ANKARA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

# ANKARA ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ

## - TAM METİN KİTABI -

PAYLAŞ
UYGULA
GELİŞTİR

20-21 HAZİRAN 2023
MOGAN MTAL Uygulama Oteli
GÖLBAŞI

# AUEYK TAM METİN KİTABI-2023

**E-ISBN: 978-975-11-7344-7**

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
**Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne aittir.**
**Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.**

**İmtiyaz Sahibi**
Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**Genel Yayın Yönetmeni**
Selim COŞKUN

**Baş Editör**
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

**Editörler**
Uzm. Öğrt. Sabahat ÖCAL
Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK
Dr. Umut ALPER
Dr. Feride GÖREGEN
Merve KOÇYİĞİT GÜRBÜZ

**Dizgi- Kapak Tasarımı**
Murat KOÇALİ
Arif YILDIRIMER

**İletişim**
**Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü**
**ARGE Birimi**

İnternet: http://ankaraarge.meb.gov.tr/
E.ileti: arge06_arastirma@meb.gov.tr

# ÖNSÖZ

Değerli Eğitimcilerimiz ve Okuyucularımız,

Okul ve üniversite iş birliği, eğitim bilimlerinin uygulama ve teorisi arasındaki etkileşimin en önemli yansımalarından birisidir. Okulun ihtiyacını zamanında ve detaylı bir şekilde belirleme ve ihtiyacı görüp gidermeyi amaçlayan okul gelişim planlarının hazırlanma ve yürütülme sürecinde okulların çeşitli uzman görüş ve desteği almaları da Bakanlığımız politikalarında vurgulanan konulardan biridir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) tarafından geliştirilen Danışman Akademisyen Uygulaması projesiyle akademisyenlerin ve okul paydaşlarının birbirlerinin çalışmalarına karşılıklı olarak katkı sunacağı sürdürülebilir bir iş birliği için 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılından beri çalışılmaktadır. Akademisyenlerimizle gerçekleştirilen önceki söz konusu çalışmalar, okul yöneticilerimiz ve akademisyenlerimizin birlikte çalışabilecekleri yeni çalışmalar için bir altyapı ve iş birliği iklimi oluşturmuştur.

Buradan hareketle, üniversite-okul iş birliğinin en somut çıktılarını görebilmek için Müdürlüğümüzce Geliştir-Uygula-Paylaş ilkesi ve Okul Gelişim Modeli çerçevesinde bir kongrenin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Okullarımızın gelişim alanları üzerinde belirledikleri temalar kapsamında akademisyen desteği ile araştırma ve geliştirme çalışması yaparak bu çalışmalardaki sürecin ve çıktılarının akademik/bilimsel bir platformda paylaşıldığı ve yaygınlaştırılmasının amaçlandığı kongremiz, 20-21 Haziran 2023 tarihinde Mogan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde Ankara Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (AUEYK) olarak düzenlenmiştir. AUEYK, farklı kademelerden 100 okulumuzun katılımı ile Ankara İl MEM Müdürlüğünün akademik iş birliği protokolü yaptığı başta Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, TED Üniversitesi olmak üzere 24 farklı üniversiteden 121 akademisyen ve EYUDER iş birliği ile gerçekleşmiştir.

Her biri üniversite-okul iş birliğinin ürünleri olan çalışmaları kongremizde paylaşmanın haklı gururunu yaşadık. Pilot uygulama olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın, ilimizde hatta Türkiye genelinde tüm okullara yayılmasını ve böylece AUEYK'ne katılımın yılları içinde artmasını, üniversite ve okullar arasındaki köprünün sağlamlaşmasını hedeflemekteyiz. Bu bağlamda, söz konusu iş birliği ile ortaya çıkacak ürünlerin niteliksel ve niceliksel olarak eğitim sistemimize sunacağı katkılarının artmasını canı gönülden temenni etmekteyiz.

Bu uzun soluklu süreçte; okullarımıza destek olan çok kıymetli akademisyenlerimize, çalışmada yer alan çok değerli okul yöneticileri ve öğretmenlerime, projeleriyle okul- akademi arasında sağlam bir köprünün oluşmasına vesile olan Ankara İl MEM AR-GE biriminden sorumlu Şube Müdürüm ve görevli öğretmenlerime çok teşekkür eder, başarılarımızın ve birlikteliğimizin daim olmasını dilerim.

Harun FATSA

Ankara İL MEM Müdürü

# AUEYK DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

## GUP FAALİYETLER VE KONGRE DÜZENLEME KURULU

**Başkan**

Harun FATSA

Ankara İl Milli Eğitim Müdürü

**GUP Faaliyetler Akademik Danışmanı ve Kongre Akademik Kurul Başkanı**

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

| **Kurum Adı** | **GUP Faaliyetler ve Kongre Düzenleme Kurulu** |
|---|---|
| Ankara İl MEM AR-GE | Selim COŞKUN (Sorumlu Şube Müdürü)<br>Uzm. Öğrt. Sabahat ÖCAL (Koordinatör)<br>Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK<br>Dr. Umut ALPER<br>Dr. Feride GÖREGEN |
| Başkent Üniversitesi | Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN<br>Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR<br>Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN BORA |
| Gazi Üniversitesi | Prof. Dr. Mahmut SELVİ<br>Prof. Dr. Serkan KOŞAR |
| Ankara Üniversitesi | Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ<br>Prof. Dr. Neslihan KARAMAN |
| Hacettepe Üniversitesi | Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR |
| TED Üniversitesi | Prof. Dr. Yüksel KAVAK<br>Doç. Dr. Erdem AKSOY |
| EYUDER | Dr. Öğr. Üyesi Adem ÇİLEK<br>Uzm. Öğrt. Murat KOÇALİ |

**BİLİM KURULU ÜYELERİ**

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Dr. | Ahmet İlhan ŞEN | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ayfer ALPER | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ayla KARATAŞ | Kocaeli Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ayşe OKVURAN | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ayşe ÇAKIR İLHAN | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Burhanettin DÖNMEZ | Başkent Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ekrem Levent İLHAN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ergin HAMZAOĞLU | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Erol DURAN | Uşak Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ferudun SEZGİN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Gökhan ÇALIŞKAN | Iğdır Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Haluk ÜNSAL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Hasan COŞKUN | Çankırı Karatekin Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Hatice BAKKALOĞLU | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | İlbilge DÖKME | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | İhsan Seyit ERTEM | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | İlkay ULUTAŞ | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | İlhan YALÇIN | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | İnayet AYDIN | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | İsmail KARAKAYA | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Mahmut SELVİ | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Mehmet KARA | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Murat ÖZDEMİR | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Neslihan AVCI | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Neslihan KARAMAN | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Nuri ADIGÜZEL | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Orhan ARIKAN | Bilkent Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Özcan GÜNGÖR | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Paşa Tevfik CEPHE | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Sadegül AKBABA ALTUN | Başkent Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Serap ERDOĞAN | Anadolu Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Serkan KOŞAR | Gazi Üniversitesi |

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Dr. | Servet ÖZDEMİR | Başkent Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Sutay YAVUZ | Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Temel ÇALIK | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Süleyman Sadi SEFEROĞLU | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Tülin DÜGER | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Ufuk KARAKUŞ | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Yusuf DOĞAN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. | Yüksel KAVAK | TED Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Ahmet GÖKMEN | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Ayşegül BAYRAKTAR | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Barış ÖZDOĞRU | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Büşra KAYNAK EKİCİ | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Celal GÜLŞEN | Beykent Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Ceren SUVEREN ERDOĞAN | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Çelebi ULUYOL | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Deniz HÜNÜK | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Deniz ÖRÜCÜ | Başkent Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Ece ÖZBAL | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Elif Omca ÇOBANOĞLU | Ondokuz Mayıs Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Engin KARAHAN | Orta Doğu Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Erdem AKSOY | TED Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Fatih ŞAHİN | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Gökhan ARASTAMAN | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Hakan DULKADİROĞLU | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Doç. Dr. | İlke ÇALIŞKAN | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Mustafa SEVER | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Nurcan UZEL | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Ömür ÇOBAN | Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Raşit ÇELİK | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Safiye SARICI BULUT | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Salih KORUCU | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Serkan KURTİPEK | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Selçuk ÖZTÜRK | Hacı Bayram Veli Üniversitesi |

| | | |
|---|---|---|
| Doç. Dr. | Selda ARAS | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Sevil FİLİZ | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Şakir ÇINKIR | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Şener KARABULUT | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Şeyda DEMİR | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Tuğba ÖZTÜRK | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Yasemin SAĞLAM KAYA | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. | Yasin Murat DEMİR | Hacı Bayram Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Adem ÇİLEK | Çankırı Karatekin Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Ahmet KAYSILI | Ankara Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Bahadır YILDIZ | Hacettepe Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Betül YILMAZ ATMAN | Ege Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Birgül ULUTAŞ | Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Burcu ÇABUK | Ankara Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Cem ASLAN | Gazi Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Cemile Burcu DURMUŞ | Gaziosman Paşa Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Ebru AYLAR | Ankara Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Ece KOÇER | Ankara Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Emre SÖNMEZ | Gazi Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Gökhan ŞENGÜN | Kırıkkale Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Gönül ERHAN | Başkent Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Hacer TÜRKOĞLU | Başkent Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Hatice TURAN BORA | Başkent Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Kadriye Belgin DEMİRUS | Başkent Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Kürşad DEMİRUTKU | TED Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Meltem YILDIRIM İMAMOĞLU | Türk Hava Kurumu Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Nihal YAVUZ | Başkent Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Nihan FEYMAN GÖK | Çankırı Karatekin Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Özlem TAŞDELEN | Gazi Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Özlem BAYRAK CÖMERT | Gazi Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Safiye Çiğdem GÖREN | Amasya Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Seçil YÜCELYİĞİT | TED Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Seher ERDOĞAN ÇELTİK | Gazi Üniversitesi |

| | | |
|---|---|---|
| Dr. Öğr. Üyesi | Zeki ÖZEN | Ankara Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Zeynep AKKURT | Ankara Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi | Zeynep SONAY AY | Hacettepe Üniversitesi, |
| Öğr. Gör. Dr. | Abdullah BAĞCI | Hacettepe Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. | Aylin TEKİNER TOLU | TED Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. | Kerim SARIGÜL | Gazi Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. | Kübra ÇELİKDEMİR | TED Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. | Nesime CAN | Ankara Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Dr. | Sevil BUZCU | Hacettepe Üniversitesi |
| Arş. Gör. Dr. | Ayça ÜLKER | Hacettepe Üniversitesi |
| Arş. Gör. Dr. | Hatice ÇIRALI | Hacettepe Üniversitesi |
| Dr. | Derya SELÇUK KÖSE | Ankara İl MEM ARGE |
| Dr. | Feride GÖREGEN | Ankara İl MEM ARGE |
| Dr. | Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK | Ankara İl MEM ARGE |
| Dr. | Umut ALPER | Ankara İl MEM ARGE |
| Dr. | Yucan EKE | Ankara İl MEM ARGE |
| Dr. | Recep POLAT | |
| Öğr. Gör. | Emine BOZKURT POLAT | Gazi Üniversitesi |
| Öğr. Gör. | Fethi Emre OKŞAK | Ankara Üniversitesi |
| Öğr. Gör. | Fulya SOĞUKSU | Ankara Üniversitesi |
| Arş. Gör. | Selin URHAN | Hacettepe Üniversitesi |

## İÇİNDEKİLER

**OYUN VE GÖREV TEMELLİ İNGİLİZCE DİL EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN MOTİVASYON VE DİL EDİNİMİNE KATKILARI ..... 1**
CEMİL ÇAKIR[1], İNAYET AYDIN[2], AYLİN TEKİNER TOLU[3] ..... 1

**YENİ KURULAN OKULLARDA OKUL İKLİMİ VE KURUM KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASI: BİR FEN LİSESİ ÖRNEĞİ ..... 11**
FATİH TAN[1], NEŞE KURT DEMİRBAŞ[2], ADEM ÇİLEK[3] ..... 11

**GELENEKSEL MASALLARI OKUMANIN ORTAOKUL BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ ..... 24**
İNAYET AYDIN[1], RIZA ÖKTEM[2], CANAN VARIŞLI[3] ..... 24

**YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME TEMELLİ ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE FARKINDALIĞINA ETKİSİ ..... 36**
EREN GÖKDUMAN[1], UMUT ALPER[2], MERİH CAN[3], HASAN KAYACAN[4] ..... 36

**KAPSAYICI EĞİTİMDE RUHSAL UYUM: SPOR EĞİTİMİ BAĞLAMINDA DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA ..... 49**
YAŞAR TEKİN[1], LEVENT İLHAN[2] ..... 49

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ FARKINDALIKLARINI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI ..... 60**
CENGİZHAN YAŞA[1], BURCU ÇELİK[2], SAFİYE ÇİĞDEM GÖREN[3] ..... 60

**OLUMLU OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN UYGULAMALAR: BİR ORTAOKUL ÖRNEĞİ ..... 70**
MEHMET FATİH ALACA[1], MURAT ÖZDEMİR[2] ..... 70

**FEN LİSELERİNİN YÖNETİM TARZLARININ, ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ ..... 84**
İSMAİL TEKE[I], MURAT ÖZDEMİR[2], SELİM AYDAŞ[3], MÜJGÂN ÜLKER[4] ..... 84

**DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA KUŞAKLAR ARASI ETKİLEŞİM: KEŞİFSEL BİR SAHA ÇALIŞMASI ..... 104**
MEHMET AKİF ARICAN[1], CEYLİN ÖZYURT[2], DOĞUCAN BAYRAM,[3] AYŞE SAYYIDAN[4], SUTAY YAVUZ[5] ..... 104

**"DÜNYA BİZİM, RENKLER BİZİM" PROJESİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ ..... 119**
MEHMET ÇALIŞKAN[1], NURCAN UZEL[2], ESİN DELİBAŞ[3], MUSTAFA UYSAL[4] ..... 119

**DEĞERLER EĞİTİMİNDE YABANCI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DRAMA UYGULAMALARI ..... 130**
AYŞE SANCAR YAZICI[1], SEVİL FİLİZ[2], DENİZ ÖRÜCÜ[3], ALAATTİN YILDIRIM[4], MERYEM KAZAN[5] ..... 130

**BİR ORTAOKULDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN HOŞGÖRÜ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE DENEYİMLERİ ..... 150**
FATİH ASLAN[1], HATİCE GÜVEN[2], ASLI KURTOĞLU[3], DENİZ ÖRÜCÜ[4], SERKAN KOŞAR[5] ..... 150

**OKUL ÖNCESİ SANAT EĞİTİMİNDE MÜZE EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN ÖNEMİ ..... 170**
NİLGÜN YEŞİLTAŞ[1], NURGÜL KIZILARSLAN[2], AYÇA ÜLKER[3] ..... 170

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN BELİRLENMESİ ..... 184**
TEZCAN YILMAZ[1], PROF. DR. S. SADİ SEFEROĞLU[2], DR. FATMA GÖLPEK-SARI[3], ÜLKÜ YALÇINKAYA[4], NURHAN ERDENER SARI[5] ..... 184

**NARDOLAP PROJESİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK VE DAYANIŞMA KÜLTÜRÜ FARKINDALIĞINA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ ..... 198**
EMİNE KILIÇ1, ZEKİ ÖZEN2, GÖKHAN KOÇAK3, NURİYE BAYSAN4, İBRAHİM GÖKHAN GÜNDOĞAN5 ..... 198

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARI İLE AİLE İLETİŞİM KALIPLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ..... 211**
UĞUR UÇAR[1], HAVVA SOLMAZ[2] ..... 211

**BÖLÜNMÜŞ AİLE ÜYESİ ÇOCUKLARIN İYİ OLUŞLARINA YÖNELİK VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ..... 233**
IŞIK ŞANLI[1], SEVDA ÇAKIR [2], BARIŞ KARADEMİR[3], SELÇUK ÖZTÜRK[4], MERVE ŞEREF[5] ..... 233

**FETEMM EĞİTİMİNİN ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM SINIFI İLE İLGİLİ İMAJLARI ÜZERİNE ETKİLERİ ..... 247**
ZEKERİYA ŞENER[1], İLKE ÇALIŞKAN[2], ECE KOÇER[3], ESMA SAÇAN[4] ..... 247

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI STEM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ ..... 255**
FUNDA ÜNAL[1], BETÜL YILMAZ ATMAN[2,] ..... 255

**KODLAMA EĞİTİMİNİN HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNDE ÇEVRE BİLİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE ETKİSİ SUNUMU ..... 265**
MUSTAFA AYDIN[1], ŞENER KARABULUT[2], AYŞE KÜBRA GÜNEL[3], CENK GEMİCİ[4], İLKER ERKMEN[5] ..... 265

**YAZILIM VE TASARIM EĞİTİMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN BECERİLERİNE, YARATICILIKLARINA VE OKUL AİDİYETLERİNE ETKİLERİ ..... 283**
İSA KOÇ[1], ÇELEBİ ULUYOL[2], ZEKİYE ÖZER[3], HARUN İNCE[4], TUĞÇE TEPGEÇ[5] ..... 283

**MEŞE PALAMUDU YETİŞTİRİLMESİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE BİLİNCİ EDİNMELERİNE ETKİSİ: ANKARA KEÇİÖREN UFUKTEPE İLKOKULU ÖRNEĞİ ..... 299**
MEHMET AKYAZI[1], AYTEN IRVAK SAVCI[2], HASAN COŞKUN[3], YÜCEL KAYABAŞI[4] ..... 299

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ KAZANMASINDA FARKLI OKUMA BECERİLERİ TEKNİKLERİNİN KULLANILMASININ ETKİSİ ..... 322**
ÖZLEM BAYRAK CÖMERT[1], ENVER BAHADIR[2], ESRA AÇIKALIN[3], SEHER ERDOĞAN[4], VAHAP EMRE[5], YASEMİN KAYACIK[6] ..... 322

# Oyun ve Görev Temelli İngilizce Dil Eğitiminin Çocukların Motivasyon ve Dil Edinimine Katkıları

**Cemil ÇAKIR[1], İnayet AYDIN[2], Aylin TEKİNER TOLU[3]**

[1] Okul Müdürü, Sakalar İlkokulu, cemilcakir85@hotmail.com

[2] Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, inayetaydin@gmail.com

[3] Öğr. Gör. Dr. TED Üniversitesi, aylin.tolu@tedu.edu.tr

***Öz***

*Türkiye'de formal eğitim süresince her öğrenci ortalama 700 – 800 saat yabancı dil dersi görmekte ancak edinilmiş yabancı dil bilgisi bakımından ulaşılan sonucun arzu edilenin çok aşağısında olduğu gözlemlenmektedir (Tarcan, 2004: 3). Çalışmamızda ''İlkokullarda haftalık iki saat yabancı dil derslerinin etkililiği nasıl arttırılabilir?'' sorusuna yanıt aranmıştır. Özellikle İngilizce öğretmeni olmayan devlet okullarında derslerin daha verimli hale getirilebilmesi için çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın modeli Eylem Araştırmasıdır. Devlet ilkokulundaki tek şube 3.sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak alınmıştır. Veri Toplama Araçları olarak Öğretmenin haftalık tuttuğu yansıtıcı günlüğü-(ders anlatımı ve öğrencilerle ilgili yansıtıcı düşünme notları)- Öğretmen ile mülakatlar- Sınıf ile grup mülakatları kullanılmıştır. Verilerin Analizi Test, ön test son test sonuçlarına göre gözlem yapılarak, veriler Word, Excel, SPSS gibi programlarla analiz edilmiştir. Çalışma iki aylık sürede 8 ders saatinde uygulanmış, haftalık iki ders saatinin birinde dersler normal akışında seyretmiş, diğer ders saatinde ise çalışma amacına uygun etkinlikler yapılmıştır. Çalışmadan önce öğrencilerin derse olan ilgilerini ölçmek için motivasyon ölçeği, ön bilgilerini ölçmek için ise ön test uygulanmıştır. Çalışmadan alınan İngilizce öğrenme motivasyon ölçeği sonuçlarına göre kız öğrencilerin tamamen katılıyorum seçeneğinde %21' lik artış olurken erkek öğrencilerde % 5 lik bir artış olmuştur. Hiç katılmıyorum seçeneğinde ise kızlarda % 15 lik bir azalma olurken erkeklerde % 160 lık bir artış olmuştur. Buna göre kullanılan yöntemin kız öğrencilerde İngilizce öğrenme isteğini arttırdığı, erkek öğrencilerin ise yöntemi kullanırken zorlandıkları söylenebilir. Yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre sınıf başarı ortalamasının % 18 artış gösterdiği gözlenmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Etkileşimli dil öğretme yöntemleri, dil öğrenme isteği, çocuklara yabancı dil öğretimi*

# The Contribution of Play and Task-Based English Language Education to Children's Motivation and Language Acquisition

***Abstract***

*During formal education in Turkey, each student receives an average of 700 - 800 hours of foreign language lessons, but it is observed that the results achieved in terms of acquired foreign language knowledge are far below what is expected (Tarcan, 2004: 3). In our study, we sought to answer the question "How can the effectiveness of weekly two-hour foreign language lessons in primary schools be increased?". The study was conducted in order to make the lessons more efficient especially in public schools that do not have English teachers. Qualitative and Quantitative Research Methods were used together in this study. The research model is Action Research. Third grade students of a single branch in a public primary school were taken as the study group. As Data Collection Tools, the teacher's weekly reflective diary-(reflective thinking notes about lectures and students)- Interviews with the teacher- Group interviews with the class were used. The data were analyzed with programs such as Word, Excel, SPSS by making observations according to the test, pre-test and post-test results. The study was implemented in 8 class hours over a period of two months, in one of the two weekly class hours, the lessons followed their normal course, and in the other class hour, activities suitable for the purpose of the study were carried out. Before the study, a motivation scale was administered to measure students' interest in the course and a pre-test*

*was administered to measure their prior knowledge. According to the results of the motivation scale for learning English from the study, there was a 21 % increase in the "completely agree" option for female students and a 5 % increase for male students. In the "strongly disagree" option, there was a decrease of 15 % in girls and an increase of 160 % in boys. Accordingly, it can be said that the method used increased the motivation of female students to learn English, while male students had difficulty in using the method. According to the results of the pre-test and post-test, it was observed that the class achievement average increased by 18 %*

***Keywords:*** *Interactive language teaching methods, language learning motivation, teaching foreign languages to children*

## Giriş

Ülkemizde okul öncesi dönemden yükseköğretim sonrası döneme kadar yabancı dil öğretimi ve öğrenimi son yıllarda oldukça fazla gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Ancak, uygulamalara bakıldığında ise gerek birinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, gerekse ikinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminin henüz istenilen yeterlilikte olmadığı görülmektedir (Can, 2014). Tosun'a (2012, s. 37) göre, yurdumuzda, yabancı dili öğrenme ve öğretme konusunda başarısız olduğumuz kanısı yaygındır.

İngilizce öğrenimi ve öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamazken, bu başarısızlık durumunun pek çok nedenden kaynaklandığı gerçeği göz ardı edilmemelidir. En başta benimsenen yabancı dil öğretimi politikaları, oluşturulan öğretim programları ve öğrencilere sunulan İngilizce ders kitapları, yöneticilerin İngilizce dersini önemseme durumu, okullardaki fiziki ve teknolojik altyapı yetersizlikleri, öğretmenlerin derse ve öğretmenliğe karşı tutumları, öğrencilerin İngilizce öğrenme istek ve motivasyonları, velilerin yabancı dile karşı olan algıları ve öğrencilere sundukları olanaklar yabancı dil başarısını etkileyen faktörler arasında ele alınabilir (Erdem, 2016). Bunun için, etkili bir yabancı dil öğretimi için toplumsal ve kültürel özellikler de esas alınarak, eklektik bir yaklaşımla pek çok yöntemin bir arada kullanılması, uyarlanması ve geliştirilmesi daha yararlı olabilir. Ülkemizde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede yabancı dil dersleri verilmesine rağmen, gelmiş olduğumuz noktada, henüz bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı, mevcut eğitim sistemimizde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem önem taşımaktadır. "Öğretmen ve öğrenciyi en kısa zamanda en az çabayla belirlenen amaca götüren, öğrencide ilgi ve alaka uyandıran, ders esnasında bireysel ve ortak çalışmalarla onları olumlu çalışmaya yönlendiren yöntem başarılı yöntemdir" (İbrahim, 1968, s. 34). Göğüş'e göre (1993, s. 5), yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde çocuğun dil becerilerini geliştirme evreleri şunlardır:

1. Okumayı – yazmayı öğretmek,

2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,

3. Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,

4. Dilinin kurallarını öğretmek.

5. Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak.

Demirel (1990, ss. 23-26) yabancı dil öğretimiyle ilgili yaptığı araştırmada yabancı dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri on madde halinde belirtmiştir:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek,

2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,

3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,

4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,

5. Anadili sadece gerekli durumlarda kullanma,

6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,

7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,

8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,

9. Bireysel farklılığı dikkate alma

10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Bu uygulamaların pratikte uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve öğretmen yeterliliği de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de başta köy okulları olmak üzere birçok okulda kadrolu İngilizce öğretmeni de olmadığı bilinen bir gerçektir. Öğretmen olmayan okullara yakındaki okuldan görevlendirme yöntemiyle öğretmen sağlanmaya çalışılsa da yeterli gelmemektedir. Günday (2007, s. 227) da yabancı dil öğretiminde başarısızlığa sebep olan faktörler üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin yabancı dil ders saatlerinin artırılması yönündeki isteklerinden yola çıkarak haftalık ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış ve "ilköğretimden yükseköğretime yabancı dil ders saatlerinin ve okutulacak yabancı dil sayısının tekrar gözden geçirilmesini önermiştir. Şu an böyle bir imkân bulunmadığından çalışmamızın amacı, ilkokul öğrencilerinin yabancı dil eğitimlerinde derslerin etkililiğini ve öğrencilerin yabancı dille etkileşimlerini arttırmaktır. Devlet okullarında ilkokul düzeyinde İngilizce dersleri haftada iki ders saati (80 dakika) olarak verilmektedir. Ders kitabına bağlı olarak verilen haftalık 80 dakika dersin verimliliğini arttırmaya çalışmak ve öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmak amaçlanmıştır. Etkin bir ders kitabının yanında çalışma kitabı, öğretmen kitabı, kasetçalar, video, resimler, çalışma kartları gibi araç ve gereçlerden de faydalanmak etkili bir dil öğretimi için gereklidir. Fakat ne yazık ki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere dağıtılan kitapların içeriği pek çok öğretmen tarafından yetersiz bulunmaktadır (Tilfarlıoğlu & Öztürk, 2008).

Bunun yanında iyi hazırlanmış güncel öğretim programlarının olması, eğitim sistemi açısından İngilizce eğitiminin 2. sınıftan itibaren başlatılması, dil öğrenme sürecini destekleyen teknolojik gelişmeler, sınırsız sayıda kaynağa erişim olanağı, artık her yerde bulunan İngilizce unsurları dil öğrenme sürecine katma olanağı ve Erasmus+ gibi uluslararası projeler kapsamında yurtdışındaki okullara gitme olanaklarının artması gibi Türkiye'de İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştıracak etkenlerden de bahsedilebilir (Yaman, 2018).

Çalışmanın amacı öğrencilerin İngilizce dersi ile olan etkileşimlerini arttırmak olduğundan öncelikle seviyelerine uygun hikâye kitapçıkları hazırlanmıştır. Velilere maddi yük getirmemek açısından internet üzerinden pdf formatında bilgisayara indirilen kitapçıklar öğrenci sayısı kadar çoğaltılıp dağıtılmıştır. Ardından öğrencilerin kitaplarla olan etkileşimini arttırmak için sınıf ortamında akıllı tahta üzerinden hikâyelerle ilgili etkinlikler yapılmıştır. İngilizce öğreniminde sadece kelime ezberlemek yeterli gelmediği için öğrenciler sınıf ortamında dinleyerek, görerek, dokunarak ve konuşarak farkındalık arttırılmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri kullanıldığı için, Karma Araştırma Yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003). Karma yöntemle araştırma yapmak ise çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir Araştırmanın modeli Eylem Araştırmasıdır. Eylem araştırması, genellikle katılımcıların kendi problemlerini tanımlama, çözme ve durumunu geliştirmeyi amaçlayan ve diğer çalışanlarla birlikte yapılan araştırma türüdür (Greenwood & Levin, 2007).

Bu çalışmada devlet ilkokulundaki tek şube 3.sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak alınmıştır. Veri Toplama Araçları olarak Öğretmenin haftalık tuttuğu yansıtıcı günlüğü-(ders anlatımı ve öğrencilerle ilgili yansıtıcı düşünme notları)- Öğretmen ile mülakatlar- Sınıf ile grup mülakatları kullanılmıştır. Verilerin Analizi Test, ön test son test sonuçlarına göre gözlem yapılarak veriler Word, Excel, SPSS gibi programlarla analiz edilmiştir.

Çalışma iki aylık bir periyotta uygulanmış, müfredatın eğitim öğretim döneminde aksamaması için haftalık iki ders saatinin bir ders saatinde dersler normal akışında seyretmiş, diğer ders saatinde ise çalışma amacına uygun etkinlikler yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin derse olan ilgilerini ölçmek için motivasyon ölçeği, ön bilgilerini ölçmek için ise ön test uygulanmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce Tolu (2023) tarafından hazırlanan ön test ve Karcı (2018) tarafından hazırlanan motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Ölçek 15 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. 4 maddelik "beğeni", 5 maddelik "istek", 3 maddelik "kariyer" ve 3 maddelik "yetenek"

faktörleri şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 849 olarak belirlenmiştir. (0,7'den büyük olması beklenmektedir.) Yapılan ön test ve son test sonuçlarını başarı olarak karşılaştırılacak olursa sınıf ortalamasının ön testte 54,6, son testte ise 66,6 olduğu toplamda ise ortalama %18 artış gösterdiği gözlenmiştir. Motivasyon ölçeği incelendiğinde ise kız öğrencilerin İngilizce öğrenme isteklerinde %21'lik bir artış gözlenirken erkek öğrencilerde ise %5'lik bir artış gözlenmiştir.

## Bulgular

Teknoloji her geçen gün ilerlemektedir. Bunu eğitime uyarlamak için araştırmacılar, akademisyenler ve öğretmenler çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004). Bu çalışmanın erkek öğrencilerde başarıyı arttırması beklenirken kız öğrencilerde daha fazla başarı artışı gözlenmiştir. Genel olarak devlet okullarında yabancı dil dersleri dilbilgisine yöneliktir. Dil kuralları öğrencilere ezberletilir. Karışık ve zor dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına kadar inilir. Dil öğretiminde öncelik okuma, anlama ve yazmaya verilir, dinleme ve konuşma üzerinde fazla durulmaz (Güneş, 2011). Bu durum da genel olarak okuduğunu anlayan ancak günlük hayatta yabancı dili kullanamayan bireyler yetişmesine neden olmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için Raz-Kids çevrimiçi İngilizce kitap okuma platformu kullanılmıştır. Ücretli olan bu programa özel izinle öğrencilerin çalışma süresince ücretsiz faydalanmaları sağlanmıştır. Raz-Kids dünyada öğretmenlerin kullandığı popüler bir araçlardan biridir (Kayalı, 2016).

Çalışmada öncelikle platformdan öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye kitapları indirilmiş, fotokopi yöntemiyle çoğaltılarak dağıtılmıştır. Böylece öğrencilerin İngilizce olan etkileşimleri arttırılmaya çalışılmıştır. Ardından sınıf içinde dağıtılan etkinlikler birlikte yapılmıştır. Ayrıca hikâyenin sesli kayıtları öğrencilere dinlettirilerek telaffuzları geliştirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte akıllı tahta üzerinden programdaki etkileşimli oyunlarla öğrencilerin keyifli vakit geçirmeleri de sağlanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Sayısal Dağılımları*

| Cinsiyet | Değer |
|---|---|
| Kız | 11 |
| Erkek | 7 |

Çalışmaya tek şube 11 kız, 7 erkek 3.sınıf öğrencisi katılmıştır.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Sonuçları*

| Cinsiyet | Ön Test | Son Test | % Değişim |
|---|---|---|---|
| Kız | 66 | 80 | 21,1 |
| Erkek | 36 | 38 | 5,55 |

Öğrencilerin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerde %21'lik bir başarı artışı gözlenirken erkek öğrencilerde % 5'lik bir artış gözlenmiştir.

**Tablo 3**

*Ön Test Son Test Sonuçları*

| Öğrenci No | Ön Test Puanı | Son Test Puanı | Değişim Yönü |
|---|---|---|---|
| 1 | 41 | 65 | ↑ |
| 2 | 48 | 53 | ↑ |
| 3 | 74 | 90 | ↑ |
| 4 | 68 | 58 | ↓ |
| 5 | 60 | 73 | ↑ |
| 6 | 61 | 75 | ↑ |
| 7 | 64 | 81 | ↑ |
| 8 | 50 | 78 | ↑ |
| 9 | 35 | 34 | ↓ |
| 10 | 63 | 85 | ↑ |
| 11 | 39 | 36 | ↓ |
| 12 | 45 | 85 | ↑ |
| 13 | 53 | 52 | ↓ |
| 14 | 68 | 80 | ↑ |
| 15 | 50 | 79 | ↑ |
| 16 | 50 | 37 | ↓ |
| 17 | 42 | 53 | ↑ |
| 18 | 72 | 86 | ↑ |

Tablo 3 incelendiğinde ön test ve son test sonuçlarına göre 5 öğrencide düşüş gözlenirken 13 öğrencinin başarı düzeyinde artış gözlenmiştir. Düşüş gözlenen 5 öğrenciden 4 tanesi kız 1 tanesi erkektir. Sınıftaki kız öğrenci sayısının fazla olmasının bu sonucu doğurduğu söylenebilir. Ayrıca sonuçlardaki artış oranının düşme oranlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

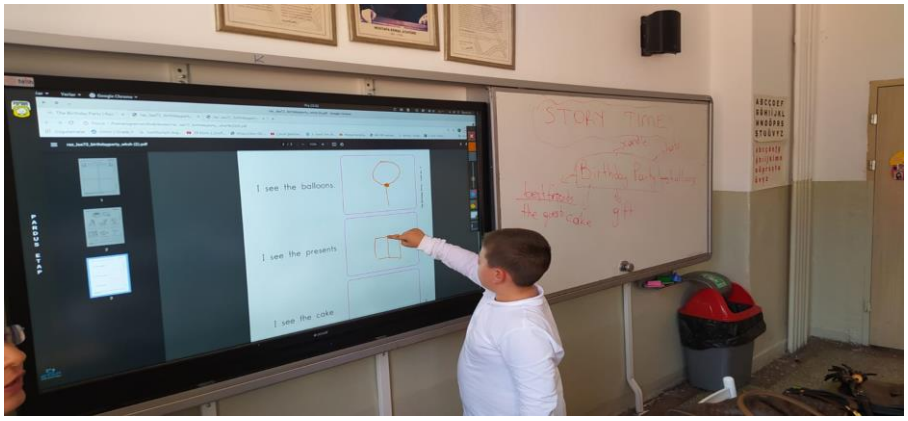
**Fotoğraf 2**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*



**Fotoğraf 3**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*




## Tartışma ve Sonuç

Yıldız (2006) küreselleşen dünyaya vurgu yaparak uluslararası platformda öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken dil olarak İngilizceyi göstermiştir. Ülkemiz, yeni yüzyılda pek çok teknolojik ve bilimsel gelişmeye sahne olmaktadır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerle iletişim kurulması ve sürdürülmesi büyük bir gereksinim haline gelmektedir. Bu da Türkiye'de İngilizce bilmenin ve öğrenmenin önemini gün geçtikçe arttırmaktadır (Ergüç, 2004). Foucault (2007) İngilizcenin yayılmasına ilişkin iki farklı görüş olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan ilkine göre, İngilizcenin dünya genelinde yaygınlaşması

tamamen doğaldır. Diğer bir deyişle insan eliyle oluşturulmuş bir sonuç değildir. İkinci görüşe göre ise politik nedenlerle İngilizce küresel olarak yaygınlaşmıştır. Diğer bir deyişle 2. Dünya Savaşı sonrasında İngilizce, Fransızcanın yerini alarak; uluslararası diplomasi, ticaret, turizm, medya, bilim ve teknoloji dili haline gelmiştir (Güneş, 2009). Bu gereksinimin karşılanması için yabancı dil öğretim tarihinde ülkemizde pek çok yasal düzenleme yapılmış, yeni yaklaşımlarla yöntem ve teknikler kullanılmış, öğretim programları değiştirilmiş, ders kitaplarında değişikliklere gidilmiş, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye başlama yaşları düşürülmüştür.

