeyleri ile çocuklarının toplum içinde kendilerini yetkin olarak algılaması ve davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucunu saptanmıştır. Buna göre anne babaların psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça çocuğun kendilik algısına, yapısal stiline ve aile uyumuna yönelik psikolojik dayanıklılık düzeyi de artmaktadır.

Eroğlu (2017) araştırmasında psikolojik olarak iyi olan anne babaların kendisini daha iyi hisseden ebeveynler, çocuklarına karşı kurallar koyabilirken aynı zamanda sevgi ve ilgi de gösteren tutarlı bireyler olabildiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da daha önce yapılan araştırma sonuçlarına paralel bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına göre, psikolojik olarak iyi olan ebeveynler çocuklarının düşüncelerini önemseyen aynı zamanda da çocuklarına seçenekler sunarak kendi tercihlerini söylemelerine izin vereceği bir aile ortamının çocuğun iletişim becerisine olumlu etkileri olacağı şeklinde yorumlanabilir.



Ülkemizde bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına karşın annenin psikolojik iyi olma durumunu çocuğun iletişimi üzerine etkisini doğrudan inceleyen çalışma sayısı çok sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların alan yazına katkılar sağlayacağı, araştırmacı ve uygulamacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında a nne baba çocuk iletişimine yönelik aile katılımı etkinliklerine yer verilmesi, Okul öncesi eğitim kurumlarında hem anne çocuk iletişimi hem de annelerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemek adına yaşam becerilerine yönelik etkinliklerin eğitim programında yer alması ve bu becerilerin kazanılması için anne ve çocuklarına yönelik etkinliklerin artırılması annelere verilecek eğitimin sadece okul öncesi eğitim kurumlarında değil, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında, özel okullarda, anne çocuk sağlığı merkezlerinde, kulüplerde, halk eğitim merkezlerinde, aile yaşam merkezlerinde vb. yerlerde verilmesi, psikolojik iyi olma durumu sosyal ilişkileri artıracak için etkili iletişim teknikleri eğitimi, iletişim becerileri eğitim vb, eğitim seminerlerini eğitim kurumlarının düzenlemeleri ve annelere de bu seminerleri almaları önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akın A, Abacı R, 2008. Psikolojik İyi Olma Ölçekleri'nin (PİOÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Arabacı N, 2011. Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracının (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ağır M, 2017. Anne- Çocuk İlişkinin Kalitesinde Annelerin Ruh Sağlığının Ve Psikolojik İyi Olma Halinin Önemi: "Pilot Çalışma: Küçük Grup Çalışması". İstanbul Journal of Social Sciences ISSN: 2147 - 3390. (17 ).30-51.
- Cenkseven F, 2004. Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmayı Yordayıcılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Çağdaş A, 2003. Anne Baba Çocuk İletişim. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Dunn J, Brown J, Slomkowski C, Tesla C, Youngblade L, 1991. Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs Individual Differences and Their Antecedents . Child Devolment 62 , 1352-1366.
- Eroğlu F, 2017. Evli bireylerde psikolojik iyi oluş ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Greenspan SI, Salmon J, 1998. Meydan okuyan çocuk. (Çev. İ. Ersevim). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Günalp A, 2007. Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi Aksaray İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gordon T, 1999. E. A. E. Etkili Anne Baba Eğitimi Aile İletişim Dili. (Çeviren Emel Aksay) İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Hoffman C, Crnic KA, Baker JK, (2006). Maternal Depression and Parenting: Implications for Children's Emergent Emotion Regulation and Behavioral Functioning. Parenting: Science and Practice, 6(4), 271–295.

Höl Ş, (2017). Annelerin Çocuklarına Yönelik İletişim Becerilerinin 5-6Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi Cilt : IV Sayı: XIII MMXVI.ISSN:2148-2292 , 351-381.

Karasar N, (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Cilt 28.Basım, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Keyes CLM, Shmotkin D, Ryff CD, 2000. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 1007-1022.

Kndıroğlu Z, Ekici Y, 2018. Ebeveynlerin Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri İle Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranışları Arasındaki İlişki Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 2019, 9(1), 138-157

Kuzu, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki Ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nirun N, 1994. Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Özbey Ç, 2004. Çocuk Sorunlarına Yapıcı Çözümler. İstanbul İnkılapKitapevi.  
Özgüven İE, 2001. Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.

Ryff CD, 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. Journal of Personality and Social Psychology , 57(6), 1069-1081.

Tuzcu A, 2017. Evli bireylerde kişilik özelliklerinin evlilik uyumu ve evlilik doyumu üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Wilson S, Durbin CE, 2012. Dyadic parent-child interaction during early childhood: Contributions of parental and child personality traits. Journal of Personality, 80(5), 1313–1338.

Yalçın, H. 2013. Anne-Çocuk İletişimi Eğitiminin Etkileri. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:28 , 179-194.

Yavuzer H, 2003. Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitapevi. İstanbul