Tüm bu çalışmalara rağmen ülkemizde yabancı dil olarak öğretilen İngilizcede istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Soner (2007), Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihini incelediği çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır. Bunlar, yeterli sayıda öğretmenin olmayışı, öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olması, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin derse gerekli ilgiyi göstermemesi, kullanılan yöntemlerin çağdaş olmayışı, araç-gereç eksikliği ve okul dışında dilin kullanım alanının olmayışı gibi etkenlerin, dil öğretiminde istenilenin gerçekleştirilmemesinin nedenleri olarak belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin ilgilerini çekebilmek, İngilizce ile olan etkileşimlerini arttırabilmek hem görsel hem işitsel becerileri kazandırabilmek için farklı teknikler uygulanmıştır.

İnternet teknolojileri, dil için birçok yeni ve önemli fırsatlar yaratmıştır. (Keşli Dollar & Tekiner Tolu, 2015). Ayrıca İngilizce öğretiminde öğrenci özerkliğini geliştirmek için kitaplar, multimedya materyalleri ve web siteleri gibi çeşitli öğrenme kaynaklarının kullanımı, portfolyo kullanımı, değerlendirme, zamanında ve yapıcı geri bildirim sağlama ve öğrenci girdisini teşvik etme yöntemleri kullanılmalıdır. (Tolu, 2013). Bu nedenle Milli eğitim Bakanlığı'nın ücretsiz dağıttığı ders kitapları yanında bu yöntemler de çalışmada kullanılmaya çalışılmıştır.

Ön test ve son testler incelendiğinde oyun ve görev temelli eğitimin öğrencilerde başarıyı arttırdığı söylenebilir. Uygulama süresinin kısa olması sonuçların güvenilirlik ve geçerliliğini etkilese de yöntemin kız öğrencilerde daha olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda kız öğrencilerin kitap okumaya daha istekli oldukları, evde daha çok tekrar yaptıkları söylenebilir.

Buna göre kullanılan yöntemin kız öğrencilerde İngilizce öğrenme isteğini arttırdığı, erkek öğrencilerin ise ilgilerini arttırmak için farklı etkinlikler yapılması gerektiği söylenebilir.

## Öneriler

Yabancı dil öğretiminin küçük yaşlarda başlaması, devlet okullarında yabancı dil ders saatinin arttırılması, yoğunlaştırılmış dil eğitiminin başarı için çok gerekli olduğu, öğrencilerin görsel, işitsel olarak olabildiğince yabancı dille etkileşiminin arttırılması, öğrencilerin o yabancı dile maruz bırakılması ve konuşma ve dinleme etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Okulun ve öğrencilerin maddi olanaklarına göre interaktif etkinliklerin arttırılarak erkek öğrencilerin

daha aktif katılması sağlanabilir. Türkçe dersinde kitap okuma alışkanlığının kazandırılmaya çalışması etkili olabilir.

Öğrencilerin İngilizce derslerini etkileşimli bir şekilde öğrenebilmesi için okullara özel İngilizce sınıfları yapılmalıdır. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamak için bütün okullarda teknolojik altyapı ve sürekli destek sistemleri kurulmalıdır.

Yeterli olmayan ders kitaplarından dolayı öğrencilerin derslerde kullanabilecekleri yardımcı yazılı kaynaklar sağlanmalı ve bu konuda bütün öğrenciler fırsat eşitliğine sahip olmalıdır. Etkili bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için sınıf mevcutları düşürülmelidir. Ders esnasında iletişim dili olarak, İngilizce kullanılmalıdır.

## Kaynakça


Can, E. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.*). Sage.

Greenwood, J. D. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change. (2. edition).* USA: Sage Publications

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi. İlkeler, yöntemler, teknikler*. USEM.

Erdem, S. (2016). *Ortaokul-Lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Doctoral dissertation). Sakarya Universitesi, Sakarya.

Ergüç, B. (2004). *İlköğretim 4. ve. 5. sınıflarda yabancı dil İngilizce öğretimi ile ilgili okul yönetiminin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Foucault, M. (2007). *İktidarın gözü (Çev.: Işık Ergüden).* Ayrıntı Yayınları.

Göğüş, B. (1993). *Türkçe öğretimine genel bir bakış. Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. TED Yayınları.

Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de ingilizce eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

İbrahim, A.E.A. (1968). *El-muvecceh el-fennî li'muderrisey el-luğat el-arabiyye*. (14. Bs.) Dâr el-Meârif.

Karcı, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.

Kayalı, B. (2016). Young adult English language learners' perceptions of an online reading program.

Keşli Dollar, Y. & Tekiner Tolu, A. (2015). *My first digital story: a case study with 5th grade Turkish English language learners. ELT Research Journal*, 4 (3), 172-185. https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/28781/308012

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayıncılık.

Tolu, A. T. (2013). Creating effective communities of inquiry in online courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70,* 1049-1055.

Tosun, C. (2012). *Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (11) , 161-175. DOI: 10.29000/rumelide.417491

Yıldız, E. (2006). *The implementation of constructivism in English language teaching for Turkish learners* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# Yeni Kurulan Okullarda Okul İklimi ve Kurum Kültürünün Oluşturulması: Bir Fen Lisesi Örneği

**Fatih TAN[1], Neşe KURT DEMİRBAŞ[2], Adem ÇİLEK[3]**

[1] Okul Müdürü, Aziz Sancar Fen Lisesi, tanfth@gmail.com
[2] Dr, Aziz Sancar Fen Lisesi, nesekurt87@hotmail.com
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, ademcilek@karatekin.edu.tr

***Öz***

*Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin başarılı ve etkili bir şekilde amacına ulaşmasında okulun sağlıklı bir okul iklimine sahip olması oldukça önemlidir. Bu çalışma ile okul iklimi ve kurum kültürünün öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında yeni açılmış olan Ankara il merkezindeki bir fen lisesinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu amaçla, toplamda dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar değerlendirildiğinde ise birinci ana tema olan okula ilişkin olumlu ve olumsuz duygular/düşünceler ana temasında altı alt temanın oluştuğu görülmektedir. Alt temalar arasından motivasyonun öneminin en fazla belirtildiği ifade edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. İkinci ana temada eğitimde yer alan tüm paydaşlara ilişkin görüşler doğrultusunda altı alt temanın oluştuğu görülmektedir. Alt temalar arasından veli beklenti düzeyinin yüksek olmasının en fazla ifade edildiği görülmektedir. Üçüncü alt temada okulun imkân ve koşullarına ilişkin görüşler doğrultusunda üç alt tema oluşturulmuş ve alt temalar arasından okula ilişkin aidiyet duygusu kazanmanın öneminin en fazla ifade edildiği görülmektedir. Son temada ise okula yönelik hayaller ve beklentilere ilişkin görüşler ana temasında hayalimdeki okuldayım alt temasına en fazla katılım gösterildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okullarda etkili ve güçlü bir iklimin ve kültürün sağlanması öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere ve Eğitim-Öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir. Bu kapsamda okulda sağlıklı iletişim ve etkileşimin sağlanmasına yönelik okul içi ve dışı sosyal etkinlikler düzenlenmesi; kurum kültürü üzerindeki kural ve yönetmelik baskısını azaltacak çözüm yolları üzerinde durulması; okulların kendilerine özgü değerler geliştirmeleri ve korumalarına yönelik etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Okul iklimi, kurum kültürü, nitel araştırma yöntemi*

# Creating School Climate and Organizational Culture in Newly Established Schools: A Science High School Example

***Abstract***

*It is very important for the school to have a quality school climate in order for the educational activities to reach their goals in a successful and effective way. With this study, it is aimed to evaluate the school climate and organizational culture according to teacher perceptions. The study group of the research consists of 15 teachers working in a science high school in the city center of Ankara. The study was carried out based on the qualitative research method. For this purpose, a semi-structured interview form consisting of four questions in total was applied. When the findings and results obtained from the research are evaluated, it is seen that the importance of the motivation sub-theme is expressed the most. In the second main theme, it is seen that the high level of parent expectation is expressed the most. In the third sub-theme, it is seen that the importance of gaining a sense of belonging to the school is expressed the most. In the last theme, it was concluded that the sub-theme I am in my dream school showed the most participation. In this context, organizing social activities in and out of school to ensure healthy communication and interaction at school; focusing on solutions to reduce the pressure of rules and regulations on organizational culture; It is recommended that schools develop their own values and organize activities to protect them.*

***Keywords:*** *School climate, organizational culture, qualitative research method*

# Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları sıralanmış, önemi tartışılmış, varsayımları, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırma ile ilgili önemli kavramlar tanımlanmıştır.

## Araştırmanın Problemi

İnsanlığın var olduğu günden beri kültürel, politik, teknolojik değişim ve gelişimler bireylerin oluşturduğu örgütlerin başarıları oranında gerçekleşmektedir. Geçmişten günümüze dünyada kültürel farklılığın artması sonucu birçok örgüt kurulmaya başlamıştır. Bu örgütlerden biri de okullardır. Okullar aynı hedeflere sahip olsa da farklı kültüre sahiptir. Okul bünyesinde çalışan öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, geliştirmeleri ve çağa ayak uydurmaları gerekmektedir. Değişen koşullara, durumlara uyum sağlayan bireyler okul kültürünün gelişmesinde de güçlü rol oynamaktadırlar. Benzer şekilde değerler, normlar, inançlar okul kültürünün oluşmasında oldukça önemlidir. Okul kültürü değerlerin özümsenmesinde, örgüte yeni katılan bireylere kültürün aktarılarak uyumun sağlanmasında ve kültürün devamlılığı açısından önemlidir (Aktaş, 2019).

Okul kültürü okulun imzası, okulun ruhu şeklinde de tanımlanmaktadır (Terzi, 2019). Özellikle kişilere ve yapılan işe göre şekil aldığı bilinmektedir. Her kurumda farklı insanlar yer aldığı için kurumların geliştirdiği iklim ve ardından geliştirilen kültür de kendine has, farklı özelliklere sahip ve kendine özgü olur. Okul kültürünü birçok faktör etkilemektedir. Bunlardan biri de öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarıdır. Okul kültürüne uyum sağlayamayan öğretmenler toplum kültürüne de uyum sağlayamaz. Bunun sonucunda istenen uyumsal performansı gerçekleştiremez. Benzer şekilde okul kültürü etkili ve güçlü olduğunda öğretmenler de bu kültürden olumlu etkilenirler. Dolayısıyla okul kültüründe çalışanların birbirini sevdiği, değer verdiği, ortak paylaşımların sunulduğu bir ortam olursa öğretmenler de bu kültür içerisinde zorlukları yenerek istenen uyumsal performansı sergileyebilmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde okul kültürü ile beraber uyumsal performansı sağlamak önemlidir (Hoy vd., 2002). Örgütün güçlü olması için çalışanların birbirine bağlılığı, birbirleriyle bütünleşmesi ve beraberinde o örgüte olan aidiyeti hissetmesi önemlidir. Güçlü örgütlerin en bilinen özelliği takım ruhuna sahip olmasıdır.

Örgütlerin başarıya ulaşmasında içinde bulunulan kurumun/okulun ikliminin önemli payı vardır. Bu kapsamda özellikle okullarda öğretmenlere çok büyük görev düştüğü bilinmektedir. Okul iklimi, öğretmenlerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilemekle birlikte her okulun kendine özgü bir yapısının var olmasına olanak sağlamaktadır. Okul iklimi, okulun bireysel kişiliği hakkında bazı fikirler verebilmektedir. Her okulun iklim yapısının birbirinden farklı olması okullar arasında farklı kişiliklerin oluşmasına, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının da buna göre şekillenmesine neden olmaktadır (Çelik, 2012). Okul iklimi, sürekliliği olan, okulda çalışan bireylerin algılarına göre gelişen, okul içerisinde yer alan bireyleri etkileyen ve aynı zamanda bu bireylerin davranışlarından etkilenen bir

kavramdır (Hoy vd., 2002). Ayrıca iklim olgusu okul içerisinde yer alan grupları, yönetimi etkilemektedir ve bu yapılardan etkilenmektedir. Etkili okul ikliminin oluşması ileriki zamanlarda güçlü bir kurum kültürünün oluşmasına temel olacağı bilinmektedir.

Kurum kültürü ve okul iklimi oluşturmaya yönelik yapılan çalışmalara (Aktaş, 2019; Çevik, 2022; Faiz, 2023) bakıldığında daha çok değerler eğitimi, okul yöneticilerin algıları, liderlik, örgütsel bağlılık gibi konularla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu çalışma ile yeni kurulan okullarda etkili bir okul iklimi ve kültürü oluşturulabilmesinde öğretmen görüşleri temel alınmaktadır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada Ankara'da yeni açılan bir fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve kurum kültürü geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nitel değerlendirmesinde aşağıda yer alan sorular ele alınacaktır.

- Çalıştığınız okulda mevcut durumdaki iklimde çalışmalarınızı yürütürken hissettiğiniz olumlu/olumsuzlukları ifade ediniz.
- Okulunuzu yönetim, öğretmen, veli, öğrenci, okul ortamı ve çevre konularında değerlendiriniz.
- Okulunuzu öğretmenler odası, amaçlar, okul düzeni açısından değerlendiriniz.
- Okulunuzda hayal ettiğiniz okul iklimi konusunda önerilerinizi belirtiniz.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerle yapılacak odak grup çalışmaları sonunda elde edilecek verilere göre ortak etkinlikler planlanacaktır. En nihai olarak bu sonuçlar ile politika yapıcılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere okullarının sağlıklı bir örgüt iklimine sahip olması bağlamında fikir, görüş ve öneri sunulması hedeflenmiştir.

**Araştırmanın Önemi**

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde amacına ulaşmasında okulun sağlıklı bir okul iklimine sahip olması oldukça önemlidir. Sağlıklı okul iklimine sahip olan okullarda öncelikli amaç, öğrencilerin öğrenmesi ve akademik gelişme göstermesidir. Okulların etkili ve verimli olabilmesi, var olan örgütsel sorunların anlaşılıp, çözülmesi ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması ile gerçekleştirilebilir. Bu çalışma ile okul iklimi ve kurum kültürünün öğretmen algılarına göre ortaya çıkan bulguları doğrultusunda, araştırma yapılan okulun okul ikliminin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanarak, yapılacak değerlendirmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğine ve etkililiğine, okulların amaç ve hedeflerine ulaşabilmesine, öğretmen ve okul çalışanlarının ihtiyaçlarının değerlendirilmesine ve okul yönetimi alanındaki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Varsayımlar**

- Katılımcıların, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek formlarına objektif olarak cevap verdiği,
- Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu,
- Kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu, varsayılmaktadır.

**Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara' da yeni açılan Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve kurum kültürü geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

**Tanımlar**

Okul İklimi: Okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dâhil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir

Kurum Kültürü: Kurum içerisindeki davranışsal normları sağlamak için biçimsel yapıyı karşılıklı olarak etkileyen bir kurum içinde paylaşılan değerler, inançlar ve alışkanlıklar örgütün kültürel yapısı olarak adlandırılmaktadır.

## Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizi ve çalışma planı hakkında bilgiler sunulmuştur.

**Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji, bir olay, durum ya da kavramın bir ya da birden fazla bireyin deneyimleri açısından tanımlanması şeklinde ifade edilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu yaklaşım, bireyin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine özgü algılayışını ve yaşantısını bilmemiz gerektiğini savunur. Ancak bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitekim olgu olarak ele alınan "okul iklimi" bu kavramlardan birisi olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma ile Ankara'da yeni açılan bir fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve kurum kültürü geliştirilmesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu nedenle

araştırmada fenomenolojik desen tercih edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile belirlenmeye çalışılmıştır.

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında yeni açılmış olan Ankara il merkezindeki bir fen lisesinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

| Değişken | | Frekans |
|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 12 |
| | Erkek | 3 |
| Meslekte hizmet süresi | 5-10 yıl | 2 |
| | 11-20 yıl | 9 |
| | 21 yıl ve üzeri | 4 |

Tablo 1'de yer alan çalışma grubuna ait bilgiler incelendiğinde, 12 kadın, 3 erkek katılımcıdan oluştukları görülmektedir. Aynı zamanda meslekteki hizmet süreleri dikkate alındığında 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. En az kıdeme sahip olan, 5-10 yıl arasında hizmet gerçekleştirmiş olan öğretmen sayısı 2 olarak belirtilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Fenomonoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle araştırmada, yeni açılan bir fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve kurum kültürü geliştirilmesine ilişkin bakış açılarının belirlenmesi hedeflendiğinden veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bu amaçla, 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Çalıştığınız okulda mevcut durumdaki iklimde çalışmalarınızı yürütürken hissettiğiniz olumlu/olumsuzlukları ifade ediniz.
2. Okulunuzu yönetim, öğretmen, veli, öğrenci, okul ortamı ve çevre konularında değerlendiriniz.
3. Okulunuzu amaçlar, okul düzeni açısından değerlendiriniz.

4. Okulunuzda hayal ettiğiniz okul iklimi konusunda önerilerinizi belirtiniz.

**Verilerin Toplanması**

Verileri toplayabilmek için gerekli başvurular yapılıp, izinler alındıktan sonra çalışma grubundaki öğretmenlere online yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, araştırma sürecinde katılımın gönüllük esaslı olduğu, kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ilkesine saygı duyulacağı açıklamasında bulunulmuştur. Katılımcı onam formu doldurtulmuştur.

**Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın verileri fenomenoloji yöntemine uygun olarak toplanmış ve verilerin analizi sürecinde fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Analiz sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacılar birlikte değerlendirme yapmışlardır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre bu tip araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılabilmesi çabası vardır. Verilerinin toplanmasında öncelikle görüşme kayıtları üç kez listelenmiştir. Güvenilir kayıtlar elde edildikten sonra verilerin tamamı gruplandırılmış ve metinde yer alan kavramlar kategorilere ayrılmıştır.

Gruplamalardan sonra kategoriler arasında kıyaslamalar yapılmıştır. Uzman ve araştırmacılar tarafından ulaşılan kategoriler nihai son şeklini almıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için yapılan görüşmelerin her biri üzerinde iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların ifadelerinin benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmiştir. Her iki kodlama arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcıların görüşlerine doğrudan yer vermek ve görüşlerden yola çıkarak sonuçları açıklamak araştırma geçerliliğini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmaya katılan on beş katılımcıya isimlerine bakılmaksızın birden on beşe kadar numara verilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilerek K1, K2…şeklinde sunulmuştur. Tablolarda bulunan kategorilerin ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan kodlar ve numaralar ilgili katılımcıya aittir.

## Bulgular

Ankara'da 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında hizmete açılan bir fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve kurum kültürü geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, elde edilen bulgular için içerik analizin yapılmıştır. Analiz değerlendirmelerine bağlı: "okula ilişkin olumlu ve olumsuz duygular/düşünceler", "eğitimde yer alan tüm paydaşların görüşleri", "okulun imkân ve koşulları" ve "okula yönelik hayaller ve beklentiler"

olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Ana temalar doğrultusunda, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan ana temalar ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan alt temalar sırası ile sunulmuştur.

**Okula İlişkin Olumlu ve Olumsuz Durumlar**

Okula ilişkin olumlu ve olumsuz duygulara/düşüncelere ilişkin elde edilen bulgular; motivasyon, çalışma ortamının güven verici oluşu, çalışma ortamının gergin oluşu, beklenti düzeyinin yüksek oluşu, belirsizlik, plan-program akışının düzensiz oluşu olmak üzere altı alt temada kavramsallaştırılmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Okula İlişkin Olumlu ve Olumsuz Duygular/Düşünceler Ana Temasına Yönelik Frekans Analizi Sonuçları*

| Alt Temalar | Frekans | İfadelerden Örnekler |
|---|---|---|
| Motivasyon | 11 | "İdarenin ve çalışma arkadaşlarımın desteğini hissetmek olumlu…" (K2)<br>"Sözüme, tecrübeme, fikirlerine değer verilmesi." (K15) |
| Çalışma Ortamının Güven Verici Oluşu | 4 | "İstenilen şeyler açıkça ifade ediliyor. Gerekli tüm destek veriliyor." (K7)<br>"…..çalışmanın karşılığını alma hissi…"(K14) |
| Çalışma Ortamının Gergin Oluşu | 4 | "Gergin hissediyorum."(K6)<br>"…..Bakanlık ya da yetkililer tarafından her adımın takip ediliyor olması kaygıyı arttırıyor" (K9) |
| Beklenti Düzeyinin Yüksek Oluşu | 4 | "…beklentinin normalden yüksek olması olumsuz tarafları…" (K2)<br>"…fazla çalışıyorum hiçbir şeye yetişemiyorum"(K14) |
| Belirsizlik | 2 | "…her şeyin tam oturmaması."(K3)<br>"..yeni açılan okul olması nedeniyle kimsenin birbirini tam tanıyamaması."(K5) |
| Plan-Program Akışının Düzensiz Oluşu | 2 | "…ani toplantı kararları çoık yorucu oluyor." (K12)<br>….zamanında işleirn verilmesi işimizi kolaylaştırır." (K8) |

Tablo 2 incelendiğinde, okula ilişkin olumlu ve olumsuz duygular/düşünceler ana temasında katılımcıların ifadeleri doğrultusunda altı alt temanın oluştuğu görülmektedir. Alt temalar arasından motivasyon 11 katılımcı tarafından en fazla ifade edildiği, belirsizlik ve plan-program akışının düzensiz oluşu alt temalarının ise sadece 2 katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

**Eğitimde Yer Alan Tüm Paydaşlara İlişkin Görüşler**

Eğitimde yer alan tüm paydaşlara ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular; veli beklenti düzeyinin yüksek oluşu, yönetimin beklenti düzeyinin yüksek oluşu, rekabet, öğrenci beklenti düzeyinin yüksekliği, mesleki gelişime destek verilmesi, mesleki gelişime destek verilmemesi olmak üzere altı alt temada kavramsallaştırılmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Eğitimde Yer Alan Tüm Paydaşlarının Görüşleri Ana Temasına Yönelik Frekans Analizi Sonuçları*

| Alt Temalar | Frekans | İfadelerden Örnekler |
|---|---|---|
| Veli Beklenti Düzeyinin Yüksek Oluşu | 6 | "….veliler çok müdahaleci ve okul için beklentileri çok yüksek." (K4)<br>"…velinin beklentisi yüksek…."(K5)<br>"….veliler iletişime açık ancak sınırları konusunda dikkatli değiller."(K9) |
| Yönetimin Beklenti Düzeyinin Yüksek Oluşu | 2 | "…yeni okul olduğu için parlama isteği…"(K6) |
| Rekabet | 2 | "…fazla rekabet ortamı.." (K14) |
| Öğrenci Beklenti Düzeyinin Yüksekliği | 2 | "…öğrenciler sorgulayan, bilinçli bir grup bu bazen süreci olumsuz etkileyebiliyor." (K9)<br>"…öğrencilerin beklentileri öğretmenlerin çok fazla bölünmesine sebep olabiliyor."(K12) |
| Mesleki Gelişime Destek Verilmesi | 1 | "…kendimi daha çok geliştirmem destekleniyor." |
| Mesleki Gelişime Destek Verilmemesi | 1 | "…mesleki gelişimimize okuldaki yoğunluktan dolayı yeterli vakti ayıramıyoruz."(K2) |

Tablo 3 incelendiğinde, eğitimde yer alan tüm paydaşlara ilişkin görüşler ana temasında katılımcıların ifadeleri doğrultusunda altı alt temanın oluştuğu görülmektedir. Alt temalar arasından veli beklenti düzeyinin yüksek oluşu 6 katılımcı tarafından en fazla ifade edildiği, mesleki gelişime destek verilmesi ve mesleki gelişime destek verilmemesi alt temalarının ise 1'er katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

**Okulun İmkân ve Koşulları**

Okulun imkân ve koşullarına ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular; fiziki koşulların iyi oluşu, fiziki koşulların eksikliği, aidiyet duygusu olmak üzere üç alt temada kavramsallaştırılmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Okulun İmkân ve Koşullarına ilişkin Görüşler Ana Temasına Yönelik Frekans Analizi Sonuçları*

| Alt Temalar | Frekans | İfadelerden Örnekler |
|---|---|---|
| Fiziki Koşulların İyi Oluşu | 5 | "..fiziki şartlar ve düzen açısından her şey çok iyi…"(K2)<br>"…okul amacına uygun dizayn edilmiş." (K13) |
| Fiziki Koşulların Eksikliği | 3 | "…düzen biraz eksik."(K3)<br>"…temizlik sorunu yaşanıyor."(K7) |
| Aidiyet Duygusu | 6 | "…sıcak bir ortam."(K4)<br>"…kurum kültürü oluşturulmaya çalışılıyor."(K5)<br>"…birlik-bütünlük sağlanıyor." (K9) |

Tablo 4 incelendiğinde, okulun imkân ve koşullarına ilişkin görüşler ana temasında katılımcıların ifadeleri doğrultusunda üç alt temanın oluştuğu görülmektedir. Alt temalar arasından

aidiyet duygusu 6 katılımcı tarafından en fazla ifade edildiği, fiziki koşullarının eksikliği alt temasının ise 3 katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

**Okula Yönelik Hayaller ve Beklentiler**

Okula yönelik hayaller ve beklentilere ilişkin elde edilen bulgular; hayalimdeki okuldayım, hayal kırıklığı yaşıyorum, ekip/takım olmayı hayal ediyorum olmak üzere üç alt temada kavramsallaştırılmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Okula Yönelik Hayaller ve Beklentiler Ana Temasına Yönelik Frekans Analizi Sonuçları*

| Alt Temalar | Frekans | İfadelerden Örnekler |
|---|---|---|
| Hayalimdeki Okuldayım | 10 | "…herkesin sorumluluk aldığı, samimi, istediğim gibi bir okuldayım." (K4)<br>"….okul iklimimiz gayet iyi."(K7)<br>"…okulumda huzurluyum…"(K9)<br>"…hayal ettiğim çoğu özellik bu okulda mevcut."(K10) |
| Hayal Kırıklığı Yaşıyorum | 3 | "…daha huzurlu, sıcak, yapıcı eleştirel bir iklim olmasını tercih ederdim."(K6)<br>"…daha samimi, gayretli, aidiyet duygusu gelişmiş…"(K8) |
| Ekip/Takım Olmayı Hayal Ediyorum | 6 | "…işbirlikli bir çalışma ortamı sağlanırsa…"(K2)<br>"…herkesin samimi olduğu…"(K5)<br>"takım ruhu yakalanmış, herkesin birbirine destek olmasını istiyorum."(K14) |

Tablo 5 incelendiğinde, okula yönelik hayaller ve beklentilere ilişkin görüşler ana temasında katılımcıların ifadeleri doğrultusunda üç alt temanın oluştuğu görülmektedir. Alt temalar arasından hayalimdeki okuldayım 10 katılımcı tarafından en fazla ifade edildiği, hayal kırıklığı yaşıyorum alt temasının ise 3 katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

## Tartışma

Mevcut çalışma ile Ankara'da 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında hizmete açılan bir fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve kurum kültürü geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi esas alınmıştır. Toplam 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sorular çevrim içi görüşme yoluyla katılımcılara yöneltilmiş ve toplamda 15 katılımcı öğretmenden dönüt sağlanmıştır. Görüşmeler sonucunda dört ana tema ve bu temalara bağlı olarak ara temalar oluşturulmuştur.

Bu çalışmadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin okulda olumlu bir iklim oluşturulmasına yönelik görüşleri arasında; "Okula ilişkin olumlu ve olumsuz duygular/düşünceler" ana temasında özellikle motivasyon ve çalışma ortamının güven verici olması alt temalarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bakkal ve Radmard (2020) çalışmasında da benzer şekilde öğretmen motivasyonuyla

okul iklimi arasında daha güçlü bir ilişkinin olduğu ve okul iklimindeki düzelmenin de öğretmen motivasyonunu yükselteceği görülmüştür. Aynı zamanda çalışma ortamında güvende hissetmek, kaygı ve korku olmadan görevin gerekliliklerini yerine getirebilmek bireylerin motivasyonları üzerinde de olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Motivasyonun, çalışma ortamında güvende hissetmemenin en önemli belirleyicileri arasında da alt temalarda görüldüğü üzere bireylerin belirsizlik yaşamaları ve okul iş ve işlemlerinde plan-program akışında yaşanılan düzensizlikler örnek olarak gösterilebilir.

Çalışmanın ikinci ana teması olan katılımcı öğretmenler tarafından "Eğitimde yer alan tüm paydaşlara ilişkin görüşlerin" değerlendirilmesinde özellikle veli beklentilerinin çok fazla olması yer almaktadır. Benzer şekilde yönetimin, okul idaresinin beklentileri, öğrencilerin beklentileri-talepleri de katılımcılar üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise aynı tema altında mesleki gelişime okul idaresi tarafından destek verilmesinin katılımcıların okul ikliminde olumlu etki yarattığı şeklindedir. Çubukçu ve Girmen (2006) ise çalışmalarında benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerin desteklenmesinin okul iklimi üzerinde olumlu yönde destek sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çalışmanın üçüncü ana temasında okulun imkân ve koşullarının okul iklimi üzerine etkisi değerlendirildiğinde ilk sırada okula aidiyet duygusu, ardından ise fiziki koşulların iyi oluşunun en fazla belirtildiği görülmektedir. Okulun hem fiziki koşulları hem de sahip olduğu olanakların öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme süreçlerine olumlu katkı sağladığı, okula aidiyet ihtiyaçlarını giderdiği sonuçlarına ulaşılabilir. Karakaya Çiçek ve Çoruk (2017) çalışmalarında okula aidiyet geliştirilebilmesinde özellikle okul yaşam kalitesinin ve doyumun artmasında okul içinde ve/veya dışında akademik, sosyal etkinliklerin önemi vurgulanmaktadır. Benzer sonuç mevcut çalışmada da görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü ve son ana temasında katılımcı öğretmenlerden okula yönelik hayalleri ve beklentileri değerlendirildiğinde, ilk sırada çoğunluk katılımcı öğretmen tarafından mevcut okulun hayallerini ve beklentilerini karşıladığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin okuldan beklentilerini "işbirliği içerisinde, ekip olarak çalışabilme; rekabet ortamının olmadığı samimi ilişkilerin kurulduğu bir iklimde sürdürebilme; yapıcı eleştirel bir ortamda kendini ve mesleki gelişimini destekleyebilme; aidiyet duygusunu hissedilme" olarak belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde Çelikten (2003) çalışmasında okul müdürlerinin etkili bir eğitim süreci geliştirebilmesinde öğretmenlerin üreticiliği, memnuniyetini ve motivasyonlarını sağlamak için ortak bir anlayış ile hareket etmeleri gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

## Sonuç

Yeni açılan kurumlarda okul iklimin oluşturulması ve bu iklimin çerçevesinde uzun vadeli örgüt kültürünün oluşmasının önemi anlaşılmaktadır. Bir kurumda kendini güvende hisseden, belirsizlikten uzak, birliktelik duygusuna, bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarının desteklenmesi okul ikliminin geliştirilmesinde oldukça önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. MEB (2018), "2023 Eğitim Vizyonu" içeriğine yerleştirdiği temalarla okul iklimine ilişkin önemli tespitler yapmakta ve bunları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefler arasında sürekli gelişim vizyonuna sahip, güvenilir bir okul ortamından bahsedilmesi, fiziksel ve duygusal güveni garanti etmesi, öğretmenleri motive eden, değerli ve mutlu hissettiren bir vizyon hedeflemesi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki tatmin duygusunu yükseltmeyi amaçlaması yer almaktadır.

Okullarda, olumlu iklimin oluşturulması ile birlikte öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere ve eğitim öğretim sürecine olumlu katkılar sunulması kaçınılmazdır. Bir okulun iklimini, zamanının bir kısmını ya da çoğunu bu kurumlarda geçiren ve kendi aralarında formal ya da informal ilişkiler bulunan müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okul ikliminin istenilen seviyede olumlu hale getirilmesinde belirtilen bu üyelerin, ortak hareket etmesi sağlanmalıdır. Okul müdürleri, okullarda görev yapan öğretmenlere karşı tutum, davranış ve ilişkilerinde daha çok destekleyici davranış sergilemelidir. Bu kapsamda okulun iklimini etkileyebilecek kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini, isteklerini ve eleştirilerini de dikkate almalı ve bunları dikkatle değerlendirmelidir.

Sonuç olarak eğitimde kaliteyi artırabilmek için çok boyutlu bir bakış açısı geliştirebilmek oldukça önemlidir. Öncelikle öğretmenin gelişimi desteklenmesi ve çalışma ortamlarının kalitesinin artırılması okul iklimin ve kurum kültürünün oluşma sürecine katkı sağlayacaktır.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Paydaşların katılımıyla okul kültürünü güçlendirecek stratejiler belirlenmelidir.
- Okul kültürü üzerindeki kural ve yönetmelik baskısını azaltacak çözüm yolları üzerinde durulmalıdır.
- Okulların kendilerine özgü değerler geliştirmeleri ve korumalarına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerle birlikte kaliteli vakit geçirilebilecek (yemek, gezi vb.) sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.

- Okul müdürleri, okullarını yönetirken örgütlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenleri mesleğine bağlayacak çalışmalarda bulunmalıdır.

## Kaynakça


Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakkal, M. & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 163-195.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz.* (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Okul yönetimi ve kültürü* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 1*(4). 1-7.

Çevik, M. N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z. & Girmen, P (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 58 - 74.

Faiz, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal, 38(12)*, 38-49.

Karakaya Çiçek, H., & Çoruk A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 750-761.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 20 Mart 2023 tarihinde erişilmiştir.

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

Terzi, A.R. (2019). *Okul kültürü* (1. Baskı). Detay Yayıncılık.

# Geleneksel Masalları Okumanın Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi

**İnayet AYDIN[1], Rıza ÖKTEM[2], Canan VARIŞLI[3]**

[1] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, inayetaydin@gmail.com

[2] Okul Müdürü, Tevfik İleri Ortaokulu, roktem@gmail.com

[3] Öğretmen, Tevfik İleri Ortaokulu, varislicanan@icloud.com

***Öz***

*Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına olan etkisini araştırmak, araştırmanın temel amacıdır. Bu temel amaç doğrultusunda nicel boyutta; Öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarına, anne babalarının eğitim durumlarının, cinsiyetin, kardeş sayılarının etkisinin; nitel boyutta ise geleneksel masalları okumanın öğrencilerin okuma motivasyonuna etkileri, okuma kültürüne yönelik edindikleri yeni tutumlar ile okuma motivasyonuyla birlikte öğrencilerin kazandığı yeni duygu ve yaklaşımların neler olduğu araştırılmıştır. Bu araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte ele alınarak değerlendirilmesiyle oluşan karma desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Tevfik İleri Ortaokulu 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerinin geleneksel masalları okumasının okuma motivasyonuna etkisi Hasan Kurnaz (2019), tarafından geliştirilen "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği" ön test/son test sonuçları üzerinden ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan odak grup görüşmelerinin değerlendirildiği metodolojik bir yaklaşımla yorumlanmıştır. Ön test uygulamasının ardından öğrencilere; Masal Dolu Anadolu (Koray Avcı Çakman), Keloğlan Masalları (Tahir ALANGU), Mutlu Kentin Yöneticisi(Emin Özdemir), Altı Masal Üstü Masal( Ayla ÇINAROĞLU) masal kitapları sırayla okutulmuştur. Öğrencilere uygulanan okuma motivasyonu ölçeği ön test son test analizlerine bağlı olarak, geleneksel masalları okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu belirgin bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin anne baba eğitim durumlarının öğrencilerin okuma motivasyonunda etkili olduğu, anne babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının da yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetinin ve evdeki kardeş sayısının öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları ile yapılan odak grup çalışması sonucunda öğrencilerde, masal kitaplarını okuma sonrasında, kitap okuma isteklerinin arttığı, düzenli okuma alışkanlığı oluştuğu, ders kitabı okumanın okuma olmadığının anlaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra masal kitaplarının okunması sonrasında öğrencilerin; merak etme, sabırlı ve soğukkanlı olma, zorluklar karşısında pes etmeme, hayal kurma, adaletli davranma, kötümserlikten uzak iyilik yapma ve güven duyma yönündeki tutum ve davranışlarının belirgin bir şekilde geliştiği ortaya çıkmaktadır.*

***Anahtar Kelimeler**: okuma, motivasyon, masal.*

# The Effect of Motivation on The 5th Grade Students by The Reading of Traditional Fairytales

***Abstract***

*The main purpose of this research is to investigate the effect of reading traditional fairytales on their motivation to read for fifth-grade middle school students. In line with this primary purpose, in the quantitative dimension, their parents' educational background, students' gender, and number of siblings on students' motivation to read, whereas, in the qualitative dimension, the effects of reading traditional fairytales on students' motivation to read, the new attitudes they acquired towards reading culture, and the new emotions and approaches students gained with reading motivation was researched. In this research, a mixed method, which is created by evaluating both quantitative and qualitative data together, was used. Within the scope of the research, the effect of reading*

*traditional fairy tales on the reading motivation of Tevfik İleri Middle School fifth-grade students was through the pre-test/post-test results of the "Reading Internal Motivation Scale" developed by Hasan Kurnaz (2019) and was interpreted in a methodological approach in which focus group interviews' semi-structured interview forms evaluated. After the pre-test application, students respectively read the fairytales of "Masal Dolu Anadolu" (Koray Avcı Çakman), "Keloğlan Masalları" (Tahir ALANGU), "Mutlu Kentin Yöneticisi" (Emin Özdemir), "Altı Masal Üstü Masal" ( Ayla ÇINAROĞLU). Based on the pre-test/post-test analysis of the reading motivation scale applied to the students, it is seen that reading traditional fairy tales significantly increased the reading motivation of the students. It has been determined that the education level of the students' parents is effective on the students' motivation to read, and as the education level of the parents increases, the students' reading motivation increases as well. It is revealed that the gender of the students and the number of siblings at home did not affect the student's reading motivation. As a result of the focus group study conducted with structured interview forms, it is observed that after reading the fairy tale books, the students' desire to read books increased, regular reading habits were formed, and reading a textbook does not mean reading is understood by the students. In addition, after reading the fairy tale books, it is revealed that the students' attitudes and behaviours towards being curious, being patient and cool-headed, not giving up in the face of difficulties, dreaming, acting fairly, doing good without pessimism and trusting have improved significantly.*

***Keywords**: reading, motivation, fairytale*

## Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### Problem

Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin duygu ve düşünceleri ile alışkanlıkları değişmekte ve farklılaşmaktadır. Geleneksel masal kitaplarını okumanın ortaokul beşinci sınıf öğrencelerinin kitap okumaya yönelik motivasyonlarına etkisi problemin konusunu oluşturmaktadır.

### Amaç

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına olan etkisini araştırmak, araştırmanın temel amacıdır. Temel amaçla birlikte araştırmanın nicel alt amaçları aşağıda verilmiştir.

**1.** Öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarına, annelerinin eğitim durumlarının bir etkisi var mıdır?

**2.** Öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarına, babalarının eğitim durumlarının bir etkisi var mıdır?

**3.** Öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarına, kardeş sayılarının bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutunda ise aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

**1.** Geleneksel masalları okumanın öğrencilerin okuma motivasyonuna etkileri nelerdir?

**2.** Geleneksel masalları okuduktan sonra öğrencilerin okuma kültürüne yönelik edindikleri yeni tutumlar nelerdir?

**3.** Geleneksel masalların öğrencilere okuma motivasyonuyla birlikte kazandırdığı yeni duygu ve yaklaşımlar nelerdir?

**Önem**

Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelmesinde ve okumayı sürdürmesinde etkili olan temel bir faktördür. Bireyleri okumaya yönelten nedenler, bireylerin okuma amaçları, okuma eğilimleri ve okumaya ayırdıkları zaman okuma motivasyonuyla yakından ilgilidir. Okumayla ilgili literatür incelendiğinde dünyada son yıllarda okuma motivasyonuyla ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir.

Geleneksel masallarda; insanlar, kendi yaşam gerçeğini, karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm önerilerini, beklentilerini, hayallerini masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek göstermek istemiş, bu yolla yüzyıllar boyunca gelecek kuşakları uyarmaya, eğitmeye, yaşamın zorlukları karşısında tecrübeli kılmaya çalışmıştır. Bu durum, masal kahramanlarının sorunlarıyla yaşamın gerçekleri arasında bir paralellik kurulabilmesi ve masallar yoluyla bunların ait oldukları toplumun yaşam gerçeğinin tespit edilebilmesiyle ilgilidir (Yavuz, 1997, s. 15).

Oğuz Tansel yazdığı masal kitabının önsözünde, masalların gençlere ve çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmakla birlikte ana dilinin inceliklerini sezdirdiğini ifade etmektedir (Tansel, 2009). Çocuğun yaşama hazırlanmasında önemli yere sahip olan masalların dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin kazandırılmasında; güzel ve yararlı bir kişilik oluşturma, yaşamı güzel kılma, edebi zevk kazanma, düşünce ve kavram dünyasını geliştirme, plan ve düzeni öğrenme, sözü etkili kılma yönleriyle de etkili olduğu söylenebilir (Arıcı, 2016; Sever, 2013a, s. 149). Helimoğlu Yavuz'a göre (2002, s. 153) konuşma dilinin bütün incelikleriyle zenginleştirilmiş masalların, ana dili öğretiminde önemli bir yeri vardır. Küçük vd.'ne (2014, s.1086) göre ise masallar, çocukların istenen davranışları, değerleri, iletileri ve bilgileri kazanmasında eğitimcilere yarar sağlayabilir.

Masalların yukarıda belirtilen özellikleriyle öğrencilerin ilgi, tutum ve isteklerinde bir hareketlenme meydana getireceği, okuma alışkanlığını sürekli hale getireceği öngörülebilir. Bu bağlamda araştırmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

**Varsayımlar**

Araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenirlik ve geçerliliği incelenmiş ve alanyazında belirtilen şartlara uygun olduğu varsayılmıştır. Ölçme aracını dolduran öğrencilerin sorulara yanıt verirken gerçekleri yansıtan, tarafsız ve samimi oldukları varsayılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma kapsamında geliştirilen sorulara tarafsız, hiçbir etki altında kalmadan ve gerçek düşüncelerini aktardığı varsayılmıştır.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya ilçesindeki Tevfik İleri Ortaokulu'nda 5. Sınıf öğrencilerinin geleneksel masal kitaplarını okumalarının kitap okuma motivasyonlarına etkisi ile sınırlıdır.

### Tanımlar

Masal: "Halk arasında yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu, bir varmış bir yokmuş gibi klişe bir anlatımla başlayan, belli bir uzunluğu olan, sonunda yedi, içti, muratlarına erdiler yahut onlar erdi muratlarına biz çıkalım kerevetine, gökten üç elma düştü, biri anlatana, biri dinleyene, biri de bana, gibi sözlerle sonuçlanan, zaman ve mekân kavramlarıyla kayıtlı olmayan sözlü bir anlatım türüdür (Seyidoğlu 1985, s. 5).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, okumaya ait istek, ilgi, tutum, merak ve hareketin oluşması ayrıca okumanın öneminin bilinmesi ve okuma alışkanlığının sürekli hale gelmesi için ihtiyaç olan güç olarak ifade edilmektedir. Okuma gerçekleştikten sonra olması gereken; okunanlar ile ilgili bir karar vermesi, okuyanın zihin dünyasının okunanlar yoluyla zenginleşmesidir (Katrancı, 2015).

## Yöntem

Yöntembilimde üç ana yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu yaklaşımlar; sayısal verilerin kullanıldığı nicel, sözel verilerin kullanıldığı nitel ve hem sayısal hem de sözel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem olarak gruplanmaktadır (Alkan vd., 2019). Geleneksel masal kitaplarını okumanın ortaokul beşinci sınıf öğrencelerinin kitap okumaya yönelik motivasyonlarına etkisinin belirlenmesinde ölçek kullanıldığından öncelikle nicel yöntem, ardından öğrencilerin algıladıkları etki ve kazandıkları duygu ve yaklaşıma ilişkin görüşleri odak grup oluşturulup sorularak derinlemesine bir inceleme yapılacağından nitel yöntem uygulanacaktır. Dolayısıyla araştırmada karma yöntem kullanılacaktır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte ele alınarak değerlendirilmesiyle oluşan karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, tek bir araştırma problemini anlama biçiminde tanımlanmaktadır (Creswell, 2005).

Çalışmaya araştırma kapsamındaki öğrenci ve velilerle bilgilendirme toplantısı yapılarak başlanmıştır. Öğrenciler ve veliler birlikte akşam saatinde uzaktan erişim araçları yoluyla okul yönetimi ve ders öğretmenlerinin katılımıyla yapılan toplantıda projenin içeriği, basamakları, yapılacak etkinlikler, okunacak kitaplar, evde okuma etkinliğinin nasıl yapılacağı aktarılmış, ayrıca Ayla Çınaroğlu'nun Altı Masal Üstü Masal kitabında yer alan Bilgebaş adlı masal seslendirilmiştir. Ön

bilgilendirme çalışmasının ardından öğrencilere Kurnaz (2019), tarafından geliştirilen "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından öğrenciler ders programına bağlı gezi kapsamında Ankara Kitap Fuarına götürülerek hem kitaplarla tanıştırılmış hem de kitapları temin etmek isteyen öğrenciler kitaplarını almıştır. Ön test uygulamasının ardından öğrencilere Masal Dolu Anadolu (Koray Avcı Çakman), Keloğlan Masalları (Tahir Alangu), Mutlu Kentin Yöneticisi (Emin Özdemir), Altı Masal Üstü Masal( Ayla Çıaroğlu) masal kitapları sırayla okutulmaya başlanmıştır. İlk hafta beşinci sınıfın her şubesinde proje yürütücüsü okul müdürü tarafından Koray Avcı Çakman'ın Masal Dolu Anadolu kitabından Kahkaha Otu adlı masal öğrencilere okunmuş ve değerlendirmesi yapılmıştır. Masal kitaplarının evde okunması velilerle birlikte daha önce de velilere ve öğrencilere aktarılan "Dördüncü Öğün" etkinliği kapsamında yapılmıştır. Dördüncü Öğün; okul tarafından her yıl beşinci sınıf öğrenci ve velilerine sunum yoluyla anlatılan ve üç öğün yemek yiyerek midemizi doyururken buna bir öğün daha ekleyerek beynimizi beslemeye yönelik hikâye, masal, şiir, roman kitabı okuma etkinliğidir. Bu etkinliklerin yanı sıra masalların geleneksel kahramanlarıyla masal tanıtım skeçleri yazıp sunma, masal kahramanlarını ve olayları içeren afiş çalışmaları araştırma kapsamındaki sınıfların öğrenci ve velileriyle okulda masal okuma seansları, Cebeci Halk Kütüphanesi ve Mehmet Akif Ersoy Müze Kütüphanelerine geziler düzenlenerek bu ortamlarda masal okuma çalışmaları yapılmıştır.

Öğrenciler masal kitaplarını okuyup bitirmeye başladıktan sonra görsel sanatlar dersi öğretmeni koordinesinde masal olaylarını ya da kahramanlarını betimleyen afişler yapmışlardır. Yapılan bu afişler öğrencilere tanıtılmış ve okulun sanat koridorunda sergilenmiştir. İki masal kitabının bitiminden sonra öğrenciler kendi aralarında masal konularını kahramanlarıyla birlikte piyes/oyun haline dönüştürerek çalışmış, hazırlıkları tamamlandıktan sonra beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine okul salonunda gösteri yapılmıştır.

Okulda masal okuma etkinliği bir hafta önceden veliler haberdar edilerek okul salonunda sınıf bazlı, saat 13.30-14.10 saatleri arasında okul yönetimi, Türkçe öğretmenleri ile öğrenci velileri ve öğrencilerin birlikte katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliğin bitiminde evde yapılan dördüncü öğün faaliyetleri hakkında velilerden bilgiler alınmış, eksik olan durumlar varsa tamamlanması için gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin farklı okuma ortamlarını tanımaları, yaşamaları için MEB Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında ders programına bağlı gezi planı yapılarak müze kütüphanesi ve halk kütüphanesinde masal okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ikinci masal kitabını okumaları tamamlanınca resim yeteneği güçlü öğrenciler masal kahramanları ve masal olaylarından esinlenerek resimler afişler yapmış, resim ve afişler okul sanat koridorunda sergilenmiştir. Masal kitaplarındaki olay iletilerinden yola çıkan bir gurup öğrencimiz de olayları piyese dönüştürmüş, değerler kulübü bünyesinde danışman öğretmenin koordinesinde çalışılarak piyeslerin sunumu okul konferans salonunda beşinci, altıncı sınıf öğrencilerine sunulmuştur.

**Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan ve MEB'e bağlı Tevfik İleri Ortaokulu beşinci sınıfında öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın iki ayrı beşinci sınıf şubesinde yürütülmesi planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 64 öğrenci ile ön test son test çalışması yapılırken, nitel bölümde altı öğrencinin görüşüne başvurulmuştur.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak öğrencilere Kurnaz (2019), tarafından geliştirilen "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Bu ölçek 18 maddeden oluşan dörtlü likert tipinde bir ölçektir. Dört masal kitabının okunması tamamlandıktan sonra Okuma İç Motivasyonu Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinin toplanması sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile problem durumu derinlemesine incelenmiştir. Nitel alt amaçlara ilişkin araştırma kapsamında bulunan iki sınıfta rastgele altı öğrenci seçilerek odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrenciler açık uçlu sorulara yazılı cevaplar verdikleri gibi söyleşi tekniğiyle öğrencilerin görüşlerini pekiştirici açıklamalara da imkân sunulmuştur.

**Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanma sürecinde öncelikle nicel bölüm kapsamında öğrencilere yönelik araştırma soruları yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Daha sonra ise nitel bölüm kapsamında oluşturulan görüşme formu ile görüşmeler gerekli izinler alındıktan sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Veri toplama süreçlerin ardından veri toplama aracı son test olarak tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ayrıca öğrencilerin görüşleri kısa sorularla pekiştirilmiştir.

Ön test ve son test nicel veri sonuçları analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Ön test /son test SPPS programı üzerinden analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolarda sunulmuştur. Öğrencilerle birebir görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde yarı yapılandırılmış gözlem formları üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

## Bulgular

### Araştırmanın Nicel Verilerinin Bulguları

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına olan etkisini araştırmaya yönelik çalışmaların sonucunda, okuma motivasyonu ölçeğinin ön test ve son test verileri analiz edildiğinde son test puanlarının yükseldiği buna bağlı olarak ön test uygulamasından sonra ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları dört masal kitabının öğrencilerin okuma iç motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir.

**Tablo 1**
*Okuma İç Motivasyonunun Ön test-Son teste Göre t-testi Sonuçları*

| Ölçek | Değişken: | N | x̄ | S | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma İç Motivasyonu (Genel) | Ön test | 53 | 2,78 | ,33 | -8,95 | ,000 |
| | Son test | 53 | 3,19 | ,40 | | |

Tablo 1'e göre; ön test ile son test arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05). Tablo incelendiğinde ön test puanlarının aritmetik ortalaması x̄=2,78 iken son testin ise x̄=3,19 olduğu görülmektedir. Bu verilere bağlı olarak beşinci sınıf öğrencilerinin masal kitapları okumadan önceki okuma motivasyonları ile dört masal kitabının okunmasından sonraki okuma motivasyonları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir. Okunan masal kitaplarının öğrencilerin okuma motivasyonunu güçlü bir şekilde artırdığı belirlenmiştir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına olan etkisini araştırmaya yönelik çalışmaların analizinde öğrencinin cinsiyetinin bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 2**
*Okuma Motivasyonunun Ön test Sonuçlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

| Ölçek | Değişken: | N | x̄ | S | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma İç Motivasyonu (Genel) | K | 28 | 2,81 | ,32 | ,74 | ,462 |
| | E | 25 | 2,74 | ,35 | | |

Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05)

**Tablo 3**
*Okuma İç Motivasyonunun Son test Sonuçlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

| Ölçek | Değişken: | N | x̄ | S | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma İç Motivasyonu (Genel) | K | 28 | 3,24 | ,46 | ,93 | ,354 |
| | E | 25 | 3,14 | ,31 | | |

Tablo 2 ve Tablo 3'e göre; ön test son test sonuçları incelendiğinde geleneksel masalları okumanın cinsiyete göre okuma motivasyonuna etkisi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının okuma motivasyonuna cinsiyete göre anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına etkisine anne baba eğitim durumları açısından bakıldığında anne baba eğitim durumunun belirgin bir etki yarattığı görülmüştür.

**Tablo 4**
*Okuma İç Motivasyonunun Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | | Kareler Toplamı | Sd. | Kareler Ortalaması | *F* | *p* | Hochberg |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma İç Motivasyonu (Genel) | Gruplararası | 1,389 | 2 | ,695 | 4,929 | ,011 | 3>2-1 |
| | Gruplariçi | 7,046 | 50 | ,141 | | | |
| | Toplam | 8,436 | 52 | | | | |

Tablo 4'e göre anne eğitimine bakıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Yapılan Post-Hoc testi sonrasında ise üniversite mezunu annelerin çocuklarının lise ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu yükseldikçe okuma motivasyonunun da belirgin bir şekilde yükseldiği, lisans ve lisansüstü eğitime sahip annelerin çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5**
*Okuma İç Motivasyonunun Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | | Kareler Toplamı | Sd. | Kareler Ortalaması | *F* | *p* | Hochberg |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma İç Motivasyonu (Genel) | Gruplararası | 1,445 | 2 | ,723 | 5,168 | ,009 | 3>2>1 |
| | Gruplariçi | 6,990 | 50 | ,140 | | | |
| | Toplam | 8,436 | 52 | | | | |

Tablo 5'e göre; baba eğitimine bakıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Yapılan Post-Hoc testi sonrasında ise üniversite mezunu babaların çocuklarının lise ve ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre ve lise mezunu babaların çocuklarının ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına anne eğitim durumun da olduğu gibi baba eğitim durumunun da etki ettiği belirlenmiştir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel masalları okumalarının, okumaya yönelik motivasyonlarına etkisine ailedeki kardeş sayısı açısından bakıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir.

**Tablo 6**
*Okuma İç Motivasyonunun Kardeş Sayısı Durumuna Göre ANOVA Sonuçlar etkisi*

| Ölçek | | Kareler Toplamı | Sd. | Kareler Ortalaması | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuma İç Motivasyonu (Genel) | Gruplararası | ,111 | 3 | ,037 | ,217 | ,884 |
| | Gruplariçi | 8,325 | 49 | ,170 | | |
| | Toplam | 8,436 | 52 | | | |

Tablo 6'ya göre; kardeş sayısına bakıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Kardeş sayısının okuma motivasyonuna bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

**Araştırmanın Nitel Verilerinin Bulguları**

Araştırmanın nitel boyutunda;

Geleneksel masalları okuma kitap okuma motivasyonunuzda (isteğinizde) hangi etkileri yarattı? sorusuna öğrenciler;

*"Ben kitap okumayı sevmeyen bir çocuktum. Bu kitapları okuyunca daha çok okuma istedim. Bu kitabın devamı var mı? Nasıl Bitiyor? Meraklanmaya başladım."*

*"Düzenli kitap okuma isteğim gelişti. Ders kitaplarını okumanın, okumak olmadığını anladım. Teknoloji ile ilişkimi sınırladım."*

*"Daha çok kitap okumak istedim. Yeni kitaplar edindim. Sonunda ne olacak diye merak ettim.."*

*"Masal kitaplarının içindeymişim gibi hissettim. Eskiden az okuyordum, sürükleyici anlatımlar okuma hevesimi arttırdı." şeklinde yanıtlar vermiştir.*

Geleneksel masalları okuduktan sonra okuma kültürüne yönelik edindiğiniz yeni tutumlarınız nelerdir? sorusuna öğrenciler;

*"Masalları okuyunca okuma isteğim kabardı. Okumamda da değişmeler oldu. 3-4 günde annemin zoruyla okurken şimdi kendi isteğimle okuyorum."*

*"Kelime hazinem gelişti. Birçok yeni kelime öğrendim. Sabırlı oldum. Kendi kültürüme karşı merak uyandı."*

*"İlk başta hiç okuma isteğim yoktu. Bir gün sesli okuyordum. Kardeşim gelmiş oturmuş beni dinliyor. Bundan sonra çokça okudum."*

*"İlk kitap oku dendiğinde isteksizdim. Annem de kitap alıp benimle okumaya başladı. Ben de kitaba anlayarak okumaya başladım. Çok sürükleyici ve hayal kurdurucu olduğu için devam ettim. Daha geniş düşünmeye başladım. Bir sayfadan özet ana duygu konu çıkarmaya başladım."*

*"Büyüklerime karşı daha fazla güven duyuyorum. Eve gelince TV izleyip ödevlerimi yapıyordum. Şimdi kitap okumaya çok sarıldım." Şeklinde yanıtlar vermiştir."*

Geleneksel masalları okuduktan sonra kazandığınız yeni duygu ve yaklaşımlar nelerdir? sorusuna öğrenciler;

*"Mutlu sevecen duygular oluştu. Yeni maceralara katıldım. Merak duygusu kazandım."*

*"Bir sorunla karşılaştığımda sinirle değil, sabırla çözüm yolu aramaya başladım. Kötümser düşünmüyorum artık."*

*"Merak ettiğim konuyu araştırmazdım. Şimdi merak giderme çabam var."*

*"Mutlu Kentin yöneticisindeki soruları bir kâğıda yazdım. Kendi kendime yanıtladım. Sonra merakla soruların cevabını doğrulamak için kitabı hızlıca okudum."*

*"Sabırlı olmayı öğrendim. Hayal gücüm gelişti. Dört kitabı okuduğum için mutluyum. Adaletli sabırlı ve zorluklara karşı baş eğmemeyi öğrendim. Karşıma çıkan engellerden korkuyordum, her zorluğun karşısında pes etmemeyi öğrendim. İyilik, sabır, güven bakış açım değişti."*

*"Sadece ödev için araştırma yapardım. Şimdi ilgimi çeken merak ettiğim şeyleri araştırıyorum. Masalda bilmediğim sözcükler için sözlüğe baktım. Sözcük defteri oluşturdum. Kitapları okuyunca çevremdeki birçok şey gülümsemeye başladı bana."*

*"Hayat sabırlı bakıyorum. Herkesin söylediği şeylere inanamıyorum. Kötülüklerden uzak duruyorum." şeklinde yanıtlar vermiştir."*

Öğrencilerin odak grup görüşmelerinde sundukları bilgi ve görüşlere göre, geleneksel masalları okumanın öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisinin geliştirici, olumlu, teşvik edici olduğu belirlenmiştir.

Geleneksel masalları okuduktan sonra öğrencilerin okuma kültürüne yönelik olarak kitapları daha önce yetişkinlerin zorlamasıyla okurken masal kitaplarıyla birlikte istekli ilgi duyma, merak duygusuyla daha çok okuma, yeni kelime ve kavramları öğrenme ve kendi kültürüne ilgi duyma gibi yeni tutumları edindikleri belirlenmiştir.

Geleneksel masalların öğrencilere okuma motivasyonuyla birlikte kazandırdığı yeni duygu ve yaklaşımlar nelerdir? sorusuna öğrenciler, yeni maceralar yaşama, merak etme duygusuyla araştırma yapma, sorunlar karşısında sinirle değil, sabırla çözüm arama, adaletli, sabırlı olma sorunlara baş eğmeme, iyilik güzellik bakış açısında değişme olduğu, şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, "Merak ettiğim konuyu araştırmazdım, şimdi merak etme çabam var", "Kitapları okuyunca çevremdeki birçok şey gülümsemeye başladı bana", "İyilik, sabır, güven bakış açım değişti", "Bir sorunla karşılaştığımda sinirle değil, sabırla çözüm yolu aramaya başladım" şeklindeki açıklamaları, masalların, yeni duygu ve yaklaşımları kazandırmada etkili, güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilere uygulanan okuma motivasyonu ölçeği ön test son test analizlerine bağlı olarak, geleneksel masalları okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu belirgin bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin anne baba eğitim durumlarının öğrencilerin okuma motivasyonunda etkili olduğu, anne babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının da yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetinin ve evdeki kardeş sayısının öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formları ile yapılan odak grup çalışması sonucunda öğrencilerde, masal kitaplarını okuma sonrasında, kitap okuma isteklerinin arttığı, düzenli okuma alışkanlığı oluştuğu, ders kitabı okumanın okuma olmadığının anlaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra masal kitaplarının okunması sonrasında öğrencilerin; merak etme, sabırlı ve soğukkanlı olma, zorluklar karşısında pes etmeme, hayal kurma, adaletli davranma, kötümserlikten uzak iyilik yapma ve güven duyma yönündeki tutum ve davranışlarının belirgin bir şekilde geliştiği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak, uygulamacılara önerimiz şu şekildedir. Özellikle ortaokulun ilk sınıflarında öğrenciler geleneksel masallarla tanıştırılmalı, masallar öğrencilere okunmalı ve okutulmalıdır. Öğrencilerin yanı sıra aile bireylerinin de okuma kültürünün pekişmesi için öğrencisiyle birlikte günün belli bir zaman diliminde okuma etkinliği yapması önemli ve gereklidir.

## Kaynakça


Alkan, V., Şimşek, S., & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7*(2), 559-582. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m

Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2) , 1017-1035. https://doi.org/10.17556/jef.92998

Creswell, J. W. (2005). *Educationresearch: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2 nd Edition). Pearson Education.

Helimoğlu Yavuz, M. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinim kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Anadil Eğitim Dergisi, 3*(2), 49-62.

Kurnaz, H. (2019). Okuma İç Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 234-250.

Küçük, B. Gedik, F., & Akkuş, Z. (2014). Masal kitaplarının 6.sınıf sosyal bilgiler değerleri perspektifinden analizi. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 1071-1088.

Sever, S. (2013a). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem Yayınları.

Sever, S. (2013b). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayınları.

Seyidoğlu, B. (1985). *"Masal" Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi* (Cilt 6). Dergah Yayınları.

Tansel, O. (2009). *Allı ile fırfırı* (1. ve 2. Cilt). Elips Kitap Yayınları.

Yavuz, M. H. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

# Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programının İlkokul Öğrencilerinin Çevre Farkındalığına Etkisi

**Eren GÖKDUMAN[1], Umut ALPER[2], Merih CAN[3], Hasan KAYACAN[4]**

[1] Okul Müdürü, Köy Hizmetleri İlkokulu, gokdumaneren@gmail.com
[2] Dr., Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, umutgr@yahoo.com
[3] Öğretmen, Köy Hizmetleri İlkokulu, canmerih1971@gmail.com
[4] Öğretmen, Köy Hizmetleri İlkokulu

***Öz***

*Çevre eğitimi bireylere çevresel bilgiyi öğretme dışında çevreye yönelik olumlu tutum, davranış ve çevresel konulara aktif katılımı da içerisinde barındırmaktadır. Çevreyi korumak için tabiatı sevmek, tabiatı sevmek için de onu tanımak gereklidir. Çevreyi tanımak ancak düzenli bir şekilde yürütülen çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre eğitiminin aktif katılım ile gerçekleştirildiği çalışmalarda katılımcıların doğaya olan farkındalık, ilgi ve bilinç düzeylerinin arttırdığı kaydedilmiştir. Çalışma kapsamında ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı' hazırlanması ve bu programın öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmı deneme öncesi modellerden biri olan tek grup ön test-son test modeli ile oluşturulmuştur. Veriler, Yıldız-Yılmaz ve Mentiş-Taş (2017) tarafından geliştirilen 'İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği' ile toplanmıştır. Verilerin analiz sonuçlarına göre programın Köy Hizmetleri İlkokulu 2. sınıf öğrencilerinin çevre farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Programın çevre farkındalığına etkisinin açıklanması, detaylandırılması ve güçlendirilmesi amacı ile nicel örneklem grubu içinden seçilmiş bir öğrenci grubundan nitel veriler toplanmış böylece bütüncül bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı' öncesinde çöplerin, binaların, arabaların yani çevreye zararlı olan çevre kirliliği yaratan yapıların çevreye dahil olmadığını ifade ettiği görülmüştür. Uygulama sonrasında öğrencilerin çevre tanımlarında doğru kavramlara vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma kapsamında geliştirilen programın revize edilip yeni eğitim-öğretim yılında uygulanması, program uygulanmadan önce okuldaki öğretmenlere çevre eğitimi verilerek programın öğretmenlerle birlikte geliştirilmesi, programın Köy Hizmetleri İlkokulu 3 ve 4. sınıflarla da uygulanması, programa veli katılımlı etkinlikler eklenmesi önerilmektedir.*

***Anahtar Kelimeler*:** çevre eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenme, çevre farkındalığı

# The Effect of Learning by Doing Based Environmental Education Program on the Environmental Awareness of Primary School Students

***Abstract***

*Environmental education, in addition to teaching environmental knowledge to students, also includes positive attitudes and behaviors towards the environment and active participation in environmental issues. To protect the environment, it is necessary to love nature, it is necessary to know it. Knowing the environment is only possible through environmental education carried out regularly. It has been noted that in studies where environmental education is carried out with active participation, the participants' awareness, interest and awareness of nature increases. Within the scope of the study, it was aimed to prepare an 'Environmental Education Program Based on Learning by Doing' for second grade primary school students and to reveal the effect of this program on the students' environmental awareness. The study was conducted in an explanatory sequential mixed methods research design. The quantitative part of the research was created with the single group pretest-posttest model, which is one of the pre-trial models. Data were collected with the 'Primary School Environmental Awareness Scale' developed by Yıldız-Yılmaz and Mentiş-Taş (2017). According to the results of the data analysis, it can be said*

*that the program is effective in increasing the environmental awareness of Köy Hizmetleri Primary School 2nd grade students. In order to explain, detail and strengthen the impact of the program on environmental awareness, qualitative data was collected from a group of students selected from the quantitative sample group, thus aiming to follow a holistic approach. As a result of the interviews, it was observed that the students stated that before the 'Environmental Education Program Based on Learning by Doing, garbage, buildings, cars, that is, structures that are harmful to the environment and create environmental pollution, were not included in the environment. After the program, it was seen that the correct concepts were emphasized in the students' environmental definitions. It is recommended that the program developed within the scope of this study be revised and implemented in the new academic year, that the teachers at the school be given environmental training before the program is implemented, that the program be developed together with the teachers, that the program be implemented with the 3rd and 4th grades of Köy Hizmetleri Primary School, and that activities with parent participation be added to the program.*

***Keywords:*** *environmental education, learning by doing, environmental awareness*

## Giriş

Son yıllarda tüketim odaklı yaşamanın bir sonucu olan kontrolsüz artan tüketime ek olarak çevreyi öncelemeyen üretim faaliyetleri de doğaya ciddi şekilde zarar vermiştir. Ne yazık ki, insanlık daha konforlu bir yaşam elde etmek adına çevreyi kendi istekleri doğrultusunda kullanma eğilimindedir. Çevre sorunlarının; insanlığın yaşamını sürdürdüğü çevreyi daha fazla kazanmak amacıyla ve şahsi çıkarlarını toplumun ortak çıkar ve değerlerinden daha üstün tutmasından kaynaklandığı görülmektedir (Geray, 1995). Bu durum, doğal dengeyi bozmakta ve çevre sorunlarının önemli ölçüde artmasına yol açmaktadır. Dünya'nın karşı karşıya kaldığı çevre sorunları hava, su, toprak kirliliğinden başka küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, iklim değişikliği, biyoçeşitliliğin azalması olarak sıralanabilir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2007).

Çevre sorunları, temelde insan faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır. İnsanlar, kendi yaşam tarzlarından kaynaklanan etkileri azaltmak için ilk adımı atmaya odaklanmalıdır. Çevre sorunlarının kaynağındaki canlıların, bu sorunların çözümü için çaba harcamaları ancak etkili bir çevre eğitimiyle gerçekleşebilir (Koçak Tümer, 2015). Çevre eğitiminin hedefi, küresel sorunlarla ilgili farkındalığı olan, bu zorlukları kavrayan ve çözüm yolları ile stratejileri oluşturmaya istekli bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır (Fisman, 2005). Çevre eğitimi, öğrencilerin çevrelerinin farkında olmasını sağlayan, çevresel sorunları çözmekte kullanabilecekleri bilgi, beceri ve tecrübe kazandıkları eğitim alanıdır (Vaughan, Gack, Solorazano ve Ray, 2003) ve çevresel farkındalığın oluşmasını sağlayan önemli bir araçtır (Katoch, 2010).

Günümüzdeki çevre eğitimi anlayışı; tarihsel olaylardan etkilenerek ve yıllar içinde içerik bakımından birçok değişikliğe uğrayarak bugünkü haline gelmiştir. Çevre eğitiminin farklı alanlardan (sanat, sanayi, bilim, ekonomi vb.) etkilenerek değişen yapısını anlamak için tarihsel olaylar hakkında bilgi sahip olmak oldukça önemlidir. İnsanlar 1960'larda artan nüfus ve beraberinde getirdiği sanayileşmenin bir sonucu olarak ilk kez çevre kirliliği konusunda konuşmaya başlamışlardır. 1962 yılında Rachel Carson'ın *Silent Spring(Sessiz Bahar)* adlı kitabı çıkmıştır. Kitapta pestisitlerin doğal döngüler üzerindeki yıkıcı etkisinden bahsedilmiş ve bu durum kamuoyu üzerinde muazzam bir etki

yaratmıştır (Miller, 1990). 1972 yılında Apollo 17'nin Dünya'nın ilk fotoğrafını çekmesiyle gezegenimiz ilk kez dışarıdan görülmüş ve kaynaklarının sonsuz olmaması gerçeğiyle karşı karşıya kalınmıştır. 1960'lar ve 1970'ler arasındaki dönemde birçok ülke, insan ve doğal dünya arasındaki ilişki üzerine kafa yormuş ve çalışmalar yapmıştır. Bu bağlamda üç uluslararası konferans Çevre Eğitiminin mihenk taşları sayılabilir; Stokholm, Belgrad ve Tiflis. 1972'de İsveç Stockholm'de Birleşmiş Milletler (BM) tarafından düzenlenen konferansta Çevresel bozulmanın varlığı uluslararası alanda ilk kez kabul edilmiş ve çevre eğitiminin gerekliliği ilk kez burada telaffuz edilmiştir (United Nations, 1972). 1975 yılında Yugoslavya Belgrad'da BM tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Çevre Çalıştayı'nda çevre eğitiminin amacı net bir şekilde ortaya konmuştur (UNESCO, 1975). Belgrad'dan iki yıl sonra, 1977'de bir başka hükümetler arası konferans düzenlenmiştir. Gürcistan Cumhuriyeti'nin başkenti Tiflis'te gerçekleşen konferansta birçoğu bugün hala geçerli olan çevre eğitim amaçları, hedefleri ve rehber ilkeleri belirlenmiştir (UNESCO, 1977). 1978 ve 1980 yılları arasında çevre eğitiminin kavramsal ve metodolojik gelişimine önem verilmiş ve ülkelerde okul bazında reformlarla öğrenci ve öğretmen eğitimleri yapılmıştır. Buna bir örnek olarak *From Ought to Action* hareketi verilebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan bu hareket ile hizmet içi öğretmen eğitimi, materyallerin erişilebilirliği ve dağıtımı üzerine büyük çaba harcanmıştır (Stapp,1978).

Dünya'daki bu değişimlerin Türkiye çevre eğitimdeki yansımaları incelendiğinde son otuz yılda çevre sorunlarının ele alınması için birçok çaba sarf ettiği görülmektedir. Ulusal müfredatta, çevre konularında farkındalık geliştirmek için 2013 ve 2018 yıllarında yapılan müfredat değişiklikleri ile Türkiye ilk ve ortaöğretim fen bilimleri müfredatı, sürdürülebilir kalkınmayı vizyon ve hedeflerine dahil etmiştir (MEB, 2018a). Buna ek olarak, sosyal bilimler müfredatı, öğrencilerin çevre bilincini ve sürdürülebilirlik bilincini geliştirmeye atıfta bulunan ve insan hakları, eşitlik, kültürel miras ve küresel bağlantılar gibi sürdürülebilirlikle ilgili konuları içeren belirli hedefler içermektedir (MEB 2018b). Ayrıca ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan çevre eğitimi dersinin adı Paris İklim Anlaşması ve Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı dikkate alınarak "Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği" olarak değiştirilmiştir. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersinin müfredatı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış, böylece bu ders 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilkokul 6, 7 veya 8. sınıflarda haftada 2 ders olmak üzere toplam 72 saat olarak okutulmaya başlanmıştır. İlkokul öğretim programı incelendiğinde; Çevre Eğitimi adında ayrı bir ders olmadığı için, çevre konularının diğer disiplinlere nasıl entegre edildiği görülmüştür. İlkokul müfredatında çevre eğitimi kazanımlarının tüm kazanımlara oranının %13,83 olduğu görülmektedir. Ders bazında incelendiğinde Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Hayat Bilgisi dersinde; İngilizce, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun derslerinden daha çok kazanım olduğu görülmektedir. Türkçe dersi ilkokul öğretim programında çevre eğitimiyle ilgili kazanım bulunmamaktadır (Koto, 2020). Ayrıca, ilkokul programında küresel iklim değişikliği, küresel ısınma, sera etkisi, ozon tabakasının incelmesi ve asit yağmurları gibi güncel çevre sorunlarından

bahsedilmediği görülmektedir Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların çoğu bilgi ve beceri boyutunda olup, tutum ve davranış boyutlarında oldukça az kazanım olduğu görülmektedir.

Çevre eğitimi bireylere çevresel bilgiyi öğretme dışında çevreye yönelik olumlu tutum, davranış ve çevresel konulara aktif katılımı da içerisinde barındırmaktadır (Erten, 2004). Çevreyi korumak için tabiatı sevmek, tabiatı sevmek için de onu, hayvanları, bitkileri ve canlı cansız bütün unsurları ile tanımak gereklidir (Ayvaz, 1998). Çevreyi tanımak ancak düzenli bir şekilde yürütülen çevre eğitimi ile mümkündür. Çünkü çevreyi korumanın en iyi yolu alınan birçok önlemin yanında çevre bilinci taşıyan ve çevresel konulara ilgili bireyler yetiştirmektir (Balkan Kıyıcı, 2009). Çevre eğitiminin aktif katılım ile gerçekleştirildiği çalışmalarda katılımcıların doğaya olan farkındalık, ilgi ve bilinç düzeylerinin arttırdığı kaydedilmiştir (Uzun ve Keleş, 2012; Edsand ve Broinc, 2019; Karpudewan ve Roth, 2018; Borchers vd., 2014, Coertjens vd., 2010). Çevre eğitim programları her ne kadar evrensel olsa da uygulanacağı yaş aralığına, ülkeye, okulun bulunduğu sosyoekonomik seviyeye ve uygulamayı yapacak öğretmenin niteliğine göre farklılaşmaktadır. Böylece programın etkililiğinin artması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada literatürde bulunan çevre eğitim programları incelenerek 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı' geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu programın öğrencilerin çevre farkındalığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, uzun vadede programın okulda düzenli olarak uygulanmaya devam edilmesi bu çalışmanın uzak hedeflerindendir. Böylece bir okul özelinde geleneksel ve biricik bir Çevre Eğitim Programı oluşturulmuş olacaktır. Çalışma kapsamında ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı' hazırlanması ve bu programın öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı'nın hazırlanması ve bu programın öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevre farkındalığını geliştirmede bir etkiye sahip midir?
2. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı genel anlamda 'Doğada Yaşam', 'Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları' ve 'Çevresel Sorumluluk' hakkında farkındalığı geliştirme üzerinde nasıl bir etkisi olduğu hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

# Yöntem

## Çalışmanın Modeli

Çalışma açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması deseninde yürütülmüştür (Toroman, 2021). Bu, nicel bulguları kullanarak ve daha derine giderek bulguların altında yatan nedenler araştırılmak istendiğinde kullanılan bir desendir. Çalışmada öncelikle, ikinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programının çevre farkındalığını ne düzeyde etkilediğinin analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında programın çevre farkındalığına etkisinin açıklanması, detaylandırılması ve güçlendirilmesi amacı ile nicel örneklem grubu içinden seçilmiş bir öğrenci grubundan nitel veriler toplanarak bütüncül bir yaklaşım izlenmiştir.

## Çalışma Grubu

Nicel çalışmanın evrenini Köy Hizmetleri İlkokulu ikinci sınıfta okuyan öğrenciler 61 öğrenciden (K:28, E:33) oluşturmaktadır ve çalışma kapsamında direkt evren ile çalışılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Çalışmada ikinci sınıf öğrencilerine odaklanılmasının nedeni, ikinci sınıf eğitim programında çevre eğitimi ile ilgili herhangi bir içeriğin bulunmamasıdır. Böylece mümkün olduğu oranda programın etkililiğinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın nitel kısmında öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Program uygulanmadan ve uygulandıktan sonra öğrenciler arasından rastgele seçilen 6 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur.

## Verilerin Toplanması

Araştırma Ankara ilinde resmi bir ilkokulda ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın okullarda uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni ve öğrenciler için velilerinden onam formu alınmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı deneme öncesi modellerden biri olan tek grup ön test-son test modeli ile oluşturulmuştur (Karasar, 2012). Çalışmada uygulanan deneme öncesi modelin bağımlı değişkeni öğrencilerin çevre farkındalığıdır. Bu bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken ise 8 hafta süresince uygulanan Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programıdır. Programın uygulandığı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden veriler Yıldız-Yılmaz ve Mentiş-Taş (2017) tarafından geliştirilen 'İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği' ile toplanmıştır. Ölçek 35 maddelik 4 boyutlu ve 5'li likert tip bir ölçektir. Orijinal ölçeğin, Doğada Yaşam, Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları, Çevresel Sorumluluk ve Canlıların Devamlılığı alt boyutları bulunmaktadır. Uygulama, küçük yaş gurubu ile uygulandığı için Canlıların Devamlılığı boyutuna bu çalışmada yer verilmemiştir. Ölçek, Doğada Yaşam, Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları, Çevresel Sorumluluk,

boyutları ile 32 madde olarak uygulanmıştır. Öğrencilere demografik bilgi olarak sadece cinsiyet sorulmuştur.

Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu 7 soru bulunmaktadır. Bu sorular yardımı ile Doğada Yaşam, Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları, Çevresel Sorumluluk alt boyutlarına gönderme yaparak hazırlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Nicel verilerin analizinde, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak IBM SPSS 24 programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde öğrencilerin çevre farkındalıkları değerlendirilmiş Bu değişkenlerin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri de belirlenmiştir. Normalliği sağlamak için 5 outlier veriden çıkarılmış ve normallik sağlandıktan sonra çıkarımsal analiz sürecine geçilmiştir. Çıkarımsal istatistiklerde programın uygulanmasından önce ve sonra, çevre farkındalıklarındaki potansiyel farklılıkları belirlemek için deney grubunda uygun anlamlılık testi t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016).

Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programının içeriği ve uygulaması hakkında yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla öğrencilerden toplanan nitel veriler içerik analizi yapılarak tümevarımsal ve karşılaştırmalı bir yöntemle analiz edilmiştir (Tabak, Dünya & Şahin, 2022).

## Bulgular

Bu bölümde Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında katılımcılardan İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği aracılığı ile toplanan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Buna ek olarak, altı katılımcı ile yapılan görüşmede elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevre farkındalığını geliştirmede bir etkiye sahip midir?**

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların ön test çevre farkındalığı ortalaması 4.09 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı' sonrasında toplanan son test ortalaması 4.69 olarak bulunmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Çevre Farkındalık Ön Test ve Son Test Tanımlayıcı İstatistikleri*

| Test | N | X | St. Sapma |
|---|---|---|---|
| Ön test | 61 | 4.09 | .13 |
| Son test | 61 | 4.69 | .08 |

Çıkarımsal analiz sonucunda elde edilen t-test sonuçlarına göre öğrencilerin ön test(M=4.09) ve son test (M=4.69) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t_{(61)}$ = 0,6, p= 0.000< 0.05) tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakılarak Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı Köy Hizmetleri İlkokulu ikinci sınıf öğrencilerinin çevre farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

**Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı genel anlamda 'Doğada Yaşam', 'Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları' ve 'Çevresel Sorumluluk' hakkında farkındalığı geliştirme üzerinde nasıl bir etkisi olduğu hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?**

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevre tanımları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere 'Çevre nedir? Çevreye neler dahildir?' sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan 6 öğrenciden alanına yanıtların içerik analizi Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Çevrenin Tanımlanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

| **Çevre Tanımı** | **Ön Görüşme(*f*)** | **Son Görüşme (*f*)** |
|---|---|---|
| Hayvan ve bitkileri içeren yer | 8 | 7 |
| Sadece canlı unsurları içeren yer | 6 | 3 |
| Canlı ve cansız unsurları birlikte içeren yer | 3 | 9 |

Öğrencilerin çevre tanımlarında bahsettikleri canlı öğeler azalan sırayla bitkiler, hayvanlar, insanlardır. Cansız çevreden kasıtları ise bina, fabrika, araba gibi genellikle çevre kirliliğine neden olan unsurlardır. Ön görüşmedeler öğrencilerin çoğu fabrika, araba, çöp kovaları gibi çevreyi kirleten unsurların çevreye dahil olmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda zararlı ve cansız unsurları çevre tanımına dahil etmek konusunda tereddüt yaşan bir öğrenci(Ö) ile araştırmacının(A) görüşmesinden birkaç kesit sunulmuştur.

*"Ö: Ağaç, hayvan, çiçek.*
*A: Arabalar?*
*Ö: Elektrikli araba.*
*A: İnşaat?*
*Ö: Olabilir.*
*A: Fabrikalar?*
*Ö: Bazıları dahil bazıları değil.*
*A: Hangileri?*
*Ö: Çevreye zararlı olanlar değil. (Ö 6)"*

Uygulana programdan sonra verilen cevaplar değişmiş, canlı ve cansız unsurların birlikte ele alındığı çevre tanımları oluşmaya başlamıştır.

*"Doğada gördüğümüz şeyler, dışarıya baktığımızda gördüklerimiz, canlılar, insanlar ve doğa bence. Cansızlar da vardır elbette. (Ö 33)"*

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğada yaşam hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere 'Doğada vakit geçirmek için neler yapıyorsun?' sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan 6 öğrenciden alınan yanıtların içerik analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Doğada Yaşama İlişkin Öğrenci Görüşleri*

| | **Ön Görüşme(*f*)** | **Son Görüşme (*f*)** |
|---|---|---|
| Sokak hayvanlarını beslemek ve yuva yapmak | 1 | 3 |
| Sokakta oynamak | 5 | 3 |
| Piknik yapmak | 4 | 3 |
| Çöp toplamak | - | 4 |
| Dağ gezisi veya yürüyüş | 1 | |
| Keşif, bitkileri inceleme | - | 1 |
| Bitki yetiştirme | - | 4 |
| Kuş yuvası yapmak | - | 4 |
| Kamp yapmak | - | 1 |
| Müzeye gitmek | - | 3 |

Öğrenciler doğada yapabilecekleri aktivitelere ilişkin görüşleri programdan önce sokakta oynamak ve piknik yapmak üzerinde yoğunlaşırken, çevre eğitim programından sonra doğada yapılabilecek aktivite çeşitliliği artmıştır. Öğrencilerin doğada vakit geçirmek için hayvanlara yardımcı olabileceklerini, bitki ekebileceklerini ve müzeye gidebileceklerini dile getirmişlerdir. Bir öğrencinin son görüşmede cevabı aşağıda örnek olarak verilmiştir.

*"Fasulye yetiştirdik, okulda yaptığımız etkinlikleri ile. Piknik yapabiliriz ama kesinlikle çöplerimizi atmalıyız. (Ö3)"*

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlulukları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere 'Çevre koruma derneklerinin isimlerini biliyor musun? Bu dernekler neler yapar?' sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan 6 öğrenciden alanına yanıtların içerik analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Çevresel Sorumluluğa İlişkin Öğrenci Görüşleri*

| | **Ön Görüşme** | **Son Görüşme** |
|---|---|---|
| Çevre yardım kuruluşlarının ismini söyler | 3 | 6 |
| Çevre yardım kuruluşlarının işlevi söyler | 1 | 2 |

Programdan önce yapılan görüşmede öğrencilerin yarısının TEMA'nın adını bildiği tespit edilmiştir. Sadece bir öğrencinin TEMA'nın yaptığı aktivitelere dair fikri olduğu ortaya çıkmıştır. Programdan sonra bütün katılımcılar TEMA'dan haberdar olmuş, yaptıkları işler hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olmuş ve gönüllü olmanın doğaya katkı sağlayacağına vurgu yapmıştır.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dönüştürülebilir enerji kaynakları ve kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere 'Günlük hayatta kullandığımız enerji kaynakları nelerdir? Nasıl üretilir?' sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan 6 öğrenciden alanına yanıtların içerik analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımına İlişkin Görüşleri*

| | Ön Görüşme | Son Görüşme |
|---|---|---|
| Tükenen ve tükenmeyen enerji kaynağını tanımlar | 1 | 1 |
| Enerji dönüşümleri | 2 | 3 |
| Enerji kaynaklarını söyler | | 1 |

Hem ilk hem de son görüşmelerde sadece 1 öğrencinin tükenen ve tükenmeyen enerji kaynaklarından haberdar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yarısı enerji dönüşüm tanımını bilmeseler de görüşme sırasında enerji dönüşümlerine atıfta bulunmuşlardır.

*"Şimdi enerji kaynaklı mesela kömür enerji kaynağıdır. Çünkü işte kömür de ateşe atılınca ateş yakıyor. Kömürü ateş atınca ateş bizi ısıtıyor. (Ö33)"*

*"Elektrik sudan yapılır. Suda içilebilir bir doğal kaynattık. (Ö26)"*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için 'Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Çevre Eğitim Programı'nın hazırlanması ve bu programın öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma sonunda programın ikinci sınıf öğrencilerinin çevre farkındalıklarında anlamlı ve olumlu yönde bir değişikliğe neden olduğu bulgulanmıştır. Benzer olarak Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun'un (2010) yaptıkları araştırma sonucunda doğa eğitimi projelerinin çevresel bilinç, tutum, düşünce ve davranışlarda olumlu yönde gelişmeler meydana getirdiğini belirtmişlerdir. Yabancı literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Edsand ve Broich'in (2020) on beş yaşındaki Kolombiyalı öğrencilerde yaptıkları bir modelleme çalışmada çevre eğitiminin çevre farkındalığının geliştirilmesinde direkt etkisi olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler program uygulanmadan önce çevreyi tanımlarken daha çok canlı ve çevreye yararlı ve canlı unsurları tanımlarına dahil ettiği görülürken programdan sonra bazı öğrencilerin çevre tanımlarında hem canlı hem cansız varlıkların hem zararı hem de yararlı unsurların bir arada içerildiği görülmektedir. Bu bulgular literatürde yayınlanan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Yardımcı ve Bağcı Kılıç'ın (2010) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin çevreyi sadece bitkilerden ve hayvanlardan oluşan bir yer olarak algıladıklarını göstermiştir. Çevreyi tanımlarken en az insana yer vermişlerdir. Çocuklar çevreyi genelde canlı öğeleriyle tanımlamışlar ve cansızlara daha az yer vermişlerdir. Sağsöz ve Doğanay'ın (2019) araştırmasının sonucuna göre hem kentte hem de kırsalda yaşayan ilkokul ikinci sınıf öğrencileri en çok çevreyi 'canlıları içeren yer' olarak betimlemişlerdir. Benzer olarak ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun temiz çevre algısına sahip olduğu, çok az bir kısmının kirli çevre algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin yarısından az bir kısmının çiziminde bina ve ev varlığına rastlanmamıştır. Çok az sayıda öğrencinin çizimlerinde ise oyun parkı, araba, traktör unsurları görülmüştür (Şahin, 2021). Shepardson,

Bryan, Priddy ve Harbor'ın (2007) öğrencilerin çevre algılarını dört değişik kategoride sınıflandırmışlardır: (1) çevre hayvan ve bitkilerinin yaşadığı bir yerdir- doğal bir yer, (2) çevre yaşamı destekleyen bir yerdir, (3) çevre insan tarafından etkilenen ya da değiştirilen bir yerdir, (4) çevre hayvan, bitki ve insanların yaşadığı bir yerdir. Ülkemizde ilkokul öğrencilerinin genel çevre algısının çevreyi hayvan ve bitkilerinin yaşadığı bir yer- doğal bir yer olarak tanımladığı sonucuna varılabilir.

Çevre programından önce öğrencilerin çoğunlukla piknik yaparak ve sokakta oynayarak doğada vakit geçirdikleri görülmüştür. Programdan sonra öğrencilerin hayvanlara yardım ederek, bitki yetiştirerek ve müze gezileri yaparak da doğada vakit geçirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara paralel olarak Demirel ve Özcan (2020) okul dışı ortamların öğrencilerin algılarını nasıl değiştirdiğini araştırmışlardır. Öğrenciler gezilerden önce gezinin amacının sadece gezmek ve piknik yapmak olduğunu düşünüyorken, geziden sonra kelebek ve böcekleri ayrıntılı bir şekilde görüp incelemek amacıyla gezi yaptıklarının farkına varmışlardır. İki çalışmada da öğrenciler için hazırlanan gezilerinin/programların içeriğinin önemi vurgulanmaktadır. Sonuç olarak hazırlanan gezilere ve doğa programlarının içeriği öğrencilerin doğa gezilerine ve doğa aktivitelerine olan bakış açısını değiştirme gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın sonuçları öğrencilerin çevre farkındalıklarının çevre eğitim programları ile arttığını göstermiştir. Farkındalığın uzun soluklu eğitimlerle daha da yükseltilebileceğini gösteren bu araştırmanın sonuçları, bu tür projelerin uygulanmasının çevre tahribatının önüne geçilerek çevrenin korunmasına yönelik bilinçli bireylerin sayısının artırılabileceğini göstermektedir. Bunun için çalışma kapsamında geliştirilip uygulanan Çevre Eğitim Programının revize edilip yeni eğitim-öğretim yılında sadece ikinci sınıf öğrencilerine değil tüm okula uygulanması önerilmektedir. Ayrıca programın etkililiğini arttırmak ve aktiviteleri çeşitlendirebilmek için okul öğretmenleri için Öğretmen Eğitimleri yapılması ve programın öğretmenlerle birlikte geliştirilmesi önerilmektedir. Yine programın kalitesi ve etkililiğinin artması için programa veli katılımlı etkinliklerin eklenmesi önerilmektedir. Son olarak ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarını ölçmek için çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin yer yer yaş grubuna uymadığı, soruların istenilen tutumları ölçmeye yeterli gelmediği tespit edilmiştir. Son olarak, bu yaş gurubu gelişim özeliklerine ve uygulana programın içeriğine daha uygun olabilecek bir ölçeğin geliştirilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

Alerby, E. (2000). A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings, *Environmental Education Research, 6*(3), 205–222.

Ayvaz, Z. (1998). *Çevre eğitiminde temel kavramlar el kitabı*. İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları.

Borchers, C., Boesch, C., Riedel, J., Guilahoux, H., Ouattara, D., & Randler, C. (2014). Environmental education in Côte d'Ivoire/West Africa: Extra-curricular primary school teaching shows positive impact on environmental knowledge and attitudes. *International Journal of Science Education, Part B, 4*(3), 240-259.

Büyüköztürk, Ş. (2016*). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Coertjens, L., Boeve-de Pauw, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Do schools make a dıfference ın theır students'envıronmental attıtudes and awareness? evıdence from pısa 2006. *International Journal of Science and Mathematics Education, 8*, 497-522.

Çevre ve Orman Bakanlığı (2007). *Türkiye Çevre Durum Raporu*. http://www.gov.tr/CED/AnaSayfa/webUygulama/turkiyeCevreDurumRaporu.aspx?sflang=tr

Demirel, R., & Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 120-144.

Edsand, H. E., & Broich, T. (2020). The impact of environmental education on envi- ronmental and renewable energy technology awareness: empirical evidence from colombia. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*(4), 611-634.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66.

Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education, 36*(3), 39-50.

Geray, C. (1995). Çevre koruma bilinci ve duyarlılığı için halkın eğitimi (Özel Sayı). *Yeni Türkiye Dergisi, 1*(5), 665.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı).* Ankara: Nobel Yayınevi.

Karpudewan, M., & Roth, W. M. (2018). Changes in primary students' informal reasoning during an environment-related curriculum on socio-scientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*, 401-419.

Katoch, S. K. (2010). A comparative study of environmental awareness of secondary school teachers of himachal pradesh. *International Journal of Education & Allied Sciences, 2*(2). 143-150.

Keleş, Ö., Uzun, N., & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(32), 384-401.

Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için "çocuklar için çevre ölçeği"nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr

Koto, B. (2020). *İlkokul programındaki çevre eğitiminin UNESCO ve UNEP ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Miller, G. T. (1990). *Resource conservation and management*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co.

Sağsöz, G., & Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun ili örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 3*(1), 1-20.

Stapp, W. B. (1978). Impressions on the first intergovernmental meeting on environmental education. *The Journal of Environmental Education, 9*(2), 2-4.

Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M. & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment, *Journal of Research in Science Teaching, 44*, 327–348.

Tabak, H., Dünya, B. A. & Şahin, F. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29.

United Nations. (1972). *The United Nations conference on human environment: Declaration on human environment.* United Nations: New York, USA.

UNESCO. (1975). *The Belgrade charter: A Global framework for environmental education*. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php

UNESCO. (1977). *Trends in environmental education.* Paris, France: UNESCO.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education, 34*(3), 12-21.

Yardımcı, E., & Bağcı Kılıç, G. (2010). Children's views of environment and environmental problems. *İlköğretim Online, 9*(3), 1122-1136, 2010.

Yıldız-Yılmaz, N., & Mentiş-Taş, A. (2017). İlkokul çevre farkındalık ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 1255-1372.

Bruntland, G. (Eds.). (1987). *Our common future: The World Commission on Environment and Development*. Oxford University Press. http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm.

Palmer, A. J. (1998). *Environmental education in the 21 st century theory, practice, progress and promise*. London and New York: Routledge.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Report of the world commission on environment and development: Our common future*. http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara

Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Raporu. (2012). http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2016/07/1.Gelecegi_Sahiplenmek.pdf

# Kapsayıcı Eğitimde Ruhsal Uyum: Spor Eğitimi Bağlamında Deneysel Bir Araştırma

**Yaşar TEKİN[1], Levent İLHAN[2]**

[1]Okul Müdürü, Adalet İlkokulu, yasartekin0806@hotmail.com
[2]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, leventilhan@gazi.edu.tr

***Öz***

*Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde özel gereksinimi olan öğrencilerde, düzenli sportif aktivitelerin ruhsal uyum düzeylerine olası etkisinin incelenmesidir. Araştırma, "öntest-sontest kontrol grupsuz deneme modelinde" desenlenmiştir. Araştırma grubu 7-9 yaş aralığında 1 kız, 5 erkek toplam 6 öğrencidir. Öğrencilerden 2'si özel eğitim sınıfı, 4'ü ise kaynaştırma öğrencisidir. Araştırma verileri, Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği aracılığıyla, araştırmaya dahil olan öğrencilerin öğretmenlerinden toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin araştırma sürecinde öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemlere ilişkin nitel veriler bulgulara yansıtılmıştır. Araştırma grubuna haftada 2 gün, dönüşümlü olarak her öğrenci için en az 3 saat özel beden eğitimi programı uygulanmıştır. İşlevsel egzersizler (bireysel, eşli, grup stafet, istasyon parkurları), sportif oyunlar (eşli, yardımlaşmalı, grup yarışmaları ve kurallı oyunlar) bölümlerinden oluşan özel beden eğitimi programı, ilk iki hafta bireysel sonraki haftalarda akran gruplarının katılımıyla 28 hafta uygulanmıştır. Her öğrencinin öntest – aratest ve sontest ruhsal uyum düzeyleri grafikler ile ortaya konulmuştur. Ayrıca doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Araştırma grubu heterojen bir yapıda olsa da fikir vermesi açısından "Wilcoxon testine" başvurulmuştur ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin ruhsal uyum düzeyi ön test son test ölçüm değerleri incelendiğinde, ruhsal uyum ($Z=-2,207$, $p<.05$) ön test son test ölçüm değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, son teste ilişkin pozitif sıraların ve ortalama değerlerin ön teste oranla daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Program öncesi ve sonrası grubun uyum düzeylerinde pozitif anlamda değişimler olduğu belirginleşmiştir. Bu anlamlı değişikliğin düzenli olarak yapılan özel beden eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *kapsayıcı eğitim, ruhsal uyum, özel beden eğitimi ve spor, problem davranışlar*

# Psychological Adjustment in Inclusive Education: An Experimental Research in the Context of Sports Education

***Abstract***

*The aim of this study is to examine the possible effects of regular sports activities on psychological adjustment levels of students with special needs at primary school level. The research was designed in the "pretest-posttest experimental model without control group". The research group consists of 6 students, 1 girl and 5 boys, between the ages of 7-9. 2 of the students are special subclass and 4 of them are inclusion students. The research data were collected from the teachers of the students who were included in the research through the Hacettepe Psychological Adjustment Scale. In addition, the qualitative data regarding the observations made by the teachers on the students during the research process were reflected in the findings. A special physical education program was applied to the research group 2 days a week, at least 3 hours alternately for each student. The special physical education program consisting of functional exercises (individual, paired, group stafet, station tracks), sportive games (paired, cooperative, group competitions and games with rules) was applied for 28 weeks with the participation of individual groups in the first two weeks and in the following weeks. Each student's pretest-intermediatetest and posttest psychological adjustment levels were presented with graphics. In addition, direct quotations are also included. Although the research group has a heterogeneous structure, the "Wilcoxon test" was used to give an idea and was tested at the 0.05 significance level. When the pre-test post-test measurement values of the psychological adjustment level of the students in the research group were examined, it was determined that there was a statistically significant difference in the psychological adjustment ($Z=-2.207$, $p<.05$) pre-test and post-test measurement values. When the mean ranks were examined, it was found that the positive ranks and mean values for the post-test were lower than the pre-test. It became clear that there were positive changes in the adjustment*

*levels of the group before and after the program. It is thought that this significant change is due to regular special physical education activities.*

***Keywords**: inclusive education, psychological adjustment, special physical education and sports, problem behaviors*

## Giriş

Eğitim, tüm bireylerin hakkıdır ve bu hak kanunlarla güvence altına alınmıştır. Bireyin hayatını idame ettirdiği çevreye ve değişen yaşam koşullarına göre kendini geliştirebilmesi, yeni davranışlar kazanabilmesi veya mevcut davranışlarını değiştirmesi ancak eğitim aracılığı ile mümkün olabilmektedir. Bu sebeptendir ki eğitim temel bir ihtiyaç olup günümüz dünyasında bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Ancak hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitimde de gerek sosyal ve kültürel gerekse fiziksel ve ekonomik olarak farklı özellikleri olan bireyler olabilmektedir.

Çağdaş eğitim politikalarında bu bireyler sahip oldukları farklılıklar nedeniyle ayrışması gereken bireyler değil aksine eğitimden tam anlamı ile eşit ve adaletli koşullarda faydalanması gereken bireyler olarak görülmekte ve bu bireyler zenginlik ögesi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2019).

Özel gereksinimli bireyler, belirli dönemlerde toplumlar tarafından fark edilmemiş, görmezden gelinmiş ya da kasten ayrıştırılmış olsalar da her çağda toplum içinde var olmuşlardır. Özel gereksinimli bireylere yönelik yaygın bakış açıları ise her çağın kendine özgü inanış ve uygulamaları barındırmasına neden olmuştur. Toplumların bu konuda farklı çağlarda farklı görüşler geliştirmeleri, özel eğitim tarihinin özel gereksinimli bireylerin korkulması ve ayrıştırılması gereken bireyler olarak görülmesinden, eğitim hizmetlerine erişmeleri gerektiğine yönelik bakış açısına kadar çeşitlenen toplumsal ve felsefi inançlardan etkilenmesine yol açmıştır (Salend ve Garrick-Duhaney, 2011: Akt. Taylan ve Bakkaloğlu, 2022). Bu değişen inançlar, özel gereksinimli bireylerin birer fert olarak toplumda yer almasını ve eğitimine ilişkin uygulamaları şekillendirmiştir. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Farklı özellikleri olan tüm bireylerin toplumdan ötekileştirilmeden eğitim alması ancak kapsayıcı eğitim aracılığı ile mümkün olabilmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm bireyleri, bireysel ya da çevresel özelliklerine bakılmaksızın aynı çatı altında, ortak bir eğitim programına dâhil ederek gelişmelerine imkân tanıyan bir felsefedir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011).

Ruhsal uyum "bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2013). Ruhsal uyumsuzluk iki temel bileşen üzerinde belirginleşmekte olup öğrencilerde dışarıdan fark edilebilen davranış sorunları ve iç dünyalarında yaşadıkları nevrotik sorunlar olarak ele alınmaktadır.

Genel olarak bakıldığında uyum sorunu yaşayan öğrenciler: aşırı hareketlilik, yerinde duramama, bencillik ve paylaşmama, yaşıtlarıyla geçinememe, kavgacılık, saldırganlık, kaygılı ve kuruntulu olma, arkadaşsız olma ve yalnız oynama, okula isteksiz gitme, cezadan etkilenmeme, neşesiz ve mutsuz olma, dikkatsizlik, inatçılık, gibi özelliklere sahip olabilmektedirler. Duygusal, fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak, toplumun beklentisinin altında performans gösteren özel gereksinimli bireyler gösterdikleri uyum bozuklukları sebebiyle, sosyal yaşamlarında ve akademik olarak çeşitli başarısızlıklar yaşayabilmektedirler (İlhan, 2022). Bu başarısızlık durumunun ortadan kaldırılabilmesi için, özel gereksinimi olan bireylerin var olan potansiyellerinin tamamını kullanmaları desteklenerek, başarı duygusunu hissetmeleri büyük fayda sağlayabilir (Kınalı, 2003). Özel gereksinimi olan çocuklarda görülen olumsuz birçok durumun üstesinden gelecek dinamikleri doğal yapısı içerisinde bulunduran, bireylerin yeniden uyum sağlamasına olanak sağlayan, beden eğitimi ve spor faaliyetleri bir rehabilitasyon aracı olarak görülmektedir. Sporun, fiziksel ve ruhsal olarak bireye kazandırdığı olumlu kişilik özelliklerinin yanı sıra, arkadaşlık ve iletişim güdülerini de uyandırarak, özel gereksinimli bireylerin sosyal rolünü kazanmasına olanak sağlar. Özellikle özel gereksinimi olan bireyler için bu sosyal rolün evrensel dili spordur. Bu bağlamda, bu faaliyetlerin, bireylerin, birbirleri ile sosyal etkileşim içerisinde olarak, aktif bir yaşam biçimi benimsemesi, yalnızlığın ortadan kaldırılabilmesi ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına da katkıda bulunabilir (İlhan, 2007).

Özel gereksinimli öğrenciler, zihin ve fizik faaliyetleri açısından toplumun beklentileri seviyesinde performans gösteremedikleri için, yaşadıkları çevreye uyumda güçlük çekerler. Çeşitli şekillerde gösterdikleri uyum bozuklukları, üzerinde uğraştıkları sosyal ve akademik ödevlerde çeşitli başarısızlıklar yaşamalarına sebep olur. Gerçekte ise, özel gereksinimli öğrencilerin sahip oldukları potansiyelin tamamını kullanabilmeleri için başarı duygusunu elde etmeleri oldukça önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin çevreyle iyi ilişkiler içinde olması, sağlıklı bir şekilde iletişim kurması, sosyal olarak gelişmesi açısından, ruhsal olarak kendini iyi hissetmesi ve uyum göstermesi için okullar önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim okullar öğrencilerin önemli oranda zaman geçirdikleri kurumlardır. Öğrencilerde var olabilecek birçok durumun üstesinden gelecek dinamikleri içerisinde bulunduran, bireylerin yeniden uyum sağlamasına olanak sağlayan, beden eğitimi ve spor faaliyetleri doğal bir rehabilitasyon aracı olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde özel gereksinimi olan öğrencilerde, düzenli sportif aktivitelerin ruhsal uyum düzeylerine olası etkisinin incelenmesidir.

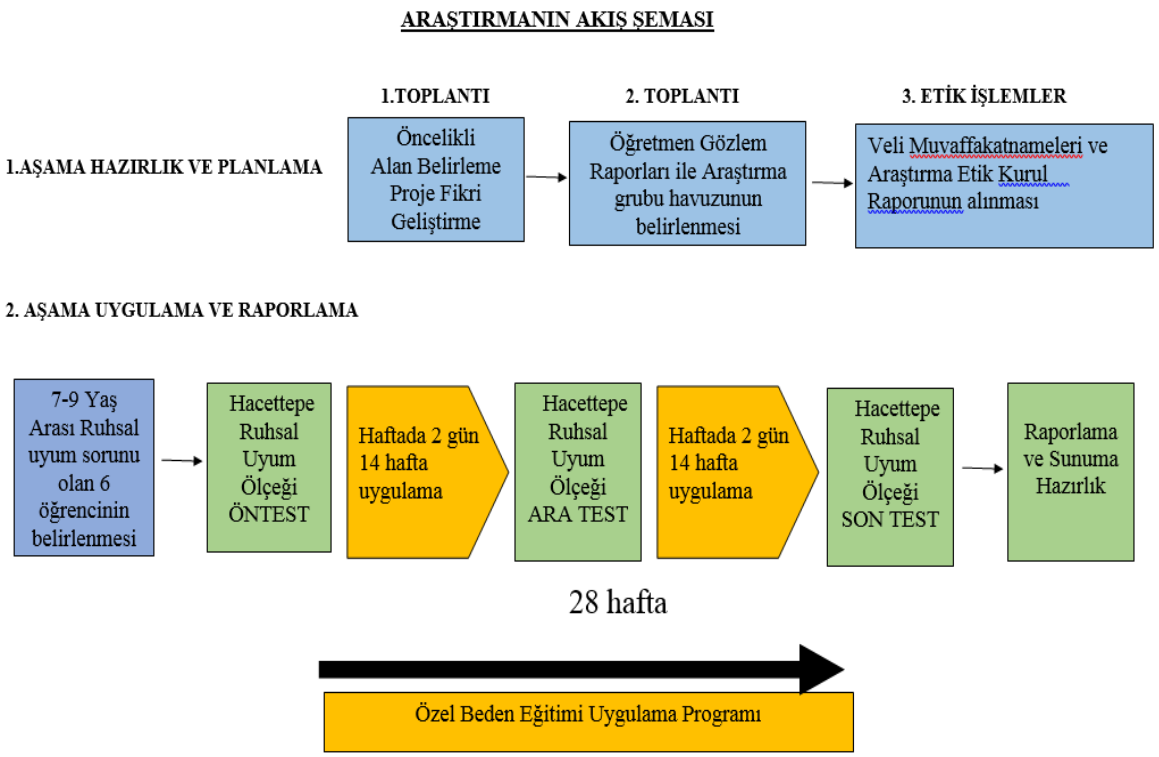
## Yöntem

Araştırma, "ön test-son test kontrol grupsuz deneme modelinde" desenlenmiştir. Araştırma grubu 7-9 yaş aralığında 1 kız, 5 erkek toplam 6 öğrencidir. Öğrencilerden 2'si özel eğitim sınıfı, 4'ü ise kaynaştırma öğrencisidir. Araştırma kapsamında kod isimleriyle anılmaktadırlar. Araştırma verileri, Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği aracılığıyla, araştırmaya dahil olan öğrencilerin öğretmenlerinden

toplanmıştır. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı tarafından, ruhsal uyumu değerlendirmek amacıyla uygulanan çeşitli ölçeklerden Türkiye'de geçerli olacak sorular seçilerek geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan bir ölçektir. Gökler ve Öktem (1985) tarafından geliştirilen bu ölçek, her çocukta olabilecek ruhsal belirtileri içeren 32 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "Yok", "Biraz", "Çok" seçenekleri bulunmakta; puanlama, bu seçeneklerin karşılıkları olan 0, 1, 2 puanlar toplanarak yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin araştırma sürecinde öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemlere ilişkin nitel veriler bulgulara yansıtılmıştır. Araştırma grubuna haftada 2 gün, dönüşümlü olarak her öğrenci için en az 3 saat özel beden eğitimi programı uygulanmıştır. İşlevsel egzersizler (bireysel, eşli, grup stafet, istasyon parkurları), sportif oyunlar (eşli, yardımlaşmalı, grup yarışmaları ve kurallı oyunlar) bölümlerinden oluşan özel beden eğitimi programı, öğrencilerin ilgi, istek yetenek ve yeterlilik üzerinden ilk iki hafta bireysel sonraki haftalarda akran gruplarının katılımıyla 28 hafta uygulanmıştır. Program, "Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor, Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim" alanında uzman iki ayrı akademisyenin görüşleri ve onayları doğrultusunda şekillenmiştir. Araştırmanın akış şeması aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 1**

*Araştırmanın Akış Şeması*



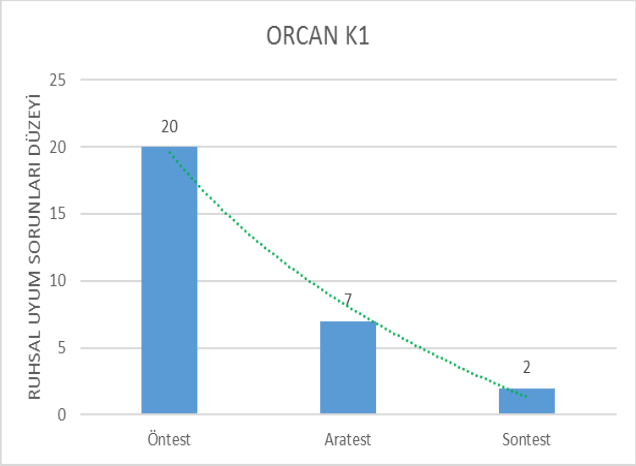
Verilerin toplanması öncesinde araştırma grubu olarak belirlenen öğrencilerin ebeveynleri ile toplantı yapılarak, araştırma projesinin amaçlarına ve temel kurgusuna yönelik bilgilendirme sunumu gerçekleştirilmiş, gönüllülük esasına dayalı muvafakatnameleri alınmıştır. Ayrıca araştırmanın etik sürecinde Başkent Üniversitesi Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü'ne başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Süreç sırasıyla ve tüm detaylarıyla Şekil 1'de açıklanmıştır. Kaynaştırma ve özel eğitim sınıfında yer alan öğrencilerinin ebeveynleri ve öğretmenleri ile sürekli iş birliği sağlanmış olup ve öğretmenlere araştırma ile ilgili bir hafta boyunca çocukları sınıf ortamında gözlemleyerek değerlendirme yapmaları istenmiştir. Her öğrencinin ön test – ara test ve son test ruhsal uyum düzeyleri grafikler ile ortaya konulmuştur. Ayrıca doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Araştırma grubu heterojen bir yapıda olsa da fikir vermesi açısından "Wilcoxon testine" başvurulmuştur ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilen öntest – aratest ve sontest ruhsal uyum düzeyleri grafikler ile ortaya konulmuştur. Ayrıca grubunun toplam ruhsal uyum puanlarındaki değişim "Wilcoxon testi" ile yansıtılmıştır.

**Şekil 2**

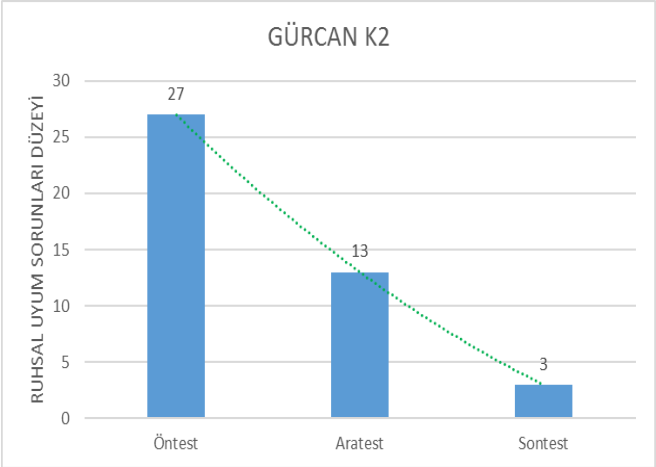
*K1'in Ön test-Ara test-Son test Ruhsal Uyum Sonuçları*




K1 koruyucu aileye sahip kaynaştırma öğrencisidir. Uyumsuzluk puanının 20'den - 2'ye indiği görülmektedir (Şekil 2). Sinirlilik, yaşıtlarıyla geçinememe, saldırganlık özelliklerinin ortadan kalktığı belirlenmiştir.

**Şekil 3**

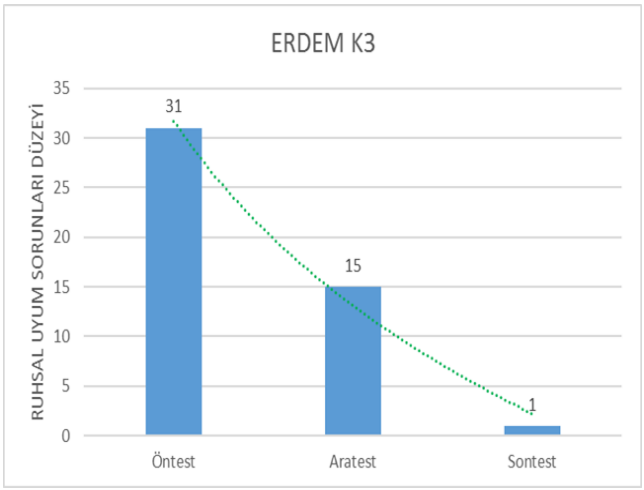
*K2'nin Ön test-Ara test-Son test Ruhsal Uyum Sonuçları*




K2 Atipik otizm tanısı olan kaynaştırma öğrencisidir. Uyumsuzluk puanının 27'den - 3'e indiği görülmektedir (Şekil 3). Arkadaşsızlık, yalnız oynama, aşırı hareketlilik, cezadan etkilenmeme gibi olumsuzlukların yok olduğu belirtilmiştir

**Şekil 4**

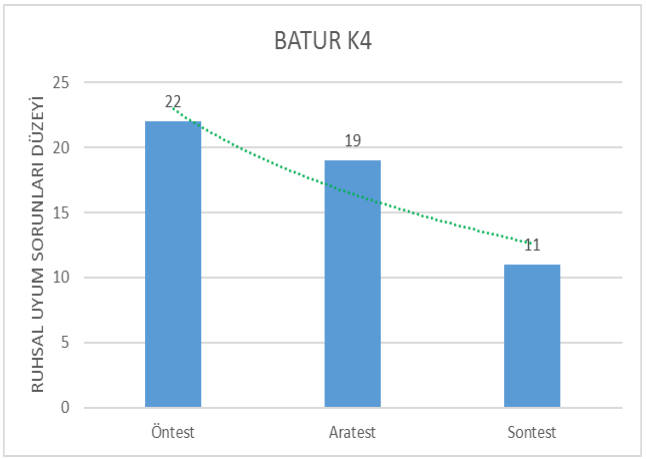
*K3'ün Ön test-Ara test-Son test Ruhsal Uyum Sonuçları*




K3 kaynaştırma öğrencisidir, uyumsuzluk puanının 31'den – 1'e indiği görülmektedir (Şekil 4). İnatçılık, sinirlilik, yaşıtlarıyla geçinememe, saldırganlık, okula isteksiz gelme gibi özelliklerinin ortadan kalktığı belirlenmiştir.

**Şekil 5**

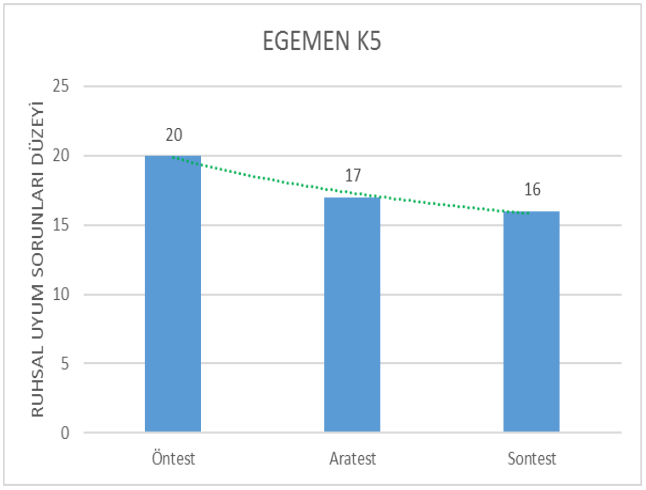
*K4'ün Ön test-Ara test-Son test Ruhsal Uyum Sonuçları*




K4 kaynaştırma öğrencisidir, parçalanmış bir aileye sahiptir, anneannesi tarafından büyütülmektedir. uyumsuzluk puanı 22 den 11 inmiştir (Şekil 5). Dikkatsizlik, aşırı hareketlilik, geçimsizlik gibi özellikleri tam olarak kaybolmasa da azaldığı belirlenmiştir.

**Şekil 6**

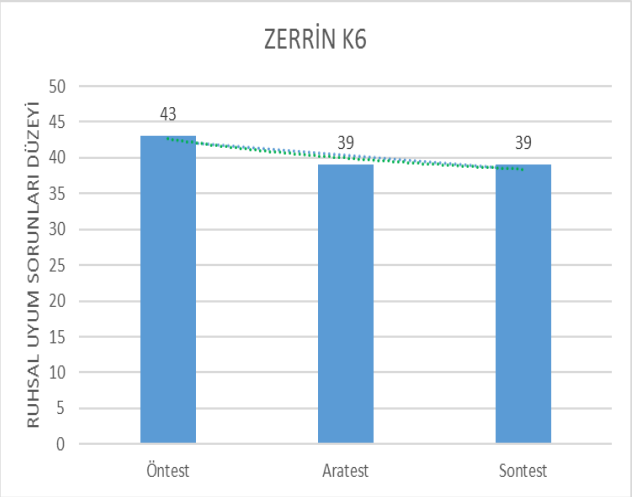
*K5'in Ön test-Ara test-Son test Ruhsal Uyum Sonuçları*




K5 serabral palsili, triplejik bedensel engeline ek olarak orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir. Özel eğitim sınıfı öğrencisidir. Uyumsuzluk puanının 20'den -16'ya indiği görülmektedir (Şekil6). Korkaklık, ürkeklik, okula isteksiz gitme davranışlarının ortadan kalktığı görülmüştür.

**Şekil 7**

*K6'nin Ön test-Ara test-Son test Ruhsal Uyum Sonuçları*




K6 ağır düzeyde, tam bağımlı zihinsel yetersizliği olan ayrıca motor becerileri ve hareket repertuarı sınırlı özel eğitim sınıfı öğrencisidir. Araştırma grubu içerisinde yetersizlik düzeyine de bağlı olarak uyumsuzluk puanı en yüksek katılımcıdır (Şekil 7). Uygulama programı sonrasında daha sakin olduğu belirtilmektedir. Ek olarak yürüme formunda düzelmeler olduğu söylenebilir.

**Tablo 1**

*Ruhsal Uyum Ön Test Son Test Değerlerine İlişkin Wilcoxon Signed Rank Test Sonuçları*

| Değişken | | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p | Ort. | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ruhsal Uyum | Negatif Sıralar | 6[a] | 3,50 | 21,00 | -2,207 | ,027* | 27,17 | 8,88 |
| | Pozitif Sıralar | 0[b] | ,00 | ,00 | | | 12,12 | 14,47 |
| | Eşit | 0[c] | | | | | | |
| | Toplam | 6 | | | | | | |

a. Ruhsal Uyum Son Test < Ruhsal Uyum Ön Test, b. Ruhsal Uyum Son Test > Ruhsal Uyum Ön Test, c. Ruhsal Uyum Son Test = Ruhsal Uyum Ön Test

Araştırma grubundaki öğrencilerin ruhsal uyum düzeyi ön test son test ölçüm değerleri incelendiğinde, ruhsal uyum ($Z=-2,207$, $p<.05$) ön test son test ölçüm değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 1). Sıra ortalamaları incelendiğinde, son teste ilişkin pozitif sıraların ve ortalama değerlerin ön teste oranla daha düşük olduğu bulgulanmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bireysel farklılıkları olan heterojen bir grup üzerinden yürütülmüştür. Program öncesi ve sonrası grubun uyum düzeylerinde pozitif anlamda değişimler olduğu belirginleşmiştir. Bu anlamlı değişikliğin düzenli olarak yapılan özel beden eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer çalışmalarda, uyarlanmış fiziksel etkinliklerin ve sporun benlik saygısı, depresyon, kaygı ve

davranış sorunları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca farklı spor branşlarında yapılan araştırmalarda düzenli olarak sportif etkinliklere katılan çocukların program süreçlerine bağlı olarak uyumsuzluklarında azalmalar olduğu rapor edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Çocukların sportif etkinliklere ve etkileşimlere katılması, yaşam tarzı değişiklikleri, fiziksel veya sosyal çevrede değişiklikler yapmak uyumsuzlukla baş etmede önemli araçlar olarak görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, İlhan ve arkadaşları (2011), okullar arası spor müsabakalarına katılan sporcu öğrencilerin ruhsal uyumsuzluğun bileşenleri olan nevrotik, davranış ve diğer davranış sorun düzeylerinde okul sporlarına katılmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Şenlik ve arkadaşları (2017), down sendromlu çocukları deney ve kontrol grubu olarak ayırmıştır. Deney grubuna uyguladığı 16 haftalık beden eğitimi ve spor derslerinin "nevrotik sorun, davranış sorunları, diğer davranış sorunları" ve ruhsal uyum ölçek toplamı puanlarında anlamlı bir düşüş meydana getirdiğini tespit etmişlerdir. Yarımkaya ve arkadaşları (2016), düzenli olarak uygulanan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde etkili olup olmadığının belirlenmek üzere yaptıkları deneysel çalışmada, 20 haftalık program sonrasında uygulama grubu lehine olumlu yönde anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Gencer ve İlhan (2016), yaz spor okuluna katılan çocukların ruhsal uyum düzeylerini incelediği çalışmada, çocukların nevrotik, davranış ve diğer davranış sorun düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Aydoğmuş ve arkadaşları (2009), ilköğretim 1. kademe çocuklarına 12 hafta boyunca düzenli badminton eğitim programı uyguladıktan sonra, uygulama grubunun davranış sorunlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal etkinlikler ve etkileşimlere olanak sağlayan hareket eğitimi, oyun ve sporun ruhsal uyum üzerindeki olumlu etkilerinin olabileceğini araştırmamızın bulguları da desteklemektedir.

Araştırma sürecinde öğretmen görüşleri özenle takip edilmiştir. Uygulamalar sistemli bir ödül olarak kurgulanmış ve her hafta öğretmenlerden araştırma grubunda yer alan öğrencileri için, evde ve okuldaki davranışlarını içeren bir davranış karnesi istenmiştir. Bu durumun öğrencilerde sürdürülebilir bir iç kontrol sağlayabildiği ve davranışlarının bundan etkilendiği kanaati uyanmıştır. Her test sonrasında öğrencileri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Örnek olarak OSB tanısı olan Gürcan'ın öğretmeninin ifadesine göre: *«Proje sürecinde her hafta iyiye doğru giden tabloyu çok net gözlemledim, derste sürekli ayakta dolaşan, sınıf ortamında sorunlar çıkaran Gürcan'ın artık sınıfta olduğunu unutuyorum» Kaynaştırma öğrencisi* Orcan'ın öğretmeninin ifadesine göre*: "Dönemin başında hem sınıfta hem de teneffüslerde arkadaşlarını ve öğretmenlerini zorlayan bir öğrenciydi, ayrıca yalan söyleme huyu vardı. Yalan söyleme durumu ortadan kalktı ve daha uyumlu bir öğrenci haline geldi. Sporu bir ödül olarak ortaya koymanız bence Orcan'da davranış kontrolü oluşturdu, ailesinden de olumlu geri dönüşler alıyorum".*

Özel gereksinimli bireylerin gelişim alanlarında yaşadıkları zorluklar onların ilgi, ihtiyaç ve isteklerini ifade etmelerini sınırlandırabilir. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin çoğu zaman uygun olmayan davranış özellikleri sergilemelerine ve yaşam kalitelerinin düşmesine neden olabilir. Özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri sonucu yaşadıkları olumsuzlukların giderilmesi amacıyla uluslararası kuruluşlar tarafından bilimsel dayanaklı birtakım uygulamalar önerilmektedir. Söz konusu önerilen uygulamalardan birisi uyarlanmış beden eğitimi ve spor etkinlikleridir.

Sonuç olarak araştırma öncesi ve sonrası özel gereksinimi olan grubun ruhsal uyum düzeylerinde pozitif anlamda değişimler olduğu belirginleşmiştir. Bu anlamlı değişikliğin düzenli olarak yapılan özel beden eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Amaçlı ve anlamlı biçimde düzenlenen hareket eğitimi programları, öğrencilerin tüm gelişim yönlerini etkileme potansiyeli taşıyabilir. Hareketler yolu ile elde edilen bu deneyimler kendi başlarına bir amaç değil, gelişimde sürekli ve etkili temel araç olarak düşünülebilir. Özel gereksinimi olan bireylerin toplum içerisinde sorunsuz yaşayabilmeleri, toplumun onları anlama düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Özel gereksinimli bireylerin engel türleri, engelleriyle ilişkili özellikleri, ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek için gerekli olan çözüm yolları toplum tarafından bilinmelidir. Ancak bu şekilde özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak toplum içinde yaşamaları söz konusu olabilecektir.

Sportif aktivitelere katılımın, özel gereksinimli öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu psikolojik, sosyal ve motor alanlarındaki etkiler göz önüne alınacak olursa, sportif çalışmaların sadece spor karşılaşmalarına yönelik değil, rekreasyona yönelik olarak düşünülmesi ve uygulanması gereği ortaya çıkmakta olup bu çocukların özel eğitim ortamlarında da beden eğitimi ve spor yoluyla oluşturulacak olumlu etkilerin göz ardı edilmemesi önemli bir unsur olarak düşünülebilir.

## Kaynakça


Aydoğmuş, N., Aydoğmuş, M., İlhan, E. L., Gencer, E., & Kurt, İ. (2009). İlköğretim 1. kademe çocuklarına düzenli olarak uygulanan badminton antrenmanlarının davranış sorun düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi 4. Raket Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 102-108). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Gencer, E., & İlhan, E., L. (2016). Yaz spor okullarına katılan çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 21*(1-4), 1-12.

Gökler, B., & Öktem, F. (1985). Bir gecekondu ilkokulu öğrencilerinde ruhsal uyum taraması. *Toplum ve Hekim*, 36, 24-27.

İlhan, E., L. (2007). *Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik çocuklarda beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

İlhan, E. L., & Gencer, E. (2009). Çocuklarda nevrotik sorun düzeyleri ve badminton eğitimi ilişkisine yönelik bir araştırma. *4. Raket Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 94-101). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

İlhan, E. L., Gencer, E., & Ulucan, H. (2011). Okul sporlarına katılan ve katılmayan ilköğretim öğrencilerinin ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 265-276.

İlhan E.L. (2022). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor*. Nobel Yayınları.

Kınalı, G. (2003). *Zihin engellilerde beden-resim-müzik eğitimi. Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.

Salend, S. J., & Garrick-Duhaney, L. M. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In A. F. Rotatori., F. E. Obiakor. ve J. P. Bakken (Eds.), *History of special education*. Emerald Group Publishing.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.

Şenlik, Z. A., Kul, M., Karataş, İ., & Mülhim, M. A. (2017). Beden eğitimi ve spor dersinin down sendromlu çocukların ruhsal uyum düzeylerine etkisi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD),* 3(2), 263-282.

Taylan, S. B., & Bakkaloğlu, H. (2022). Özel eğitimin kavramsal temelleri, ilkeleri ve tarihsel gelişimi (Ed. Ekrem Levent İlhan). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor*. Nobel Yayınları.

Yarımkaya, E., İlhan, E. L. &,Gencer, E. (2016). Çocuklarda beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10*(1), 13- 22.

Yarımkaya, E., İlhan E.L., & Uzunçayır, D. (2022). Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor (Ed.: Ekrem Levent İlhan). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor*. Nobel Yayınları.

# Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı ile İlgili Farkındalıklarını Geliştirme Çalışması

**Cengizhan YAŞA[1], Burcu ÇELİK[2], Safiye Çiğdem GÖREN[3]**

[1] Okul Müdürü, Altındağ Muammer Şahin Ortaokulu, muammersahinortaokulu@gmail.com
[2] Öğretmen, Altındağ Muammer Şahin Ortaokulu, burcurehber@yahoo.com
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, scgoren@hotmail.com

***Öz***

*Dünyada ve ülkemizde giderek yaygınlaştığı görülen; fiziksel, psikolojik, sosyal yönden öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinen akran zorbalığı hakkında öğrencilerin farkındalıklarının artırılmasının ve bilinçlendirilmelerinin çok önemli olduğu yapılan araştırmalar ve uzman görüşleri ile ortaya konmaktadır. Bu çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı" uygulanarak öğrencilerde farkındalık oluşturulması; uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Akran Zorbalığı Farkındalık Programı (Ortaokul) uygulanmıştır. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile ilgili algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye yönelik yürütülen, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Çalışmada veriler Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Metaforik Algısı Formu ile toplanmıştır. Bu formda öğrencilerden "Akran zorbalığını …… benzetiyorum, çünkü ……" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Metaforik Algısı Formu, "Akran Zorbalığı Farkındalık Programını" uygulamaya başlamadan önce ve çalışmalar yapıldıktan sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Akran zorbalığı ile ilgili farkındalık çalışmalarına başlamadan önce ve çalışmalar bittikten sonraki öğrenci algıları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Altındağ Muammer Şahin Ortaokulu'nda öğrenimlerine devam eden 167 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularından ve yapılan gözlemlerden hareketle Akran Zorbalığı Farkındalık Programı'nın öğrencilerde bu konuda farkındalık oluşturduğu söylenebilir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *akran zorbalığı, öğrenci, ortaokul*

# A Study to Improve Secondary School Students' Awareness of Peer Bullying

***Abstract***

*It is seen that it is becoming increasingly widespread in the world and in our country; Studies and expert opinions show that it is very important to raise students' awareness about peer bullying, which is known to have negative effects on students in physical, psychological and social aspects. Within the scope of this study, raising awareness among students by implementing the "Peer Bullying Awareness Program" prepared by the Ministry of National Education; It is aimed to determine students' views on peer bullying before and after the application. For this purpose, the Peer Bullying Awareness Program (Secondary School) published by the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education was implemented. This study is a qualitative study in the survey model, conducted to determine secondary school students' perceptions of peer bullying with the help of metaphors. In the study, data were collected with the Secondary School Students' Metaphorical Perception of Peer Bullying Form. In this form, students are asked to complete following sentence; "I liken Peer bullying to …… because ……". The Metaphorical Perception of Secondary School Students on Peer Bullying Form was applied twice: before starting to implement the "Peer Bullying Awareness Program" and after the studies were carried out. Student perceptions before and after starting awareness studies on peer bullying were evaluated by comparing. The study group of the research consists of 167 students who continue their education at Altındağ Muammer Şahin Secondary School. Based on the findings of the research and the observations, it can be said that the Peer Bullying Awareness Program raises students' awareness on this issue.*

***Keywords:*** *peer bullying, student, secondary school*

## Giriş

Dünya genelinde birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de şiddete yönelik davranışlar toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problemin bir boyutu olan akran zorbalığı da özellikle okullarda karşımıza çıkmakta ve çocuklarımız arasında artarak devam etmektedir (Doğan & Vural Yüzbaşı, 2021). Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramları birbirleriyle karıştırılan bazen de birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramları birbirleriyle ilişkilidir ancak bu kavramların birbirlerinden ayrılan yönleri vardır. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışlarını kapsayan genel bir kavramdır. Şiddet olarak değerlendirilen pek çok davranışın zorbalık olarak adlandırılamayacağı akran zorbalığı ile ilgili çalışmalara bakıldığında anlaşılmaktadır. Fiziksel zorbalık söz konusu olduğunda bu durum aynı zamanda şiddet olarak değerlendirilebilir. Ancak zorbalığın şiddetten ayrılan farklı boyutları da söz konusudur (Pişkin, 2002). Akran zorbalığı bir ya da bir grup öğrencinin kendilerinden daha güçsüz olan bir başka öğrenciye karşı bilinçli ve kasıtlı olarak zarar verme amacıyla yaptıkları tekrarlayan saldırgan davranışlardır (Gürhan, 2017). Akran zorbalığı kavramının tanımından da anlaşılacağı üzere zorbalıktan bahsedebilmemiz için taraflar arasında güç dengesizliği bulunması, bilinçli ve kasıtlı olarak zarar verme amacının olması ve tekrarlayan bir şekilde devam etmesi gerekir (Doğan & Vural Yüzbaşı, 2021). Akran zorbalığının fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve duygusal zorbalık olmak üzere üç türü vardır. Fiziksel zorbalıkta vurmak, itmek, boğazını sıkmak, tekme atmak, tokat atmak, yumruklamak, gibi fiziksel güç içeren davranışlar söz konusudur. Sözel zorbalık davranışları isim/lakap takma, alay etme, dalga geçme, küfürlü konuşma, küçük düşürücü sözler söyleme, laf ile sataşma, vb. davranışlardır. Duygusal zorbalık davranışları arasında ise; dışlamak, ağır işler vermek, faaliyetlere dahil etmemek, konuşmamak, yardım etmemek, yalnız bırakmak gibi davranışlar yer almaktadır (Griffin & Alan, 2004). Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu üç zorbalık türüne ek olarak siber zorbalık kavramı da karşımıza çıkmaktadır. Siber zorbalık davranışları da bilgisayar, cep telefonu vb. aracılığıyla başka kişilerin bilgilerini kullanarak onlardan habersiz hesap açmak, uygun olmayan içerikler paylaşmak, sosyal medya platformlarında hakaret etmek, kişilerden izinsiz olarak onların fotoğraflarını/videolarını/görüşmelerini paylaşmak vb. davranışlardır (Doğan & Vural Yüzbaşı, 2021). Akran zorbalığı ile ilgili araştırmalara bakıldığında zorbalık olaylarında öğrenciler arasında farklı rollerin olduğu görülmüştür. Bu roller zorbalık yapan öğrenciler (zorba), zorbalığa maruz kalan öğrenciler (kurban), hem zorbalık yapan hem zorbalığa maruz kalan öğrenciler ve izleyici yani zorbalığa tanık olan öğrenciler olmak üzere dört grupta toplanabilir (Doğan & Vural Yüzbaşı, 2021). Hem akran zorbalığı yapan hem akran zorbalığına maruz kalan hem de akran zorbalığına tanık olan öğrencilerin bu durumdan etkilendiği yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır. Akran zorbalığının, çocuk ve ergenlerin gelişimlerini olumsuz etkileyen bir durum olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin

düşük olduğu, sosyal ilişkilerinde problemler yaşadıkları, okul başarılarının düşük olduğu (Çınkır, 2006 ; Whitted & Dupper, 2005), okula devamsızlık yaptıkları (Furniss, 2000), diğer öğrenciler tarafından dışlandıkları ve yalnız kaldıkları (Pişkin, 2002) görülmektedir. Ayrıca ortaokullarda yürütülen farklı bir çalışmada, zorbalık yapan öğrencilerin, sonraki yıllarda suça karışma ve sabıka kaydı olma oranlarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Renda vd., 2011). İstenmeyen, olumsuz durumlarda ve olaylarda olduğu gibi akran zorbalığı söz konusu olduğunda da kişilerin bireysel özellikleri tek başına hiçbir zaman belirleyici bir faktör olmasa da bazı özelliklerin zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerde görülen özelliklerle ilişkili olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Akran zorbalığı yapan öğrencilerde başkalarının duygularına karşı duyarsız olma, düşük empati becerisi, şiddete karşı olumlu bir tutuma sahip olma, problem çözme becerilerine sahip olmama, öfke kontrolünde sorunlar yaşama, düşünmeden, tepkisel, aceleci davranma yani dürtüsel olma gibi özelliklerin olduğu gösterilmiştir (Doğan & Vural Yüzbaşı, 2021). Okullar, öğrencilerin akademik gelişimleri kadar sosyal ve psikolojik pek çok alanda gelişimlerini destekleyici, onları hayata hazırlayan, onların her yönden kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayan ortamlardır. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar hem zorbalık yapan öğrenciler hem de zorbalığa maruz kalan öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin okul yaşamları sonrasında da devam ettiğini göstermektedir. Zorbalık davranışları ve sebep olduğu olumsuz sonuçların ülkelere, bölgelere ve okullara göre farklılık gösterebileceği düşünüldüğünde, her okulun öğrenci profili, çevresi, bulunduğu yer gibi farklı özellikleri çerçevesinde zorbalığı önleyici çalışmalar yürütmesi ve önlemler alması, okul idaresi, öğretmenler ve velilerin iş birliği içinde hareket etmesi önemlidir (Pişkin, 2002). Dünyada ve ülkemizde giderek yaygınlaştığı görülen; fiziksel, psikolojik, sosyal yönden öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinen akran zorbalığı hakkında öğrencilerin farkındalıklarının artırılmasının ve bilinçlendirilmelerinin çok önemli olduğu yapılan araştırmalar ve uzman görüşleri ile ortaya konmaktadır.

Bu çalışma kapsamında öğrencilere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı" uygulanarak öğrencilerde farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Ayrıca uygulamanın öncesi ve sonrasında öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri karşılaştırarak uygulanan programın etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Akran Zorbalığı Farkındalık Programı (Ortaokul) uygulanmıştır. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı (Ortaokul) beş oturumdan oluşmaktadır. Birinci oturum Akran Zorbalığı Nedir? oturumudur. Bu oturumda öğrencilerin akran zorbalığını, zorbalık davranışlarını ve zorbalık rollerini tanımasına yönelik bir çalışma yapılmıştır. İkinci oturum Empati Kuruyorum oturumudur. Bu oturumda öğrencilerin zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve izleyici rollerinin farkına varması ve bu rollerdeki bireylerin ne hissettiklerini açıklayabilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Üçüncü oturum Akran Zorbalığına Karşı Koyuyorum oturumudur. Bu oturumda öğrencilerin zorbalık girişimlerini

durdurmanın etkili bir yolu olan girişken tepkiler verme becerilerinin geliştirilmesi ve zorbalık girişimlerine yanıt vermenin çeşitli yollarının öğrenilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Dördüncü oturum Zorbalığa Sessiz Kalma oturumudur. Bu oturumda öğrencilerin izleyici oldukları durumlarda ne yapmaları gerektiğini fark etmelerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Beşinci oturum Ben Olsaydım oturumudur. Bu oturumda ise öğrencilerin zorbalıkla baş etme yollarına ilişkin farkındalık kazanmasına yönelik bir etkinlik yapılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile ilgili algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye yönelik yürütülen, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Çalışmada veriler Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Metaforik Algısı Formu ile toplanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyeti ve öğrenim gördüğü sınıf düzeyi sorulmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların "Akran zorbalığını ……. benzetiyorum, çünkü ……." cümlesini tamamlamaları istenmektedir. Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Metaforik Algısı Formu, "Akran Zorbalığı Farkındalık Programını" uygulamaya başlamadan önce ve çalışmalar yapıldıktan sonra olmak üzere iki kez öğrencilere uygulanmıştır. Akran zorbalığı ile ilgili farkındalık çalışmalarına başlamadan önce ve çalışmalar bittikten sonraki öğrenci algıları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Altındağ Muammer Şahin Ortaokulundaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve kategorik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, Adlandırma aşaması, Eleme aşaması, Tekrar derleme aşaması, Kategori geliştirme aşaması, Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması aşaması, Elde edilen metaforların frekanslarının hesaplanması aşamalarıdır.

## Bulgular

Çalışmanın başında öğrencilere Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Metaforik Algısı Formu uygulanmıştır. İlk uygulama verilerine bakıldığında öğrencilerin akran zorbalığı farkındalık programı uygulanmadan önce akran zorbalığı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Uygulanmadan Önce Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar*

| **Metaforlar** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| Arkadaş İsmi | 27 | 16 |
| Kötü Davranışlar | 25 | 15 |
| Şiddet | 24 | 15 |
| Çöp | 10 | 6 |
| Çatlamış Bardak | 5 | 3 |
| Canavar | 5 | 3 |
| Patlamış Top | 5 | 3 |
| İnsanlar | 4 | 2 |
| Sözlü Şiddet | 4 | 2 |
| Acı Biber | 4 | 2 |
| Kırılmış Vazo | 3 | 1 |
| Kırılmış Cam Parçaları | 3 | 1 |
| Kalem | 2 | 1 |
| Bozulmuş Peynir | 2 | 1 |
| Güçsüzlük | 2 | 1 |
| Yumurta | 2 | 1 |

Öğrencilerin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı uygulanmadan önce akran zorbalığına ilişkin oluşturdukları bu metaforlar bazı kategorilerde toplanmıştır. Birinci uygulama verilerine göre altı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler ve öğrencilerin ifade ettikleri metaforlar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Uygulanmadan Önce Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

| Kategoriler | Metaforlar | f | % |
|---|---|---|---|
| İstenmeyen Davranış | Kötü davranışlar, şiddet, şaka, suyu kirletmek, ön yargı, sözlü şiddet, cahillik, fiziksel şiddet | 55 | %33 |
| İstenmeyen Nesne/Yiyecek | Çöp, canavar, acı biber, bozulmuş peynir, yumurta, lama, araba egzozu, sigara, türlü, yılan, kirpi, taş, sınav, salça, çürük elma, sevmediğim yiyecek, peynir, ıspanak, iğne | 38 | %23 |
| İnsanlar | Arkadaş isimleri, insanlar, düzen bozanlar | 32 | %19 |
| İşlevini Yitirmiş Nesne | Patlamış top, çatlamış bardak, kırılmış cam, kırılmış vazo3, bozulmuş araba, freni patlamış tır, yanmayan çakmak | 19 | %11 |
| Çaresizlik/Umutsuzluk | Kalem, su, antibiyotik, bataklık, eziklik, hayat, koyunun önünden otunun alınması, renksiz gökkuşağı, perde, ışık, elinden alınan hayaller, açılmayan kapı, zeka küpü, duvar, sokak | 16 | %10 |
| Güç İlişkisi | Güçsüzlük, büyüklerin bize vurması, suluk, köpek sürüsü, eziklik, kendini üstün görenler | 7 | %4 |
| Toplam | | 167 | %100 |

Birinci uygulama sonrası belirlenen bu kategorilerde bulunan metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerine bazı örnekler de aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Kategorilerde Bulunan Metaforlara İlişkin Katılımcı İfadelerine Örnekler*

| Kategoriler | İfadeler |
|---|---|
| İstenmeyen Davranış | «Suyu kirletmeye benzer, çünkü Bir balık temiz bir suda yaşayabilir. Suyun kirletilmesi gibi böyle insanlar çevremizi ve dünyamızı kirletiyorlar» (Ö77)<br>«Cahilliğe benzer, çünkü İnsanlar birbiriyle nasıl anlaşabileceklerini bilmedikleri için zorbalığa başvuruyorlar.»(Ö125) |
| İstenmeyen Nesne/Yiyecek | «Acı bibere benzer, çünkü dıştan çekici güzel ama içten acı, can yakar» (Ö95)<br>«Lamaya benzer, çünkü İnsanların yüzüne tükürüyor bu komik oluyor ama adamın yüzü acıyor» (Ö28) |
| İnsanlar | «Arkadaşıma benzer, çünkü Sebepsiz yere vuruyor sonra şaka diyor.» (Ö6)<br>«Düzen bozanlara benzer, çünkü Başkalarını olumsuz etkiliyorlar, onları engelliyorlar» (78) |
| İşlevini Yitirmiş Nesne | «Çatlamış bardağa benzer, çünkü Bardak bir kere çatlarsa eski haline dönemez.» (Ö128)<br>«Bozulmuş bir arabaya benzer, çünkü Bozulmuş bir araba hareketlerini tekrarlar.» (Ö147) |
| Çaresizlik/Umutsuzluk | «Renksiz bir gökkuşağına benzer, çünkü Dünyamız akran zorbalığı yapan insanlar yüzünden rengini kaybediyor.» (Ö15)<br>«Perdeye benzer, çünkü Zorbalık perdeyse her yapıldığında o perde kapanır ve oda ışık almamaya başlar, oda kapkaranlık olur o oda bizim içimiz yansıtır.» (Ö66) |
| Güç İlişkisi | «Güçsüzlüğe benzer, çünkü Herkes gücünün yettiğini kullanıyor, başkalarına ve eşyalarına zarar veriyor. Karşısındakini rahatsız etmek aslında güçsüzlüktür» (Ö73)<br>«Köpek sürüsüne benzer, çünkü Köpekler de bir araya geldiğinde tek başına gördüğü insanlara saldırıyor» (Ö67) |

Katılımcılar, ilk uygulamada akran zorbalığı kavramını çoğunlukla istenmeyen bir davranış, nesne ya da yiyeceğe benzetmiştir. Bu sonuç öğrencilerde zorbalığın rahatsız edici, istenmeyen ve kaçınılması gereken bir durum olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda öğrenciler akran zorbalığının kendilerine zarar verdiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin akran zorbalığını arkadaşlarına benzetmeleri, kendilerinin ya da arkadaşlarının yakın çevrelerinden zorbalık davranışları gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin zorbalığı işlevini yitirmiş bir nesneye benzetmiş olmaları, zorbalığa uğrayan kişilerin bunu atlatmakta zorlandıkları ya da iyileşemediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, akran zorbalığı ile karşılaşılan durumlarda çaresizlik ve umutsuzluk hissinin ağır bastığını göstermiştir. Ayrıca öğrenciler güçlü durumda olanların zorbalık yaptığını düşünmektedir.

Akran Zorbalığı Farkındalık Programının uygulanmasının ardından öğrencilerden yeniden metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere ikinci kez Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Metaforik Algısı Formu uygulanmıştır. İkinci uygulamada öğrencilerin akran zorbalığı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Uygulandıktan Sonra Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar*

| Metaforlar | f | % |
|---|---|---|
| Arkadaş İsmi | 15 | %7 |
| Kötü Davranışlar | 7 | %3 |
| Bozulmuş Yemek | 5 | %2 |
| Çöp | 5 | %2 |
| Kötü Kalp | 4 | %2 |
| Kalem | 3 | %1 |
| Paslı Çivi | 3 | %1 |
| Çukur | 2 | %1 |
| Domuz | 2 | %1 |
| Küflü Ekmek | 2 | %1 |
| Çürük Elma | 2 | %1 |

Öğrencilerin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Uygulandıktan sonra akran zorbalığı ile ilgili oluşturdukları bu metaforlar bazı kategorilerde toplanmıştır. İkinci uygulama verilerine göre yedi kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve öğrencilerin oluşturdukları metaforlar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Uygulandıktan Sonra Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

| Kategoriler | Metaforlar | f | % |
|---|---|---|---|
| İstenmeyen Nesne/Yiyecek | Çöp, bozulmuş yemekler, paslı çivi, domuz, çürük elma, böcek, boşa açılmış bir musluk, sigara, şimşekli hava, bıçak/makas, korku filmi, vişne suyu, çöp kutusu, isot, ayı, hayvanlar, küflü/bozulmuş peynir, çürük meyve, acı çikolata, güneş, ay, sarsıntı, yara, hamster, küflü ekmek, kömür, kar, acı biber, lastik, küflenmiş yoğurt, bir virüs | 44 | %35 |
| Çaresizlik/Umutsuzluk | Kötü kalp, kalem, çukur, Yap-boz, dolap, doğum lekesi, bir çiçeğin solması, kara delik, uçurumdan düşen adam, kısır döngü, kuruyan bir göl, renksiz bir hayat, tükenmez kalem, flash bellek, boş bir karanlık çukur, buz dolu bir kap, insanın üflediği mum, su savaşı | 25 | %20 |
| İnsanlar | Arkadaş isimleri, insanlar | 20 | %16 |
| Güç İlişkisi | Balta, futbol, tilki, fiş, duvar, sünger, silgi, kral-köle, zürafa, kaplan, suluk, kral olmayan krallar | 12 | %10 |
| İstenmeyen Davranış | Kötü davranışlar, kibir | 11 | %9 |
| İşlevini Yitirmiş Nesne | Bozulmuş oyuncak, kapağı olmayan kalem, kırık cam, kırılan bardak, yıkılan bina, patlamış ampul, paslanmış uydu, bozuk televizyon | 9 | %7 |
| Sık Rastlanan | Telefon, bardak, gökyüzü, hobi | 4 | %3 |
| Toplam | | 125 | %100 |

İkinci uygulama sonrası belirlenen bu kategorilerde bulunan metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerine bazı örnekler de aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Kategorilerde Bulunan Metaforlara İlişkin Katılımcı İfadelerine Örnekler*

| Kategoriler | İfadeler |
|---|---|
| İstenmeyen Nesne/Yiyecek | «Domuza benzer, çünkü Domuz gibi akran zorbalığı da haram ve günah.» (2Ö65)<br>«Küflü ekmeğe benzer, çünkü Ekmek yavaş yavaş küflenir zorbalığa uğrayanların da yavaş yavaş özgüvenleri azalır.» (2Ö85) |
| Çaresizlik/Umutsuzluk | «Çukura benzer, çünkü Düştüğün zaman kolay kolay çıkamıyorsun.» (2Ö20)<br>«Kara deliğe benzer, çünkü O boşluğa girdikçe kaybolup gideriz. Zorbalığın sonu yok.» (2Ö88) |
| İnsanlar | «Arkadaşıma benzer, çünkü dalga geçiyor, küfür ediyor.» (2Ö31)<br>«İnsanlara benzer, çünkü insanların çoğu birbirine kötülük yapıyor.» (2Ö81) |
| Güç İlişkisi | «Futbola benzer, çünkü Güçlü olan yener. Eğer seyirciler ya da yenilen ses çıkarmazsa bir şey yapmazsa hep yenilmeye mahkumdur.» (2Ö14)<br>«Kral olmayan krallara benzer, çünkü Kendilerini üstün görerek, etrafındaki insanları rencide ederek eğlenmeye çalışıyorlar. Lakin olanların köle olmadığı gibi kendilerinin de kral olmadığını unutuyorlar. Bu tür tipler kendisi ve arkadaşları dışında herkesi ezik görür ve zorbalık ederler.» (2Ö125) |
| İstenmeyen Davranış | «Kötü davranışlara benzer, çünkü İnsanlar bazen kavga ediyor, karşısındakini dışlıyor.» (2Ö68)<br>«Kibire benzer, çünkü akran zorbalığında büyük olanın küçük olanı ezmesi, kendini büyük ve güçlüymüş gibi görmesi bence kibirdir.» (2Ö99) |
| İşlevini Yitirmiş Nesne | «Bozulmuş oyuncağa benzer, çünkü bozulmuş oyuncak tek kalır kimse ona bakmaz.» (Ö16)<br>«Bozuk televizyona benzer, çünkü doğru şeyleri – davranışları gösteremiyor, bozuk bir kişiliğe sahip oluyor.» (2Ö126) |
| Sık Rastlanan | «Telefona benzer, çünkü Herkesin elinde telefon var. Zorbalık da telefon gibi çok var.» (Ö86)<br>«Hobiye benzer, çünkü Herkes sürekli yapıyor neredeyse. Hobi olarak yaptıklarını düşünüyorum.» (2Ö148) |

Akran zorbalığı ile ilgili olarak yapılan farkındalık çalışmaları sonrasında elde edilen bulgular uygulama öncesi bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak bazı noktalarda farklılaşma olduğu saptanmıştır. Akran zorbalığı farkındalık çalışmaları sonrasında elde edilen verilerde öğrencilerin arkadaşlarını zorbalığa daha az benzettikleri görülmüştür. Bu bulgu, akran zorbalığı ile ilgili çalışmaların yapılmasının ardından öğrencilerde bir farkındalık oluştuğu, zorbalık davranışlarını daha az sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, ikinci uygulama verilerine bakıldığında öğrencilerin zorbalığın sık rastlanan bir durum olduğunu ortaya koyan bazı metaforları ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, uygulanan akran zorbalığı farkındalık programı ile birlikte öğrencilerde zorbalığa ilişkin farkındalık oluşmasından ve bu sayede çevrelerindeki zorbalık davranışlarını ayırt edebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan farkındalık çalışması sonucunda katılımcı öğrenci görüşlerine göre akran zorbalığı, öğrenciler tarafından istenmeyen, rahatsızlık duydukları ve zarar verici bir durum olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yakın çevrelerinden zorbalık gördüğünü ya da zorbaca davranışlara tanıklık ettiklerini göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgulardan ve yapılan gözlemlerden öğrencilerin, yakın çevrelerindeki kişilerin yapmış olduğu bazı davranışların, söylediği bazı sözlerin akran zorbalığı olarak görerek bu duruma uygun tepkiler geliştirmeye başladıkları söylenebilir. Öğrenciler zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında güç farkı olduğunu, zorbalığın bilerek, kasıtlı olarak yapıldığını sürekli olarak yapıldığını düşünmektedir. Bu durum öğrencilerin akran zorbalığının şiddet, akran çatışması, saldırganlık davranışı gibi kavramlardan daha farklı bir durum olduğunu fark ettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bulgularından ve yapılan gözlemlerden hareketle Akran Zorbalığı Farkındalık Programı'nın etkili bir şekilde uygulanması halinde öğrencilerde bu konuda farkındalık oluşturduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında, okullarda akran zorbalığı konusunda yürütülen çalışmaların etkili olabileceği görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen programlar ve bu konuda yapılabilecek rehberlik uygulamaları daha etkin hale getirilebilir. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalardan ve uzman görüşlerinden hareketle okullarda duyguları tanıma, uygun yollarla ifade edebilme ve iletişim becerilerini geliştirme ile ilgili yapılacak rehberlik çalışmalarının akran zorbalığını en aza indirme konusunda önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin duygularını tanıyıp bu duyguları uygun yollarla ifade edebilmeyi öğrendikçe, sağlıklı iletişim becerilerini öğrenip kullandıkça, sorun çözme becerileri konusunda bilgi sahibi oldukça ve bunları uyguladıkça kendi aralarında yaşanabilecek olumsuz durumlarla daha uygun şekillerde baş edebilecekleri değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerde empati yapabilme becerileri gelişirse birbirlerini daha iyi anlayabilir, duyarlılık geliştirebilirler. Okullarda bu konudaki çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

Okul idaresi, öğretmenler, diğer okul personeli ve velilerin iş birliği içinde hareket edebilmesi, okullarda yürütülen çalışmaların etkililiğini arttıran önemli bir noktadır. Akran zorbalığı konusunda okul idaresi, öğretmenler, veliler ve diğer okul personelinin bilgilendirilmesi ve iş birliği içinde olması gerekir.

Her konuda olduğu gibi akran zorbalığı konusunda da ailelerin okulda yürütülen çalışmaları destekleyebilmesi oldukça önemlidir. Anne babaların hem birbirlerine karşı hem çocuklarına karşı hem de çevrelerindeki diğer kişilere karşı olan davranışları ve söylemleri ya da başka bir ifadeyle kullandıkları iletişim biçimleri çocuklar için bir model oluşturur. Bu nedenle de anne babalar bu durumun farkında olarak hareket ettiklerinde ve yaşadıkları durumlar karşısında uygun tepkiler vermeye başladıkça çocukların da doğru yönde o kadar desteklemiş olacakları değerlendirilmektedir. Ailelere yönelik olarak özellikle iletişim becerileri, duygu kontrolü ve öfke yönetimi konularında

bilgilendirmeler yapılmasının akran zorbalığını en aza indirebilme konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konularda okullarda yapılan velilere yönelik bilgilendirme çalışmalarına ek olarak geliştirilecek standart programlar da uygulanabilir. Akran zorbalığı ile ilgili yapılacak farkındalık çalışmalarının ve sonrasında da öğrenci ve velilere yönelik yürütülecek müdahale çalışmalarının akran zorbalığını en aza indirebilme konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma ortaokul düzeyinde nitel yöntemlerle yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı eğitim kademelerinde nicel ya da karma yöntemlerle gerçekleştirilebilir.

## Kaynakça


Çınkır, S. (2006). *Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri*. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği.

Doğan, A., & Vural Yüzbaşı, D. (2021). *Akran zorbalığı: rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar için kitapçık* (1.Baskı). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası MEB ve Unicef İşbirliği.

Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime-is it. *Education and the Low, 12*(1), 9-29.

Griffin, R. S., & Alan, M. G. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379-400.

Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Turkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics, 3*(2), 175-181.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*, 533-551.

Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 117-127.

Whitted, K. S., & Dupper, R. D. (2005). Best practises for preventing or reducing bullying in schools. *Children And Schools, 27*(3), 167-175.

# Olumlu Okul İklimine İlişkin Uygulamalar: Bir Ortaokul Örneği

**Mehmet Fatih ALACA[1], Murat ÖZDEMİR[2]**

[1] Okul Müdürü, Süleyman Şah Ortaokulu, Eğitim Yönetimi, mhmtfthlc@gmail.com

[2] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, mrtozdem@gmail.com

***Öz***

*Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okulda okul ikliminin nasıl olduğu, yapılan uygulamaların neler olduğu ve uygulamaların okul iklimine etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmada doğal ortamın uygulamaları ve öğretmen algıları ortaya konulmaya çalışıldığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırma yöntemini, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmasına yönelik süreç olarak ele almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçesindeki bir resmi ortaokulda görev yapan 7 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Verileri toplamak için bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuldaki olumlu okul iklimine ilişkin uygulamaların olduğu, öğretmen ve öğrencilerin okulda olmaktan mutlu oldukları tespit edilmiştir. Yapılan uygulamaların kişiler arası ilişkilerin gelişime fırsat verdiği sonucuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *okul, okul iklimi, öğretmen*

# Practices On Positive School Climate: A Secondary School Case

***Abstract***

*The purpose of this research is to determine how the school climate is in the school, what the applications are and the effects of the applications on the school climate according to the opinions of the teachers. In this study, qualitative research method was used as it was tried to reveal the practices of the natural environment and the perceptions of the teachers. As a matter of fact, Yıldırım and Şimşek (2018) consider the qualitative research method as the process of revealing perceptions and events in their natural environment with a realistic and holistic approach. The study group of the research consists of 7 teachers working in a public secondary school in Sincan district of Ankara province. While creating the sample, maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used. Individual interviews were conducted to collect data. As a result of the research, it has been determined that there are practices related to a positive school climate in the school and that teachers and students are happy to be at school. It has been concluded that the applications made give the opportunity to develop interpersonal relations.*

***Keywords:*** *school, school climate, teacher*

## Giriş

Okulların kuruluş amacı ülkenin ve toplumun amaçları doğrultusunda nesillerin yetiştirilmesidir. Bundan dolayı diğer örgütlerden ayrılan temel yönü girdi ve çıktısının insan olduğu açık bir sistem olmasıdır. Bu sistemin işleyişinde insan ilişkileri ön plandadır. Böylece okullarda kişilerarası ilişkiler sonucu bir kişilik oluşmaktadır. Nitekim Bursalıoğlu (2002) örgütleri amaç, yapı, süreç ve iklim olmak üzere dört boyutta ele alır ve iklimin insan ilişkileri sonucu ortaya çıktığını vurgular. Okul iklimi ile ilgili yapılan tanımlamaların birçoğu insan ilişkileri kapsamında ele alınmıştır (Kurt ve Çalık, 2010).

Okul iklimi kişilerin davranışını etkileyen okulun kendine özgü havası ve kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2012). Olumlu bir okul ikliminin okulun hedeflerine ulaşmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim etkili olan okulların temel özelliği olumlu bir okul iklimine sahip olmalarıdır (Özgenel, 2020). Okul ikliminin öneminden hareketle uygulayıcı tarafından okul müdürü olarak görev yaptığı okulda okul ikliminin nasıl olduğunun tespit edilmesine ve planlanan uygulamaların olumlu bir okul iklimini oluşturup oluşturmadığına odaklanan bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre bir ortaokulda okul ikliminin nasıl algılandığının, planlanan okul iklimi uygulamalarının neler olduğunun ve bu uygulamaların olumlu okul iklimine etkilerinin olup olmadığının tespit edilmesi için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okulumuzda öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli ve öğrenci-öğrenci ilişkileri nasıldır?

2. Bu ilişkilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar ve bu uygulamalın etkileri nelerdir?

3. Öğrenciler ve öğretmenler okulda olmaktan mutlu mudur?

4. Öğretmen ve öğrencilerin okulda mutlu olmaları için yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların etkileri nelerdir?

5. Okulda olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin ortak özellikleri var mı? Olumsuz davranış sergileyen öğrencileri tanımlar mısınız?

6. Olumsuz davranış sergileyen öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar ve etkileri nelerdir?

7. Okulun akademik başarısı hakkında bilgi verir misiniz?

8. Okulun akademik başarısını arttırmaya yönelik uygulamalar ve etkileri nelerdir?

Görüşmeye katılacak olan öğretmen ve yöneticilerin görüşme soruların cevaplandırırken kendi görüşlerini sunacakları ve samimi cevaplar verecekleri varsayılmıştır. Araştırma, Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan bir ortaokul ve bu okuldaki 7 öğretmenin görüşme formlarına verecekleri cevaplar ile sınırlı tutulmuştur.

**Okul İklimi**

Alan yazında okul iklimi kavramı ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlamaların odaklandığı noktaların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Örneğin Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimini, okul hayatının kişiliği ya da karakteri olarak ele alırken; The National School Climate Council ise (2007) insanların okul içerisindeki deneyim, norm, hedef, değer, kişiler arası ilişki, öğretme-öğrenme deneyimleri ve örgütsel yapıları olarak ele almaktadır. Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, bir okuldan diğerine değişiklik gösteren ve bireylerin davranışlarını etkileyen okul ortamının sahip olduğu karakteristik özellikler olarak tanımlar ve okul ikliminin okulun kişiliği olduğunu belirtir. Çalık ve Kurt'a göre (2010) okul iklimi, örgütsel uygulamalardan ortaya çıkmakta ve okul üyelerinin tutumları

ve davranışlarını etkilemektedir. Tableman'a göre ise (2004) okul iklimini belirleyen etmenler okulun fiziki ortamı, okulun sosyal ortamı, okulun duygusal ortamı ve okulun akademik ortamıdır. Okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin her gün okulda olmaktan ne hissettiğidir.

Alan yazında okul ikliminin boyutları farklı sınıflandırmalara göre yapılmış olsa bile genel olarak öğretmen ve yönetici davranışları bağlamında bu sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Çalık ve Kurt, 2010; Hoy, Tarter ve Cottamp, 1991; Halpin ve Croft, 1963). Burada birçok araştırmacının okul iklimi boyutu ile ilgili sınıflandırmasına yer vermek yerine Halpin ve Croft'un (1963) geliştirmiş olduğu sınıflandırma ele alınacaktır. Nitekim bu sınıflandırmada da okul iklimi boyutları öğretmen davranışları ve yönetici davranışları başlıkları altında ele alınmıştır. *Çözülme, Engelleme, Moral* ve *Samimiyet* öğretmen davranışları bağlamında ele alınan boyutlardır. *Çözülme,* çalışanların işlerindeki isteksizliği ifade eden boyuttur. *Engelleme*, öğretmenlerin yaptıkları işlerde yöneticiler tarafından engellendiğinin hissedildiği boyuttur. *Moral*, öğretmenlerin okulda olmaktan mutlu oldukları boyutu ifade ederken *samimiyet* boyutu ise öğretmenlerin ilişkilerindeki memnuniyeti ifade eder. Yönetici davranışları bağlamında ele alınan boyutlar ise *Uzak Durma, Yakından Kontrol, Kendini İşe Verme* ve *Anlayış Gösterme* boyutlarıdır. *Uzak Durma* boyutu yönetmeliklerin ve kuralların dışına çıkmadığı boyutu ifade der. *Yakından Kontrol*, yöneticilerin öğretmenleri sürekli takip ve kontrol altında tuttukları boyuttur. *Kendini İşe Verme*, yöneticilerin yaptıkları ile öğretmenleri motive ettiğini ifade eder. *Anlayış Gösterme* boyutu ise yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaç ve taleplerini karşılayabildikleri ilişkilerin olumlu yaşandığı okulu ifade eder.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991, s.33) tarafından okul iklimi açık iklim, bağlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim olmak üzere dört farklı tipte sınıflandırılmıştır. Açık iklim tipinde çalışanlar ve yöneticiler arasında işbirliği, saygı ve açıklık ön plandadır. Yöneticiler öğretmenleri destekler ve motive ederler. Okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alır, yeterliliklerine saygı duyar. Okul müdürü bürokrasiden uzak kolaylaştırıcı liderlik sergiler. Öğretmenlerine yakınlaşmadan onlara performans gösterme özgürlüğü sunar. Öğretmenler arası ilişkilerde ise samimiyet ve işbirliği ön plandadır. Tüm çalışanların kendilerini işlerine adadıkları hissedilmektedir. Bağlı iklim, okul yöneticilerinin yönetimde gerekli varlığı gösteremediği, liderlik sergileyemediği ancak öğretmenlerin yüksek performans gösterdiği iklim tipini ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin otoriter yönetim anlayışı öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilemektedir. Bu iklim tipinde okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarına, öğretmen ihtiyaçlarını göz ardı etmelerine karşılık öğretmenlerin birbirine destek oldukları, ilişkilerinde saygının ön planda olduğu görülmektedir. Okulda çalışmaktan mutlu olan öğretmenlerin arkadaşlarının mesleki tecrübelerine saygı gösterdikleri, ikili ilişkilerde samimi oldukları görülmektedir. Serbest iklim, bağlı iklim tipinin hâkim olduğu okullarda görülen öğretmen ve yönetici davranışlarının tersinin yaşandığı okul iklimi tipidir. Okul müdürünün liderlik davranışı güçlü, destekleyici ve ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki tecrübelerine saygının olduğu ancak arkadaşça

ilişkilerin sınırlı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ise gereksiz işler ile öğretmenleri meşgul etmediği, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate aldığı okul iklimi tipidir. Okul müdürü öğretmenlerin fikirlerine açıktır ve onları dinler. Öğretmenlere kendi görüşlerine göre hareket etme özgürlüğü verir. Yöneticilerin olumlu davranışlarına karşılık öğretmenler görev almakta çekimserdir. Kapalı iklim tipi ise açık iklim tipinde görülen öğretmen ve yönetici davranışlarının aksine ilişkilerin olduğu okul iklimi tipidir. Öğretmenlerin bireysel çalıştıkları, işbirliği ve takım çalışmasının nadir görüldüğü okul iklimi tipidir. Öğretmenlerin okula bağlılıkları düşüktür. Okul yöneticileri otoriter bir yönetim anlayışı sergiler ve kontrolcüdür. Kısaca kapalı iklimlerde destekleyici olmayan, esnek olmayan, engelleyici ve kontrol edici ilkeler hâkimdir.

Alan yazında okul iklimi ile ilgili araştırmaların birçoğunda veriler toplanırken öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Nitekim Duff (2013) araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin algılarını tespit etmeye çalışmış ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yöneticilerin okul iklimine ilişkin algılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fultz ise (2011) olumlu okul iklimine yöneticilerin etkisini incelediği araştırmasında yöneticilerin liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Okul iklimini ölçmek amacı ile Halpin ve Croft (1963), Örgüt İklimi Betimleme Anketi geliştirmiştir. Bu ankette okul iklimi yönetici ve öğretmen davranışları bağlamında altı boyutta ve 64 maddede ele alınmıştır. Cohen vd. (2009) araştırmalarında olumlu okul ikliminin okuldaki disiplin olaylarını azalttığı, öğretmen ve öğrencilerin okula devamını sağladığı, okul başarısını arttırdığını tespit etmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırma yöntemini, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmasına yönelik süreç olarak ele almaktadır. Bu araştırmada da bu yöntem ile okuyucuya gerçekçi bir resim sunulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın problemi araştırmanın hem uygulayıcısı hem araştırmacısı olan okul müdürünün okulundaki okul iklimine ilişkin gözlemleri sonucu belirlenmiştir. Araştırmada okuldaki okul iklimine ilişkin sorunlara çözüm bulmak amaçlandığı için eylem araştırması deseni ile yapılmıştır. Eylem araştırmaları uygulamanın içinde olan uygulayıcının bizzat kendisi tarafından ya da bir araştırmacı ile ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 308). Bu kapsamda okulda okul ikliminin nasıl olduğu ve planlanan okul iklimi uygulamalarının neler olduğu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ve yaşantılarının ayrıntılı olarak tespit edilmesi amaçlanmıştır.

**Uygulama Süreci**

Hem uygulayıcı hem de araştırmacı olan okul müdürü tarafından öğretmenler ile yapılan toplantıda okul ikliminin geliştirilmesine yönelik bir süreç planlanmıştır. Bu kapsamda gönüllü öğretmenlerden oluşturulan ekip ile yapılacak okul iklimi uygulamaların belirli bir süreç dâhilinde olması ve 2022-2023 Eğitim Öğretim yılının 1. Döneminde başlanması kararlaştırılmıştır. Böylece gönüllü öğretmenlerimizden gelen öneriler doğrultusunda yapılacak uygulamalar için eylem planları hazırlanmıştır. 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında yapılan uygulamalar araştırmacı uygulayıcının kontrolü ve katılımı dahilinde gerçekleşmiş ve gözlenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Araştırma grubunu 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Süleyman Şah Ortaokulu'nda çalışan 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem; araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan önem ölçütlerini karşılayan durum ve bireylerin örnekleme dâhil edilmesini sağlar (Patton, 2014, s. 343). Aynı zamanda nitel araştırmada örneklemin yani çalışma grubunun alınmasına araştırmacının kimin eksiksiz ve farklı çeşitlilikte bilgi sunacağına ilişkin yargıları yol göstermektedir (Arastaman, 2020, s.177).

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; ''neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı olarak kullanılır hale gelmiştir.'' (Chadwick ve diğerleri, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.129). Patton' a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton,1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.130). Görüşme, katılımcı sayısına göre bireysel ve grupla olmak üzere ikiye ayrılır (Karasar,2006, s.166). Bu araştırmada bireysel görüşmeler için yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu için alan yazın incelenmiş olup Halpin ve Croft'un (1963) öğretmen ve yönetici davranışları bağlamında ele aldığı okul iklimi boyutları ile Canlı, Demirtaş ve Özer'in okul iklimi boyutları temel alınarak sekiz açık uçlu sorudan oluşmuştur. Formun kapsam geçerliğini sağlamak için öncelikle iki Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra formun güvenirliğini test etmek amacıyla bir öğretmenle pilot görüşme yapılmış, güç anlaşılan sorular değiştirilmiştir. Veriler katılımcılardan 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının 2. Döneminde haziran ayında toplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmada verilerin analizi için betimsel analizi tekniği kullanılmıştır. Böylece veriler araştırma sorularında ortaya konulmuş olan temalar doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmada, görüşme tekniğine tabi tutulan öğretmenlerin görüşlerini bire bir yansıtmak için direkt alıntılara yer verilmiştir. Nitekim betimsel analizde görüşülen katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde sunmak için doğrudan alıntılara sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239). Çözümlemelerde görüşüne başvurulan öğretmenlere birer kod numarası verilmiş olup (K1, K2, K1, K4 gibi) isimleri verilmeden görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Yazılı olan görüşme formlarındaki her katılımcının aynı soruya verdikleri tüm cevaplar analiz edildikten sonra sıradaki soruya geçilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırma sorularında belirlenmiş olan temalara göre gruplandırılmıştır.

## Bulgular

Bulgu, analiz edilen verilerin yorumlanması ile elde edilen kullanıma hazır bilgidir (Uysal, 2020, s.168). Araştırma bulguları, mümkünlüğü ölçüsünde sayısallaştırılarak, beklenmedik olsa bile, olduğu gibi verilmeli, tablo ve şekiller ile desteklenmelidir (Karasar, 2011, s. 248). Araştırmamızın birinci alt problemi olan ‘‘Okulumuzda öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-öğrenci ilişkileri nasıldır?’’ sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**
*Okulda Öğretmen-Öğretmen, Öğretmen-Yönetici ve Öğretmen-Öğrenci İlişkileri*

| Tema | Alt Tema | f |
|---|---|---|
| Öğretmen-yönetici ilişkileri | Saygı (4) | 6 |
| | Demokratik ve İnsancıl (2) | |
| Öğretmen-öğretmen ilişkileri | İş Birliği (3) | 9 |
| | Sorumluluk (1) | |
| | Samimi (3) | |
| | Yardım (2) | |
| Öğrenci-öğrenci ilişkileri | Olumsuz Öğrenci Davranışları (2) | 4 |
| | Saygı (2) | |

Tablo 1 incelendiğinde okuldaki katılımcıların yöneticiler ile ilişkilerinde saygı ve demokratik anlayışın olduğu görülmektedir. Öğretmenler arasındaki ise iş birliğine, samimiyete ve yardımlaşmaya dayalı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler okuldaki ilişkilerde sevgi, saygı ve etkili iletişimin temelde olduğunu, sorunlara karşı demokratik ve insancıl çözümlerin sunulduğunu, öğretmenlerin etkinliklerde iş birliği içerisinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerinde bazen sorunlar yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K1 bu durumu şöyle ifade etmektedir: ‘‘*Öğrencilerimiz ile*

*ilişkilerimizde açık ve samimi olmamıza rağmen az sayıda dahi olsa davranış sorunu gösteren öğrenciler okul iklimini olumsuz etkilemektedir.''* K2 ise Öğrenciler arasındaki olumsuz ilişkileri şu şekilde ifade etmiştir: *''Öğrencilerin diğer öğrenciler ile ilişkileri değişkenlik göstermektedir. Kendi aralarında olumsuz davranış sergileyen öğrenciler olduğu gibi birbirine saygı çerçevesinde davranan öğrencilerimiz de bulunmaktadır.''*

Araştırmamızın ikinci alt problemi olan ''Bu ilişkilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların etkileri nelerdir?'' sorusuna yönelik yapıla analiz Tablo 2' de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Okuldaki İlişkilerin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Uygulamalar*

| Tema | Alt Tema | *f* |
|---|---|---|
| Öğretmenlere İlişkin Uygulamalar | Haftalık Sportif Etkinlikler (3) | 12 |
| | Ailemle Oku- Yorum Etkinliği (7) | |
| | Yemek Organizasyonları (2) | |
| Öğrencilere İlişkin Uygulamalar | Ailemle Oku- Yorum (7) | 30 |
| | Münakaşa Değil Münazara Etkinliği (7) | |
| | Tiyatro (5) | |
| | Koçluk Sistemi (5) | |
| | Bilgi Yarışması (4) | |
| | Ayın Enleri (2) | |
| Velilere İlişkin Uygulamalar | Veli Seminerleri (5) | 12 |
| | Ailemle Oku- Yorum (7) | |

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi için haftalık spor etkinlikleri, yemek organizasyonları ve Ailemle Oku-Yorum etkinliğinin yapıldığı görülmektedir. Nitekim K2 öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları şöyle özetlemiştir: *''Öğretmen-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi için okulumuzda kahvaltı organizasyonları, iftar yemekleri ve sportif faaliyetler düzenlenmiştir…Türkçe zümresinin hazırlamış olduğu Ailemle Oku-Yorum projesinde tüm velilerimize bilgilendirme toplantısı yapılmış, gönüllü velilerimiz, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimizin katılımı ile her ay için okunacak bir kitap belirlenmiştir. Kitap bitiminde okul kütüphanesinde yüz yüze kitap tahlilleri yapılıp bilgi alışverişinde bulunulmuştur.''* Aynı zamanda K2 uygulamaların etkilerini şu şekilde ifade etmiştir: *''yemek organizasyonları, münazara yarışması, Ailemle Oku-Yorum etkinlikleri öğretmenlerin ve öğrencilerin yoğun iletişime geçmelerini sağlamış, öğretmenler arasında iş birliği ile çalışmayı pekiştirmiştir.''*

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan ''Öğrenciler ve öğretmenler okulda olmaktan mutlu mudur?'' sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 3' te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğrenciler ve Öğretmenler Okulda Mutlu mudur?*

| Tema | Alt Tema | *f* |
|---|---|---|
| Öğrenciler | Genel olarak mutludur (5) | 6 |
| | Kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir (1) | |
| Öğretmenler | Genel olarak mutludur (5) | 6 |
| | Karasız (1) | |

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğretmen ve öğrencilerin genel olarak okulda olmaktan mutlu oldukları görülmektedir. K5 bu durumu şu şekilde özetlemektedir: *''Öğretmenler ve öğrenciler okulda olmaktan son derece mutludurlar. Bunu okul içindeki pozitif havadan ve okul içindeki etkinliklere katılım isteklerinden anlamaktayız. Ailemle Oku-Yorum etkinliğine yoğun veli öğrenci katılımı, münazara etkinliklerindeki heyecan dolu dakikalar, okul rehberlik servisinden gelen olumlu dönütler, öğrencilerin okuldan olmaktan ve okul içi faaliyetlerden son derece memnun olduklarını göstermektedir.*'' K4 durumu şöyle özetlemiştir: ''*Genel olarak değerlendirdiğimde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulda mutlu olduklarını düşünüyorum. Ama bazen bu durum öğrencinin o anki durumu, öğretmenin kişisel durumu gibi nedenler ile değişkenlik göstereceğini düşünüyorum.*''

Araştırmamızın dördüncü alt problemi olan ''Öğretmen ve öğrencilerin okulda mutlu olmaları için yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların etkileri nelerdir?'' sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmen ve Öğrencilerin Okulda Mutlu Olmaları İçin Yapılan Uygulamalar*

| Tema | Alt Tema | *f* |
|---|---|---|
| Öğrencilere Yönelik Uygulamalar | Doğum Günü Panosu (4) | 14 |
| | Ayın Öğrencisi (5) | |
| | Ödüller (5) | |
| | Geziler (3) | 8 |
| | Münakaşa Değil Münazara (3) | |
| | Koçluk Sistemi (2) | |
| Öğretmenlere Yönelik Uygulamalar | Toplu Yemek Organizasyonları (4) | 11 |
| | Sportif Faaliyetler (2) | |
| | Ödüller (5) | |

Yapılan analizler sonucu okulda öğretmen ve öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerini sağlayacak birçok etkinliğin ve projenin uygulandığı görülmektedir. Nitekim K6 yapılan uygulamaları ''*Öğretmen ve öğrencilerin okulda mutlu olmaları için yapılan birçok uygulama var. Öğrencilere*

*yönelik rehberlik servisi bir doğum günü panosu hazırlayıp her ay o ayda doğan çocukların isimleri panoya asılmaktadır. Öğrencilerimize belirli bir konuda başarılı olmaları halinde ödüller ve sertifikalar verilmiştir. Öğretmenlerin mutlu olmaları için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Kahvaltı, yemek programları düzenlenmektedir. Ailemle Oku-Yorum ve münazara etkinlikleri öğretmenler arasındaki ilişkiler geliştirmektedir. Öğretmenlerin okula aitlik duygusunu güçlendirmektedir.''* şeklinde değerlendirmiştir. Uygulamaların etkilerine K5 şöyle özetlemiştir: ''*Öğrenci ödüllendirmeleri, koçluk sistemi ve diğer uygulamalar öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağlamıştır.''*

Araştırmamızın beşinci alt problemi olan ''Okulda olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin ortak özellikleri var mı? Olumsuz davranış sergileyen öğrencileri tanımlar mısınız?'' sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 5' te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Olumsuz Davranış Sergileyen Çocukların Ortak Özellikleri*

| Tema | Alt tema | f |
|---|---|---|
| Olumsuz Davranış Sergileyen Öğrenci Özellikleri | Parçalanmış Aile (7)<br>Ebeveyn Eğitim Düzeyi (3) | 10 |

Görüşmelere verilen yanıtlar analiz edildiğinde genel olarak anne ya da babasını kaybetmiş öğrenciler ile anne ve babası ayrı yaşayan çocukların olumsuz davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu durum ile ilgili K3 ''*Okulumuzda olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin ortak özelliği eğitim seviyesi düşük, ilgisiz ya da boşanmış ebeveyn çocukları olmalarıdır. Bu çocuklarda en sık karşılaşılan davranış bozukluğu akran zorbalığıdır. Bu gibi olumsuz davranış sergileyen öğrenciler aileleri tarafından yeterince ilgi ve sevgi göremediğinden olumsuz davranış sergileyerek ilgi çekmek istemektedir.*'' demiştir. K7 de konu ile ilgili şöyle demiştir: ''*Annesi ya da babası vefat etmiş çocuklarımız ile ya da anne ve babası ayrı yaşayan çocuklarımız daha çok olumsuz davranış sergilemektedir.''*

Araştırmamızın altıncı alt problemi olan ''Olumsuz davranış sergileyen öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar ve etkileri nelerdir?'' sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Olumsuz Davranış Sergileyen Öğrencilere Yönelik Yapılan Uygulamalar*

| Tema | Alt tema | *f* |
|---|---|---|
| Uygulamalar | Ailemle Oku-Yorum (3)<br>Tiyatro (5)<br>Öğrenci Koçluğu (2)<br>Olumsuz Davranış Listesi (5)<br>Ayın öğrencisi (3)<br>Doğum Günü Panosu (2) | 20 |

Tablo 6 incelendiğinde olumsuz davranış sergileyen öğrenciler ile ilgili yapılan uygulamalar görülmektedir. Konu ile ilgili K3 şöyle demektedir: ‘*’Olumsuz davranış sergileyen bu öğrencilerde temel eksiklik ilgi ve sevgi eksikliğidir. Öğrencilerin değerli olduklarını hissettirmek adına rehber öğretmenlerimiz öncülüğünde her ay o ayda doğan öğrencilerin doğum günü panoda kutlanarak bizler için değerli olduğu hissettirilmiştir. Olumsuz davranışı tespit etmek ve farkındalık yaratmak amacıyla olumsuz davranış listesi okul idaresi tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin olumlu davranış göstermesi için her ay ayın öğrencisi öğretmenler tarafında seçilmiş ve törenle ödüllendirilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenimiz T. T. tarafından drama etkinlikleri ile olumsuz davranış göstermeye yatkın çocuklar birçok öğrenci tiyatro ile tanıştırılarak sanatla ilgilenen cevherler haline getirilmiştir.’’ Bu uygulamaların etkilerini K1 şöyle özetlemiştir: ‘‘ Bu uygulamalar ile olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin pozitif yönleri ortaya çıkarılmıştı. Öğrencinin olumlu yönünün ortaya çıkarılması, takdir edilmesi olumsuz davranışının sönmesini sağlamıştır.’’*

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ‘‘Okulun akademik başarısı hakkında bilgi veriri misiniz?’’ sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 7’ de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Okulun Akademik Başarısı*

| Tema | Alt tema | f |
|---|---|---|
| Akademik Başarı | Düşük (5) | 5 |

Genel olarak katılımcıların okulu akademik başarısının beklenen seviyede olmadığını belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar bu durumu genel olarak bölgenin sosyoekonomik yapısına ve ailelerin eğitim seviyelerine bağlamaktadır. Nitekim K1 şöyle ifade etmektedir: *‘‘Okulun akademik başarısı beklenen düzeyin altındadır. Ailelerin akademik ve ekonomik seviyelerinin düşük olması da okul başarısını etkilemektedir. Öğrencilerin yakın çevrelerinde olumlu örneklerin olmaması da bir başka etkendir.’’*

Araştırmamızın sekizinci alt problemi olan ‘‘okulun akademik başarısını arttırmaya yönelik yapılan uygulamalar ve etkileri nelerdir?’’ sorusuna yönelik yapılan analiz Tablo 8’ de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Okulun Akademik Başarısını Arttırmaya Yönelik Yapılan Uygulamalar*

| Tema | Alt tema | f |
|---|---|---|
| Uygulamalar | Koçluk Sistemi (3)<br>Münakaşa Değil Münazara (3)<br>Bilgi Yarışmaları (5)<br>Ailemle Oku-Yorum (4)<br>Deneme Sınavları (4)<br>Hafta Sonu Kursları (2)<br>Destek Eğitim Odası (1)<br>Ödüller (2) | 24 |

Tablo 8 incelendiğinde akademik başarının artırılması için yapılan çalışmalar görülmektedir. Konu ile ilgili K3 *''Okulumuzda başarıyı değerlendirmek ve öğrencilerin eksikliklerini tespit etmek amacıyla her ay deneme sınavı uygulanmıştır. 8. Sınıflarda başarıyı arttırmak, öğrencilerdeki kaygı ve stresi azaltmak adına koçluk sistemi uygulanmıştır. Fen bilimleri zümresinin sene sonunda düzenlediği sınıflar arası bilgi yarışması bu başarıların sergilenmesinde büyük katkı sağlamıştır.''* demiştir. Bu uygulamaların etkileri ile ilgili K2 ''Başarılı öğrencilere ödüller ve sertifikalar verilerek başarılarının devamı sağlanmış ve diğer öğrencilere motivasyon kaynağı olmuştur.'' demiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Okullarda var olan okul iklimi kişiler arası ve gruplar arası ilişkilerin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Aynı zamanda okuldaki öğretmen, yönetici ve öğrenci ilişkileri okul ikliminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Şişman, 2012). Bu nedenle araştırmada üyeleri arasındaki ilişkiler, bu ilişkilerin geliştirilmesi için yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların etkileri sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen yönetici ilişkilerinde saygı, demokratik ve insancıl ilişkiler alt temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar Halpin ve Croft'un (1963) yönetici davranışları bağlamında belirttiği okul ikliminin anlayış gösterme boyutu ile örtüşmektedir. Nitekim anlayış gösterme boyutu öğretmenlere insanca davranma eğilimine ilişkin ilkeleri ifade etmektedir. Öğretmenler arasındaki ilişkilerde öğretmen görüşlerinin ise iş birliği, sorumluluk, samimiyet ve yardım temalarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Canlı vd.'nin ifade ettikleri okul iklimi boyutlarından samimiyet boyutu ile örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okulda olmaktan mutlu oldukları, uyumlu çalıştıkları ifade edilebilir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular incelendiğinde ise saygı ve olumsuz öğrenci davranışları alt temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenler arasındaki ilişkilerde ve öğretmenlerin yöneticiler ile ilişkilerinde olumsuz bir temanın ortaya çıkmadığı ilişkilerin samimiyet ve saygı çerçevesinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin saygı

çerçevesinde olduğu ancak olumsuz davranışların da sergilendiği görülmektedir. Bu ilişkilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar ve bu uygulamalın etkilerine ilişkin bulgular ele alındığında ise öğretmenler ilişkin uygulamalarda katılımcı görüşlerinin Ailemle Oku-Yorum etkinliği ve sportif etkinliklerde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilere ilişkin uygulamalarda Ailemle Oku-Yorum, Münakaşa Değil Münazara Etkinliği, Tiyatro, Koçluk Sistemi, Bilgi Yarışmaları ve Ayın Enleri etkinliklerinin ön planda olduğu görülmüştür. Bu uygulamaların hem planlanmasının hem yürütülmesinin öğretmenlerde iş birliğinin önemini ortaya koymuş, kişiler arası ilişkilerin gelişimine fırsat vermiş, öğrencilerde okula aidiyet ve kendilerini tanıma duygularını geliştirmiştir. Yapılan uygulamaların okul iklimine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Nitekim çalışanlar arasındaki ilişkilerin sağlıklı olması okul iklimini olumlu etkileyen önemli bir faktördür (Tofur & Balıkçı, 2018).

Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda bulunmaktan mutlu olup olmadıkları, mutlu olmaları için yapılan uygulamaların neler olduğu sorgulanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre bulgular ele alındığında öğretmen ve öğrencilerin genel olarak okulda olmaktan mutluluk duydukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulda çalışmalara istekli katılmaları, yapılan etkinliklere öğrenci ve velilerin yoğun katılımı öğretmen ve öğrencilerin okulda olmaktan mutlu olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda mutlu olmalarını sağlayacak uygulamalar incelendiğinde ise Doğum günü panosu, Ayın Öğrencileri ve ödüllerin öğrencilerin okulda olmaktan mutluluk duymalarında etkili olduğu görülmektedir. Toplu yemek organizasyonları, Öğretmenler arası haftalık sportif faaliyetler ve öğretmenlere yönelik ödüllerin ise öğretmenlerin okulda kendilerini mutlu hissetmelerini sağladığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları Fidan'ın (2020) araştırmasında öğrencilerin okulda etkinlik ve oyunlara zaman ayırmalarının kendilerini mutlu hissetmelerini sağladığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmada ''Okulda olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin ortak özellikleri var mı? Olumsuz davranış sergileyen öğrencileri tanımlar mısınız?" sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde parçalanmış ailelerde yaşayan öğrenciler ve Düşük eğitim düzeyi olan ebeveyn çocuklarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu tür ailelerin çocuklarının ilgi ve sevgi görmemelerinden dolayı olumsuz davranışlar ile dikkat çekmek istedikleri düşünülmektedir. Araştırmada aynı zamanda olumsuz davranış sergileyen öğrencilere yönelik hangi uygulamaların yapıldığı ve etkileri sorgulanmıştır. Bu çerçevede bulgular ele alındığında Ailemle Oku-Yorum, Tiyatro, Öğrenci Koçluğu, Olumsuz Davranış Listesi, Ayın öğrencisi, Doğum Günü Panosu etkinliklerinin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı, olumlu davranışlara yönelik motive edici etkisi olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Okulun akademik seviyesi ve akademik başarının artırılması için yapılan uygulamalar sorgulanmış olup genel olarak beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ailelerin eğitim düzeylerine ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısı ile ilişkilendirildiği

görülmüştür. Akademik başarının arttırılması için okulda birçok etkinliğin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar Koçluk Sistemi, Münakaşa Değil Münazara, Bilgi Yarışmaları, Ailemle Oku-Yorum, Deneme Sınavları, Hafta Sonu Kursları, Destek Eğitim Odası ve Ödüller olarak ön plana çıkmıştır.

## Öneriler

Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin uyumlu ve verimli çalışmalarını sağlayacak uygulamalara yoğunluk verilmelidir. Böylece oluşacak olan iş birliğine ve samimiyete dayalı öğretmen ilişkilerinin okul iklimini geliştireceği düşünülmektedir. Öğrenciler arasında yaşanan olumsuz davranışların engellenmesi için yapılacak uygulamalara velilerin katılımı sağlanmalıdır. Parçalanmış ailede yaşayan çocuklar ve düşük eğitim düzeyine sahip ebeveyn çocuklarının okul etkinliklerine katılımı sağlanmalı, görevler verilerek kendilerini değerli hissedecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Ödül ve taktir yöntemleri ile olumlu davranışları pekiştirilmelidir.

## Kaynakça


Arastaman, G. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. İçinde Ed. N. Cemaloğlu, *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (s. 89). ANKARA.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Canlı S., Demirtaş H., & Özer N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online (elektronik),* 17(4), 1797 - 1811.

Cansız, A.M.(2014). Nitel veri toplama araçları. İçinde Ed. Mustafa Metin, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 337-371). Ankara: Pegem

Cemaloğlu, P. D. (2020, Mart). Bilimsel araştırma teknikleri ve etik. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213. https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15220

Duff, B. K. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and adminsitrators* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia.

Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (1) , 107-123, Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/55359/661058

Fultz, D. M. (2011). *Principal influence on school climate: a networked leadership approach* (Unpublished doctoral dissertations). The Ohio State University, USA.

Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.

Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2012). *Educational administration, theory, research and practice* (7th ed.) (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hoy, W. K., Tarter, C., & Kottkamp, R.B.(1991). *Open schools/ healty schools: Measuring organizational climate.* Beverly Hills: Sage Publication.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/298

NSCC (National School Climate Council). (2007). *The school climate challenge.* https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf

Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: school climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *7*(1), 38-50. doi: 10.17220/ijpes.2020.01.004.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Tableman, B. (2004). *School climate and learning. best practicea brief*. No:31. A product of the University-Comunity Partnerships at Michigan State University. http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf

Tofur, S., & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul Örneği. *Electronic Turkish Studies*, *13*(11), 1279-1295.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# Fen Liselerinin Yönetim Tarzlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisi

**İsmail TEKE[1], Murat ÖZDEMİR[2], Selim AYDAŞ[3], Müjgân ÜLKER[4]**

[1] Okul Müdürü, Ankara Pursaklar Fen Lisesi, is.teke@hotmail.com
[2] Prof. Dr.., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mrtozdem@hacettepe.edu.tr
[3] Uzman Öğretmen, Ankara Pursaklar Fen Lisesi, selaydas@gmail.com
[4] Uzman Öğretmen, Ankara Pursaklar Fen Lisesi, mujgan-koca@hotmail.com

***Öz***

*Yönetim bir örgütsel yapının işleyişini devam ettiren önemli mercilerden biridir. Her yöneticinin kendine ait yönetim tarzı vardır. Araştırmacılar yönetim tarzlarını demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak ayırmaktadırlar. Bir örgüt çalışanının kuruma aitlik hissetmesi ise örgütsel bağlılık olarak nitelendirilir. Örgüt bağlılığı ise duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığı olarak ayrılmaktadır. Bu çalışmada Ankara Pursaklar Fen Lisesi'ndeki yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi ile yapılmıştır. Öğretmenlere Okul Yöneticilerinin Sergilediği Yönetim Tarzları Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma verileri SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Yönetim Tarzları ile Örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analiz sonucunda pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre yönetim tarzlarının alt boyutu olan otoriter ve demokratik yönetim biçimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Aynı araştırma sonucuna göre yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yönetici tarzı alt boyutu otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutu olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı alt boyutu ve normatif bağlılık boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul Yönetici tarzları demokratik yönetim alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları alt boyutu olan duygusal bağlılıkla pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve devam bağlılığı alt boyutunda belleticilik görevi almayanların örgütsel bağlılığı ve devam bağlılığı daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinin belleticilik görevi yapma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Okul yönetimi, yönetim tarzları, örgütsel bağlılık*

# The Effect Of Science High Schools' Management Styles On Teachers' Organizatıonal Commitment Levels

***Abstract***

*Management is one of the important authorities that maintains the functioning of an organizational structure. Every manager has their own management style. Researchers categorize management styles as democratic, authoritarian and disinterested. An organizational employee's sense of belonging to the organization is defined as organizational commitment. Organizational commitment is divided into affective, normative commitment and continuance commitment. In this study, the effects of management styles in Ankara Pursaklar Science High School on teachers' organizational commitment were examined. The research was carried out with quantitative data collection method. The School Administrators' Management Styles Scale, Organizational Commitment Scale and Personal Information Form were applied to the teachers. Research data were analyzed in SPSS 22 package program. According to the research findings, a highly significant positive correlation was found as a result of Pearson Product Moments Correlation Analysis to see the relationship between Management Styles and Organizational Commitment. According to the findings, a high level of positive correlation was found between the authoritarian and democratic management style, which is the sub-dimension of management styles, and the organizational commitment levels of teachers. According to the results of the same research, significant relationships were found between management styles and teachers' organizational commitment sub-dimensions.*

*A positive and significant relationship was found between authoritarian management style in the managerial style sub-dimension and emotional commitment, continuance commitment and normative commitment dimensions, which are the sub-dimensions of teachers' organizational commitment. A positive and significant relationship was found between the school administrator styles democratic management sub-dimension and the emotional commitment, which is the organizational commitment of teachers. According to the research data, it was seen that the organizational commitment and continuance commitment of the teachers who did not take the mnemonic task in the sub-dimension of organizational commitment and continuance commitment were higher. It has been observed that the emotional and normative commitment levels, which are the sub-dimensions of organizational commitment, do not differ according to the mnemonic task.*

***Keywords**: School management, management styles, organizational commitment*

## Giriş

İnsanların birlikte çalışma durumlarının olduğu günden bu yana örgüt kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüz dünyasında pek çok örgütsel yapı mevcuttur. İnsanların örgütsel yapı içerisinde büyük rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okullar örgütsel yapılar içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu örgütsel yapı içerisinde lider ve yönetici kavramları oldukça önemlidir. Bu iki kavram aynı gibi görünse de farklı özellikleri barındırmaktadır.

Yönetici kavramı daha çok sınavlardan elde edilen başarı sonucu yapılan bir görev iken liderlik daha çok kişilik özelliği olarak görülmektedir. Tekarslan ve diğerlerine göre (2000), liderlik bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplamaya ve bu amaçları gerçekleştirmek için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (akt. Uğur ve Uğur, 2014). Management Standards Centre (MSC) (2004) yönetim ve liderliği yön sağlama, değişimi kolaylaştırma, sonuçlara ulaşma, insanlarla çalışma, kaynak kullanma, kendini ve kişisel yeteneklerini yönetme şeklinde altı bölüme ayırmıştır. Araştırmalarda lider özellikleri incelenirken çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Engin ise (2007) lideri bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayan, onları etkileyen, harekete geçirme becerisine ve bilgisine sahip, hedefleri olan, misyon ve vizyon belirleyebilen kişi olarak tanımlamaktadır. Yöneticilerin belirli liderlik davranışlarına sahip olduğu zaman sergiledikleri yönetimlerin daha olumlu örgüt iklimi ve kültürü oluşturacağı muhtemeldir.

Farklı insan türlerini bir araya toplayan önemli örgütsel yapıdan biri de okuldur. Hoy ve Miskel (2012) okulu açıkça tanımlanmış bir grup insanın oluşturduğu, kendine özgü kültürü ile çevresinden farklılaşan ve karmaşık bir sosyal ilişkiler ağının olduğu sosyal bir sistem olarak tanımlamaktadır. Sosyal sistemler açık sistemlerin özelliklerini taşıyan yapılardır (Asar, 2021). Buna göre okul da içinde bulunduğu sistemden özelliklere yönelik benzerlikler aynı zamanda da kendi içinde farklılıklar barındırmaktadır.

Okul yönetimlerini inceleyen genel sisteme ise eğitim yönetimi denilmektedir. Buna göre farklı yönetim türleri farklı okul iklimi ve örgütsel yapıyı meydana getirmektedir. Okulun yapısını öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okulun yönetim kısmında en

büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. Yönetici örgütün vizyon ve misyonuna göre istenilen hedeflere ulaşılmasında yön veren kimsedir (Robbins & Judge, 2013). Okullar kar amacı gütmeyen kuruluşlardır. Ancak diğer örgütsel yapılar kar ve zarar dengesine göre hareket etmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin başarı ve olumlu okul iklimi için veli, öğrenci, öğretmeni yönetime dahil etmesi daha iyi sonuçların oluşmasını sağlayacaktır.

Yöneticilerin farklı yönetim tarzları bulunmaktadır. Robins ve diğerlerine göre (2013) okul yöneticileri işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile yönetilmektedir.

Bu araştırma fen lisesi öğretmenlerinin yönetici tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ve okul başarısına etkisini incelemek için yapılmıştır. Bu kavramlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Okul Yönetimi**

Eğitim yönetiminin sınırlandırılarak okul iklimine indirgenmesine okul yönetimi denilmektedir (Yeşilmen, 2016). Bu sınırlandırmayı her okulun amaç ve yapısı çizmektedir (Taymaz, 2003).

Okullar eğitim yönetiminin en önemli alt sistemidir. Her okul kendi içinde farklı yönetim ile yönetilmektedir. Bir okulun yönetimini içinde bulunduğu imkânlar, kültürel değişkenler, veli ve öğrencinin yönetime aktif katılma durumları, öğretmenlerin kendi mesleki tecrübeleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler birleşerek okul yönetimini oluşturmaktadır.

Okul yönetimi eğitimin amaç ve hedeflerine uygun strateji ve görevleri yerine getirerek açık sisteme katkı sağlamaktır (Yeşilmen, 2016). Açık sistem bir girdi, işlem ve çıktı süreçlerinden oluştuğu için burada girdi öğrenci, işlem eğitim ve çıktı ise başarı olarak görülebilir. Bursalıoğlu'na göre (2002) okul yönetiminde etkili olan içsel faktörler okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, eğitimci olmayan hizmetli personel, güvenlik ve memurdur. Okul yönetiminde rol oynayan dışsal faktörler ise anne-baba, sendikalar, dernekler, merkezi yönetim, iş piyasası ve okul yönetim biçimleridir (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yönetimini pek çok faktör etkilemektedir. Bu yönetimin dengesini ve çıktısının başarı olmasında en büyük pay okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ise bu örgütsel yapının istenilen amaca ulaşması için oldukça önemlidir.

**Yönetim Tarzları**

İnsanların oluşturduğu bir yapının yönetimi o örgütsel yapının vizyon ve misyonuna göre amacını gerçekleştirmesi açısından oldukça önemlidir. Yöneticilerin davranışları örgütsel yapıda oldukça önemli bir yere sahiptir (Hoy & Miskel, 2012). Yöneticilerin olumlu bir kurum kültürü oluşturması açısından neler yapması ve nasıl bir yönetim tarzı benimsemesi gerektiği konusunda araştırmalar yapmıştır. Asar'a göre (2021) yönetim tarzları demokratik, otoriter ve ilgisiz yönetim tarzları olarak ayrılmaktadır.

Bütün örgütlerin yönetim tarzları dışında okul yönetim tarzları üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Başaran'a göre (2000) okul yönetim biçimleri ise yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim olarak ayrılmaktadır. Buna göre yetkeci baskın ve otoriter bir okul yönetim biçimidir (Yeşilmen, 2016). Koruyucu yönetim biçimi insanların güvenli ve olumlu ilişkiler kurmayı amaç edinen bir yönetim biçimidir (Memduhoğlu & Yılmaz, 2011). Destekçi okul yönetimine göre ise eğer okul içindeki üyeler gerekli takdir ve geri bildirim alırlarsa amaçlarına ulaşmaları o denli yakın olur (Memduhoğlu & Yılmaz, 2011). Birlikçi yönetim tarzı ise demokratik, işbirliği ve takım çalışmasını ön planda tutan bir yönetim tarzıdır.

Bu araştırmada yöneticilerin yönetim tarzları ölçeği kullanıldığı için bu ölçek içinde ayrılan yönetim tarzları olan demokratik, otoriter ve ilgisiz yönetim tarzları ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

**Demokratik Yönetim Tarzı:** Bu yönetim tarzı herkesin yönetime katılması ve yönetimde söz sahibi olmasıdır. Bu yönetim tarzında herkesin eşit yönetime katılma hakkı vardır (Lunenburg & Ornstein, 2013; Asar, 2021). Zorlu (2009) bu yönetim tarzını kullanan yöneticilerin çalışanların düşünce ve kararlarına önem verdiğini belirtir. Bu yönetim tarzında yönetici ve çalışanlar eşit derecede görülmektedir. Bir fikir ayrılığı yaşansa bile sağlıklı iletişim ile anlaşma ve uzlaşma sağlanabilmektedir.

Bu yönetim tarzını benimseyen bir yöneticinin olumlu iletişim kurması, her çalışanına eşit davranması, takdir ve ödül sistemini kullanarak motive edici bir tutum içinde olması muhtemeldir. Demokratik bir yönetici şeffaf bir yönetim tarzıyla yönetim sağlar ve yönetim sürecini geri bildirim olarak çalışanlarına iletir.

Demokratik bir yönetim tarzını benimsemiş bir yönetici ile çalışan bir öğretmen çalıştığı okula, öğrencilerine de aynı şekilde davranmaya özen gösterir. Okul içinde eşit bir yönetim anlayışı olduğunu gören bir öğretmen diğer meslektaşlarına daha saygılı davranmaya dikkat eder. Bu olumlu okul ikliminde çalışan bir öğretmen okulun vizyon ve misyonunu kendine görev edinerek bu yolda daha çok çabalaması muhtemeldir.

**Otoriter Yönetim Tarzı:** Bu yönetim tarzı sadece yöneticinin karar alıp uyguladığı bir yönetim biçimidir. Burada çalışanların fikirleri önemsenmez ve yönetici istediği şekilde karar vermektedir.

Otorite yönetim tarzını benimseyen yöneticiler emredici, kaba ve kırıcı davranmaktan çekinmemektedirler (Başaran, 2004).

Bu yönetim tarzında astın üste, üstün de asta karşı sağlıklı iletişim kurduğu söylenemez. Otoriter yönetim tarzını benimseyen bir yönetici gerektiğinde ceza vermekten çekinmez (Asar, 2021). Başaran (2014) otoriter yönetimi benimseyen bir yöneticinin verdiği kararın çalışanları tarafından uygulanması için zorlama, emretme yöntemlerini kullandığını ve mükemmeliyetçi bir tutumla sonuçlarını beklediğini ifade etmektedir.

Bu yönetim tarzına göre yönetici sürekli çalışanlarını kontrol etmelidir aksine güç ve zaman kaybı ve olumsuzlukla karşılaşacağını düşünmektedir (Şahin, 2004). Bu yönetim tarzının benimsendiği okullarda sürekli bir gerginlik ve iletişimsizlikten kaynaklanan problemlerin yaşanması muhtemeldir. Öğretmen ve diğer personeller otoriter yönetim tarzı ile çalıştıkları okullarda fırsatını buldukları anda tayin isteme, işten ayrılma gibi yöntemleri kullanarak bu gergin ortamdan uzaklaşmak isteyecektir.

**İlgisiz Yönetim Tarzı:** Bu yönetim tarzı yöneticinin örgütün yönetimini önemsemediği, sorunlara çözüm getirmek yerine ilgisiz davrandığı bir yönetim biçimidir (Asar, 2021). Bu yönetim tarzı eğitim yönetiminin amaç ve hedeflerinden uzak bir biçimde sorunlara karşı ilgisiz yaklaşır. Bu yönetim tarzı araştırmacılar tarafından bilimsellikten uzak görülmektedir. Yönetici çalışanları kendi haline bıraktığı için örgüt içinde bir başıboşluk hakimdir denilebilir. Üstüner (2016), ilgisiz yönetim tarzını benimseyen bir yöneticinin çalışanları rahat bırakıp daha iyi çalışma ortamı sağlamak için değil sorunları çözmemek ve çalışanlarla herhangi bir çatışma durumu yaşamamak için karşılaştığını belirtir.

Bu yönetim tarzını benimseyen bir okulda çalışan bir öğretmen ilk zamanlarda bu rahat çalışma ortamından mutlu olsa da sorunlarını çözüme kavuşturmayan bir tutumla karşılaştıklarında ise çaresiz kalacaktır. Kendisine destek ve yardımcı olmayan bir yönetici tutumu karşısında çözümü kendi bulmaya çalışacak ve bu da öğretmenin sorumluluklarının artmasına sebep olacaktır. Böyle bir okulda çalışan bir öğretmen sorunlarına çözüm bulacağı, sağlıklı iletişim kuracağı bir yönetim tarzına sahip okulda çalışmak için çabalaması muhtemeldir.

**Ankara Pursaklar Fen Lisesi Okul Yönetimi**

Bu çalışma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumları (YÖK) işbirliği ile danışman akademisyenleri bulunan okulların işleyişini görmek ve tanıtmak için yapılmıştır. Ankara Pursaklar Fen Lisesi de diğer Fen Liseleri ve okullar tarafından başarıları ve çalışma disiplini konusunda takip edilen bir okuldur. Ankara Pursaklar Fen Lisesi'nin yönetim biçiminin de bu başarı ve disiplin ortamını oluşturmakta büyük katkısı vardır.

Ankara Pursaklar Fen Lisesi 2009 yılında kurulmuş ve kısa sürede önce Ankara'da bulunan adı önemli başarılarla anılan okullar arasında yerini almış sonrasında ise ülke içinde önemli okullar arasında ilk 10 okul arasına girmeyi başarmıştır. Her yıl lise giriş sınavı ile okula gelen öğrenci başarısı bir önceki

yıla göre gözle görülür biçimde yükselmektedir. Bunun önemli sebebi ise okulun sistemli şekilde olumlu okul iklimi oluşturmasıdır. Bu pozitif iklim ile hem öğrenciler üstün gayret göstermekte ve hem de öğretmenler bu okulun vizyon ve misyonunu kendine görev ederek çalışmaktadır.

Ankara Pursaklar Fen Lisesi'nin vizyon ve misyonu şu şekilde açıklanmaktadır:

**Vizyon**: Zekâ düzeyleri, fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri; bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere açık, çevre ve ülke ihtiyaçlarına uygun, metotlu çalışan, sürekli olarak gelişen ve yenilenen, en az bir yabancı dili çok iyi bilen, maddi ve manevi bakımdan donatılmış, yeni teknolojileri kullanan, yeni bilgiler üreten ve yeni projeler hazırlayan dünya ile yarışan bilim adamı ve akademisyen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına hazırlanan, etkili ve nitelikli, yerli ve milli bireyler yetiştirmektir (APFL, 2023).

**Misyon**: Öğrencilerimizin; bireysel yeteneklerini dikkate alarak öğrenmelerini, bilgili, becerili, özgüvenli olmalarını, Problemlerin çözümünde bilimsel yöntemin kullanılma gerekliliğini kavramalarını, Bilgi toplumunun gereksinimi olan araştırmacılar olarak yetişmelerini, Çevresi ile iyi ve olumlu iletişim kuracak davranışlar kazanmalarını, Olaylara çok yönlü ve tarafsız bakabilmelerini, Çağın gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek beceriler kazanmalarını, Liderlik özelliklerinin yanı sıra, işbirliği ve ekip çalışmalarına yatkın, bireyler olmalarını, sağlamaktır (APFL, 2023).

Ankara Pursaklar Fen Lisesi okul müdürü ve müdür yardımcıları bünyesinde oluşan okul yönetimi öğrencilerin başarı ve geleceklerinin şekillenmesinde önemli çalışmalar yapmaktadır. Ankara Pursaklar Fen Lisesi öğrencileri sadece destekleme ve yetiştirme kursları ile YKS'de önemli başarılar elde etmiş sayılı okullardan biridir. Ankara Pursaklar Fen Lisesi öğrencileri herhangi bir özel ders veya dershane desteği olmadan 10. sınıftan başlayıp 12. sınıfın sonuna kadar devam eden kısa zamanda oturtulmuş sistemle başarılara adını yazdırmıştır. Bu çalışma sistemi ile daha pek çok başarıya imza atacağı düşünülmektedir.

**Örgütsel Bağlılık**

İnsanların çalıştıkları bir kurum veya örgütte kendilerini değerli ve mutlu hissetmesi, çalışırken örgütün amaç ve hedeflerini gözeterek hareket etmesi örgütsel bağlılık kavramını meydana getirmektedir. Allen ve Meyer (1996) örgütsel bağlılığı çalışanların örgütün amaç ve normlarını benimseme derecesi ve işverenine karşı bağlılığı ve örgütte çalışma isteği olarak tanımlamaktadır (Dağlı vd., 2018).

Çalıştığı kuruma bağlı olan bir çalışanın daha az devamsızlık yapması, iş bırakma davranışının daha az görülmesi, işte performansını düşürecek davranışlardan kaçınması beklenir (Bülbül, 2007). Örgütsel bağlılığı yüksek olan bir çalışanın yüksek iş doyumuna sahip olması beklenmektedir (Yücel & Bektaş, 2012).

Meyer ve diğerleri (1993) örgütsel bağlılık kavramını üç aşamada incelemişlerdir:

- Duygusal Bağlılık: Bu kavrama göre çalışanlar örgütün amaç ve hedeflerini içselleştirerek, örgüte duygusal olarak bağlanmaktadırlar. Kendi çalıştığı kuruma duygusal olarak bağlanan çalışanlar örgüt içinde karşılaşılan sorunları kendi sorunları gibi düşünerek bu problemleri çözmek için çaba gösterirler. İçinde çalıştığı okulun iklimine ve kültürüne bağlı olan pek çok fedakâr öğretmen vardır. Bu öğretmenler bir problemle karşılaştıklarında sorunu kendi çözebilmek için üstün çaba gösterir. Öğretmenlerin pek çoğu hem bu kutsal mesleği en iyi şekilde yerine getirir hem de mesleklerine bu denli duygusal bağlanarak görevlerini en iyi biçimde ifa etmeye çalışır.
- Devam Bağlılığı: Buradaki bağlılık türüne göre çalışan kurumdan ayrılırsa ne kadar mali veya başka zarar ile karşılaşacağını düşünerek görevine devam eder (Meyer vd., 2012). Bu çalışanlar asgari kurum içinde asgari düzeyde çaba sarf ederek sadece kendine mali getirisini düşünürler (Dağlı vd., 2018). Öğretmenler de devam bağlılığı olan birey sayısı oldukça azdır. Öğretmenlerin pek çoğu yaptığı işin mali karşılığını bile düşünmez. Bundan dolayı okul iklimi böyle menfaatçi düşüncelerden uzak bir örgüt yapısıdır.
- Normatif Bağlılık: Bu bağlılık türüne göre çalışan kuruma zorunluluktan dolayı bağlı olmaktadır. Bu çalışanlar örgüte bağlanmanın kendisi için doğru bir davranış olduğunu düşünmektedir (Dağlı vd., 2018). Bu çalışanlar sosyal normların ve örgüt kültürüne zorunlu olarak bağlanması gerektiğine inanmaktadır. Pek çok çalışan gibi öğretmenler de içindeki bulunduğu okula bağlanmaktadır. Fakat normatif bağlanan öğretmenlerin sayısının da az olduğu düşünülmektedir. Aksine zorunlu hislerle değil çalıştığı kuruma gönüllü olarak bağlanan öğretmen sayısı yadsınamayacak kadar çoktur.

**Ankara Pursaklar Fen Lisesi Öğretmen Örgütsel Bağlılığı**

Ankara Pursaklar Fen Lisesi'nde çalışan öğretmenler çalışkanlıkları ve başarıları ile kendini tanıtan bir gruptur. Bu öğretmenler ayrıca çalışkanlığı ile okul içinde öğrencilerine de büyük örnek olmaktadır.

Okul içinde pozitif okul ikliminin ilk ayağı okul yöneticileri ikinci ayağı ise öğretmenler ve üçüncü ayağı ise öğrenciler olarak kabul edilebilir. Bu okulda çalışan öğretmenler yöneticiler ve öğrenciler arasındaki olumlu iklimin devamını sağlamaktadırlar.

Ankara Pursaklar Fen Lisesi öğretmenleri ise oldukça çalışkan her görevi layıkıyla yerine getiren, gece gündüz mesleğinin gereklerini, okulun vizyon ve misyonunu kendine görev edinen başarılı öğretmen topluluğudur.

Okulu sadece iş yeri değil yuvası, mutlu çalışma ortamı olarak gören öğretmenler örgütsel bağı en yüksek olanlardır. Bu okulun öğretmenleri de okulu ikinci evi olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin birbiri ile sağlıklı iletişimi örgütsel bağlılıklarını önemli düzeyde etkilemektedir. Ankara Pursaklar Fen Lisesi öğretmenleri her konuda birbiri ile iş birliği içinde olduğu için pozitif okul iklimi ve kurum kültürü olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olduğu gözlenen Ankara Pursaklar Fen Lisesi'nin daha pek çok başarıya imza atacağına inanılmaktadır.

**Problem Durumu**

Bu çalışmanın problem cümlesi:

Fen liselerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın alt problemi ise şöyledir:

Fen liselerinin yönetim tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyet, branş türü, mesleki kıdem ve belleticilik görevi almalarına göre değişmekte midir?

**Araştırmanın Amaç ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı Ankara Pursaklar Fen Lisesi'nde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul yönetimi tarzlarına göre farklılık gösterme durumunun var olup olmadığını incelemektir. Okul yönetim tiplerinin okul iklimi ve kültürü açısından büyük bir rolü vardır. Okul yönetici tarzları pek çok durum üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu okula olan bağlılığının yöneticilerin yönetim tarzlarına göre değiştiği düşünülmektedir.

Fen liseleri öğretmenlerin yüksek iş gücü ile seçilmiş olan öğrencilerin istenilen başarıyı elde etmesini sağlayan önemli okul türlerinden biridir. Bu okullarda bulunan seçilmiş öğrenciler okul içinde uyumlu bir bağlılık ve yönetim tarzı ile karşılaştıklarında yüksek başarı elde edeceği muhtemeldir. Bundan dolayı özellikle Fen liselerinin yönetim tarzları incelenmiştir.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırma çalışmalarına öncülük etmesi bakımından önemlidir. Fen liseleri diğer okul türlerine göre yüksek başarı diliminde bulunan öğrencilerin bir arada olduğu bir lise türüdür. Buradaki öğretmenler olumlu bir yönetim tarzı ile karşılaştıklarında daha çok çalışma isteğinin olduğu gözlemlerle görülmüştür. Bundan dolayı bu lise türü üzerinde yapılacak çalışmalar diğer çalışmalara önemli bilgi kaynağı olacaktır.

Yönetim tarzlarına göre öğretmenlerin içinde bulunduğu kuruma bağlılık türlerinin değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Bu araştırma bulgularının alanyazına önemli katkı sunmaktadır. Çünkü alanyazında yönetim tarzlarının örgütsel bağlılığa ilişkin sonuçlarına yönelik çalışmalar varken sadece fen liselerinin yönetim tarzları üzerine oldukça sınırlı araştırmalar olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

**Varsayımlar**

Bu araştırma şu varsayımlara göre yapılmıştır:

- Fen liselerinin farklı yönetim tarzları ile yönetildiği varsayılmaktadır.
- Araştırma için uygulanan ölçeklerin örneklem grubu tarafından doğru bir biçimde doldurulduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada uygulanan "Okul Yöneticilerinin Sergilediği Yönetim Tarzları Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin" ölçek maddelerinin Yönetici tarzlarını ve örgütsel bağlılığı güvenilir biçimde ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

**Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma Ankara Pursaklar Fen Lisesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma içinde kullanılacak ölçekler Okul Yöneticilerinin Sergilediği Yönetim Tarzları Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğidir. Araştırma için hazırlanacak kişisel bilgi formu içinde yaş, meslekteki kıdem, branş, belleticilik görevi alma durumları ile sınırlandırılmıştır. Bu değişkenler ayrıca kontrol değişkenleridir.
- Araştırmada yönetim tarzlarını belirlemek için elde edilen bulgular ölçekteki maddelerle sınırlıdır.
- Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için elde edilen bulgular ölçekteki maddelerle sınırlıdır.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçları, evren örneklem gurubu, veri toplama süreci, verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Araştırma Modeli**

Araştırma modeli araştırmanın amacına uygun şekilde verilerin toplanması ve güvenilir geçerli bilgilerin oluşması için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2015). Araştırma modelleri tarama ve deneme modelleri olmak üzere ikiye ayrılır. Bu araştırma için kullanılan araştırma modeli tarama modelidir. Bu modelde araştırılmak istenen konu üzerinde bir değişiklik yapılmadan istenilen bir konu hakkında bilgi almak için yapılmaktadır (Karasar, 2015). Bu modelde nesne ya da bireyleri değiştirme ya da etkileme çabası yoktur. Önemli olan bilinmeye çalışılanı uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir.

Bu araştırma, fen lisesinde gerçekleştirilen yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma korelasyonel ilişkilerin incelendiği bir betimsel çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni okul yöneticilerinin yönetim tarzlarıdır. Bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okulun başarı düzeyidir. Araştırma için fen lisesinde çalışan öğretmenlerden ölçek yolu ile veri toplandığı için nicel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, evren ve örneklem, veri toplama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

**Okul Yöneticilerinin Sergilediği Yönetim Tarzları Ölçeği:** Asar (2021) tarafından geliştirilmiştir. Demokratik, İlgisiz ve Otoriter Yönetim Tarzları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert ölçektir. 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile test edilmiştir.

Bu ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler "Otoriter Yönetim Tarzı" boyutunda; 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33 ve 34. maddeler "Demokratik Yönetim Tarzı" boyutunda; 6, 12, 18, 24, 30 ve 35. maddeler de "İlgisiz Yönetim Tarzı" boyutundadır (Asar, 2021). Ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 24, 30 ve 35. maddeler ters maddedir (Asar, 2021).

Ölçeğin 10 maddeden oluşan birinci faktörü otoriter yönetim tarzı olarak belirlenmiştir. Bu faktör için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .391 ile .811 arasında değişmektedir. Bu maddelere ait madde toplam korelasyonları ise .532 ile .732 arasında değişmektedir.

Ölçeğin 19 maddeden oluşan ikinci faktörü demokratik yönetim tarzı olarak belirlenmiştir. Bu faktör için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .97'dir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .521 ile .859 arasında değişmektedir. Bu maddelere ait madde toplam korelasyonları ise .430 ile .890 arasında değişmektedir (Asar, 2021).

Ölçeğin 6 maddeden oluşan üçüncü faktörü ilgisiz yönetim tarzı olarak belirlenmiştir. Bu faktör için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerleri .300 ile .705 arasında değişmektedir. Bu maddelere ait madde toplam korelasyonları ise .315 ile .702 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktörlerinin güvenirlik katsayısı .70'ten, madde toplam korelasyonları da .30'dan yüksektir (Asar, 2021).

**Örgütsel Bağlılık Ölçeği:** Bu ölçek Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş, Dağlı ve diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyutta bulunan duygusal bağlılık 6 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6), ikinci boyutta bulunan devam bağlılığı 6 maddeden (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve üçüncü boyutta bulunan normatif bağlılık ise yine 6 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18) oluşmaktadır.

Ölçme aracı 5'li likert bir ölçektir. Ölçek maddeleri "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Tamamen katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte duygusal bağlılık boyutu kapsamında yer alan 3, 4 ve 5 numaralı maddeler ile normatif bağlılık boyutu kapsamında yer alan 13 numaralı madde ters madde olarak tasarlanmıştır.

Ölçeğe ilişkin faktör yükleri .33 ile .80 arasında dağılmaktadır (Dağlı & Gençdal, 2018). 13. madde (.33 faktör yükü) dışındaki maddelerin tamamı .40 üzeri faktör yüküne sahiptir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .80, ikinci boyutta .73, üçüncü boyutta .80 ve ölçek toplamında ise .88 olduğu saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri .30 alt sınır kriterini sağlamayan tek bir madde olduğu saptanmıştır (madde 12). Bu madde de .20 sınırında olduğundan uzman görüşüyle ölçekte kalması yönünde karar alınmıştır. Ölçekteki 12. madde hariç madde toplam korelasyon değerleri .32 ile .73 arasında değişmektedir. Bu araştırmada "Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayıları ise "duygusal bağlılık" boyutu için .81; "devam bağlılığı" boyutu için .75; "normatif bağlılık" boyutu için .80 ve tüm ölçek için ise .89 olarak saptanmıştır (Dağlı & Gençdal, 2018).

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmanın evrenine uygun olarak örneklemlerden demografik, başarı ortalamalarından oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlere yönelik mesleki kıdem, cinsiyet, branş, öğretmenlerin okulda görev aldıkları süre ve belleticilik görevi alma durumları hakkında bilgi alınmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni ve örneklemi Ankara Pursaklar Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerdir. Bu çalışma Geliştir Uygula Paylaş Projesi kapsamında katılımcı okulları daha iyi tanımak amacıyla yapılan bir çalışmadır. Buna göre okulda çalışan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okulda aldıkları görev süresini gösteren tablolar hazırlanmıştır.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Bağlı Dağılımı*

| Cinsiyet | *f* | % |
|---|---|---|
| Kadın | 19 | 54.3 |
| Erkek | 16 | 45.7 |
| Toplam | 35 | 100 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan 35 öğretmenin % 54.3'ü (19) kadın ve % 45.7'sini (16) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Bağlı Dağılımı*

| Eğitim Durumu | f | % |
|---|---|---|
| Lisans | 24 | 68.6 |
| Lisansüstü | 11 | 31.4 |
| Toplam | 35 | 100 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan 35 öğretmenin %68.6'sı (24) lisans, % 31.4'ünü (11) ise lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

| Mesleki Kıdem (yıl) | *f* | % |
|---|---|---|
| 1-5 | 1 | 2.9 |
| 6-10 | 7 | 20.0 |
| 11-15 | 5 | 14.3 |
| 16-20 | 7 | 20.0 |
| 21 ve üzeri | 15 | 42.9 |
| Toplam | 35 | 100 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi fen lisesinde çalışan 35 öğretmenin %2.9'u (1) 1-5 yılarası, %20.0'si (7) 6-10 yıl, %14.3'ü (5) 11-15 yıl, %20.0'si (7) 16-20 yıl ve %42.9'u (15) ise 21 yıl ve üzeri mesleki çalışmaya sahip olduklarını göstermektedir.

**Tablo 4**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Fen Lisesinde Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı*

| Mesleki Kıdem (yıl) | *f* | % |
|---|---|---|
| 1-5 | 24 | 68.6 |
| 6-10 | 5 | 14.3 |
| 11-15 | 6 | 17.1 |
| Toplam | 35 | 100 |

Tablo 4'te görüldüğü gibi fen lisesinde çalışan 35 öğretmenin % 68.6'sı (1) 1-5 yıl arası, % 14.3'ü (5) 6-10 yıl, %17.1'i (6) 11-15 yıl mesleki çalışmaya sahip oldukları görülmektedir.

**Veri Toplama Süreci**

Bu araştırma için öncelikle Ankara Pursaklar Fen Lisesi'nin vizyon ve misyonunu ortaya çıkaran çalışmayı bulmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Araştırma konusu belirlendikten sonra bu konuya uygun olarak ölçekler belirlenmiştir. Belirlenen ölçekler için ölçek sahiplerinden izin alınmıştır. Alınan izin sonrasında ise örneklem grubundan cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı,

okuldaki mesleki çalışma süresi, belleticilik görevi alma durumları hakkında bilgi almak için Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinin başlaması için öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçek kullanım ve araştırma izni alınmıştır. İzin formu için araştırmanın giriş, amaç, problem durumu, örneklem grubu, yöntem ve çalışma planı hazırlandıktan sonra 'Katılımcı Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu, Yönetici Tarzları Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve ölçek sahiplerinden alınan izinler eklenmiştir. Araştırma izni alındıktan sonra Ankara Pursaklar Fen Lisesi Öğretmenlerine 'Gönüllü Katılımcı Onam Formu' imzalatıldıktan sonra öğretmenlerden ölçekleri doldurmaları istenmiştir.

Ölçeklerin her katılımcı öğretmen için doldurma süresi ortalama 20-25 dakikadır. Ölçekler 35 öğretmene uygulanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmaya uygun olarak hazırlanan çalışmada problem cümlesi ve alt problemlerin bulgularına ulaşmak için nicel veri analizi kullanılmıştır. Buna göre ölçeklerden elde edilen veriler öncelikle kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Bu özellikleri gösteren katılımcıların formları veri setinden çıkarılması amaçlanmıştır fakat 35 katılımcı da formları dikkatli bir biçimde doldurdukları görülmüştür. Araştırmaya 35 öğretmen katılmıştır.

Araştırma problemine uygun olarak hazırlanmış olan problem cümlesi ve alt problemler için nicel yöntemler kullanılmıştır. Bu yönteme uygun olarak veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir.

Ölçek puanlarının normallik varsayımı basıklık çarpıklık analizi ile elde edilmiştir. Tabachnick ve Fidell, (2013) basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.5 ve-1.5 değer aralığında olduğu durumlarda normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre ölçek puanları kontrol edilmiştir.

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden oluşan veri grubu normal dağılım gösterdiği için parametrik analizler kullanılmıştır. Okul yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisini görmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi yapılmıştır.

Yönetici tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, belleticilik görevi yapma durumlarına göre farklılaşma olup olmadığını görmek için ise ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Yönetici tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, branş türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ise tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerin hangi faktörler arasında olduğunu görmek için ise Tukey testi yapılmıştır.

## Bulgular

### Ankara Pursaklar Fen Lisesi Öğretmenlerinin Okul Yönetici Tarzı Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Elde Edilen Bulgular

**Tablo 5**

*Ankara Pursaklar Fen Lisesi Öğretmenlerinin Okul Yönetici Biçimlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi Sonuçları*

| | Örgütsel Bağlılık | Okul Yönetici Tarzı | Otoriter Yönetim | Demokratik Yönetim | İlgisiz Yönetim | Duygusal Bağlılık | Devam Bağlılığı | Normatif Bağlılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Örgütsel Bağlılık | 1 | | | | | | | |
| Okul Yönetici Tarzı | .557** | 1 | | | | | | |
| Otoriter Yönetim | .615** | .838** | 1 | | | | | |
| Demokratik Yönetim | .384* | .860** | .509** | 1 | | | | |
| İlgisiz Yönetim | .282 | .542** | .478** | .172 | 1 | | | |
| Duygusal Bağlılık | .860** | .561** | .440** | .534** | .228 | 1 | | |
| Devam Bağlılığı | .893** | .495** | .666** | .240 | .296 | .626** | 1 | |
| Normatif Bağlılık | .928** | .457** | .519** | .308 | .229 | .747** | .729** | 1 |

** p< .01, *p< .05

Tablo 5'te Ankara Pursaklar Fen Lisesi okul yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini öğrenmek için yapılan Pearson Momentler Çarpım korelasyon analizi sonucunda yönetim tarzları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (r=.557, **p<.01). Cohen (1988) ve Huck (2008) korelasyon sonucunda elde edilen r değerinin .10 ile .29 arasında düşük bir ilişkiyi, .30 ile .49 arasındaki değerlerin orta düzey ve .50 ile 1.0 arasında ise yüksek düzey bir ilişkiye sahip olduğunu işaret etmektedir. Buna göre okul yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır denilebilir.

Aynı tabloya göre yönetim tarzlarının alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre yönetim tarzlarının alt boyutu olan otoriter yönetim biçimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında (r=.615, **p<.01) pozitif yönde yüksek düzeyde, demokratik yönetim alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında (r=.384, *p<.05) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak ilgisiz yönetim alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında (r=.221, p<.05) anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Tablo 5'e göre yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul yönetici tarzları ile örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal bağlılık ile (r=.561, **p<.01) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki, devam bağlılığı alt boyutu ile (r=.495, **p<.01) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki ve normatif bağlılık alt boyutu ile ise (r=.457, **p<.01) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Buna göre yönetici tarzı alt boyutu otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutu olan duygusal bağlılık ile (r=.440, **p<.01) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki, devam bağlılığı alt boyutu ile (r=.666, **p<.01) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki ve normatif bağlılık alt boyutu ile ise (r=.519, **p<.01) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okul Yönetici tarzları demokratik yönetim alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları alt boyutu olan duygusal bağlılık arasında (r=.534, **p<.01) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

**Fen Lisesi Öğretmenlerinin Belleticilik Görevi Alma Durumlarına göre Elde Edilen Bulgular**

**Tablo 6**

*Ankara Pursaklar Fen Lisesi Öğretmenlerinin Belleticilik Görevi Alma Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*

| | Belleticilik Görevi | N | $\bar{X}$ | S.s. | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Örgütsel Bağlılık | Evet | 33 | 71.93 | 10.82 | -2.06 | .04 |
| | Hayır | 2 | 88.00 | 2.82 | | |
| Duygusal Bağlılık | Evet | 33 | 26.90 | 3.41 | -1.05 | .29 |
| | Hayır | 2 | 29.50 | .70 | | |
| Devam Bağlılığı | Evet | 33 | 21.57 | 4.35 | -2.37 | .02 |
| | Hayır | 2 | 29.00 | 1.41 | | |
| Normatif Bağlılık | Evet | 33 | 23.45 | 4.41 | -1.90 | .06 |
| | Hayır | 2 | 29.50 | .70 | | |

*p<.05

Tablo 6'ya göre fen lisesinde çalışan öğretmenlerin belleticilik görevi alma durumlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda belleticilik görevi alanların almayanlara göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Buna göre belleticilik görevi alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 71.93, belleticilik görevi almayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık aritmetik ortalamasından $\bar{X}$= 88.00 düşüktür. Buna göre belleticilik görevi almamanın örgütsel bağlılığı artırdığı söylenebilir.

Aynı tabloya göre örgütsel bağlılık alt boyutu olan devam bağlığı ile belleticilik görevi almamak arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre belleticilik görevi alan öğretmenlerin devam bağlılığı

aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 21.57, belleticilik görevi almayan öğretmenlerin devam bağlılığı aritmetik ortalamasından $\bar{X}$= 29.00 düşüktür. Buna göre belleticilik görevi almayan öğretmenlerin devam bağlılığı daha yüksektir denilebilir.

Bu tabloya göre örgütsel bağlılık duygusal ve normatif bağlılık alt boyutlarının belleticilik görevi yapmaya göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulgularından elde edilen veriler Ankara Pursaklar Fen Lisesi yönetici tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Okul yönetici tarzları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Terzi ve Kurt (2005) çalışmasında ise ilkokul müdürlerinin yönetici tarzlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Penley ve Gould, (1988), Bateman ve Strasser (1984) DeCotiis ve Summers (1987) ve Mathieu ve Zajac (1990) yapmış oldukları araştırmalarda yöneticilerin yöneticilik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ilişki bulmuşlardır (akt. Lok ve Crawford,1999). Bu araştırma sonuçları ile fen lisesi okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisini destekler sonuçlardır.

Araştırma sonuçlarına göre fen lisesi yöneticilerinin demokratik ve otoriter yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Terzi ve Kurt'un (2005) çalışmasında ise demokratik yönetici tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini pozitif yönde etkilerken, otoriter ve ilgisiz yönetim tarzları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin otoriter yönetim alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yönetici tarzlarının diğer alt boyutu olan demokratik yönetim ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutu olan duygusal bağlılık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. İlgisiz yönetim alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve alt boyutlarında farklılaşma görülmemiştir.

Bu araştırma sonucuna göre elde edilen diğer bir veri ise belleticilik görevi almanın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve alt boyutlarında farklılaşmadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve devam bağlılığı alt boyutunda belleticilik görevi almayanların alanlara göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre belleticilik görevi almayan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve devam bağlılığı daha yüksektir denilebilir. Örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal ve normatif

bağlılık düzeylerinin belleticilik görevi yapma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre yönetici tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve branş türüne göre farklılaşma görülmemiştir.

Araştırmanın bulguları yöneticilerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını önemli derecede etkilediğini göstermektedir. Ankara Pursaklar Fen Lisesi yönetimine bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar diğer okulların yönetim biçimini de kapsayıcı bulgular ortaya çıkarmıştır. Okul yönetici tarzları ile örgütsel bağlılık arasında çıkan ilişkide otoriter ve demokratik yönetimin örgütsel bağlılığı etkilediğini göstermektedir. İlgisiz yönetim ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Demokratik ve otoriter yönetim tarzları ne kadar farklı olsalar da öğretmenlerin içinde bulunduğu okula bağlanması açısından yakın sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler için okulda bir disiplin olduğunu görmek bağlılıklarını artırmıştır. Buna ek olarak olumlu okul iklimi de eklendiği takdirde bu bağlılık düzeyi artabilir.

Bu araştırma sonucuna göre örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılıklarının okul yöneticilerinin tarzlarından etkilendiği görülmüştür. Olumlu okul iklimi oluşturan yönetici okulun vizyon ve misyonunu kendine atfeden öğretmenler topluluğu oluşturmuştur denilebilir. Otoriter yönetim alt boyutunda duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Demokratik yönetim ile ise duygusal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenler demokratik yönetim ile yönetildiklerinde okulu benimseyip ikinci bir yuvası olarak görmektedir denilebilir. İlgisiz yönetim alt boyutunun ise örgütsel bağlılık alt boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Bu araştırmanın ilgi çekici bir sonucu ise belleticilik görevi almayan öğretmenlerin belleticilik görevi alanlara göre örgütsel bağlılığı ve devam bağlılığı alt boyutunda belleticilik yapanlara göre yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul pansiyonunda görev almanın yorucu olduğundan dolayı örgütsel bağlılığı ters anlamda etki etmiş olabilir. Bu araştırma ile fen liselerinin yönetim anlayışının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını önemli derecede etkilediği görülmektedir.

## Öneriler

Bu araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Okul yönetici tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik var olan ilişkisi sonucu okul yöneticilerinin tarzlarını görmesi için seminerler verilebilir.

Okul yöneticilerinin tarzlarını en verimli biçime getirmek için hizmet içi yönetici tarzları seminerleri verilebilir.

Başarılı ve pozitif okul iklimine sahip okul yöneticilerinin okul iklimini oluşturma süreci hakkında diğer yöneticilere tanıtım ve bilgilendirme yapması sağlanabilir.

Öğretmenlerin örgütse bağlılık düzeylerini daha iyi bir hale getirmek için öğretmenlerin okul içinde söz hakkı tanıma, yönetimde daha çok söz sahibi olması ve işbirlikli çalışmaların artırılması sağlanabilir.

## Kaynakça


Ankara Pursaklar Fen Lisesi (APFL) (Mart, 2023). Ankara Pursaklar Fen Lisesi Vizyon ve Misyonu. https://pursaklarfenlisesi.meb.k12.tr/06/29/970796/okulumuz_hakkinda.html

Asar, R. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere ilişkin insan doğası varsayımları ve sergiledikleri yönetim tarzları* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Asar, R. (2018). Çalışanın işe tutulması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i, *27*(2), 33-43.

Asar, R., & Çelikten, M. (2016). Evaluation of the attitudes towards women managers working at educational institutions. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(10), 8-19.

Asar, R., & Çelikten, M. (2017). *Türk eğitim sisteminde kadın yöneticiler*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks Yayınları.

Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sisteminde okul yönetimi*. Siyasal Kitabevi.

Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Batmaz, M. (2012).*Yöneticilerin yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumlarına etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Doğuş Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

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

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.

Çağlayan, E. (2001). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin insan doğasına ilişkin algıları* (Bursa ili örneği) [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin, H., Akgün, A. E., & Koçoğlu, İ. (2016). *Örgüt teorisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Koç, D.T. (2013). *Orta öğretim yöneticilerinin yönetim tarzlarının bilgi yönetimleriyle ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Lunenburg, F.C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (Kasım, 2022). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.html

MSC (Kasım, 2022). Draft national occupational standards in management and leadership. *Management standards centre working document.*

Örs, N. (2010). *Örgüt kültürü tipleri ile yönetim tarzları arasındaki ilişkinin kamu örgütlerinde incelenmesine yönelik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, H. (1996). *Liselerde uygulanan yönetim biçimleri* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, B. C. (2014). *Okul yöneticilerinin yönetim stilleri ve benimsedikleri değerlerin incelenmesi* (Kilis ili örneği) [Yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kilis.

Peker, S. ve Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 472- 480.

Robbins, S.P., Decenzo, D.A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (A. Öğüt, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(10), 188-208. https//doi:10.20860/ijoses.467606

Sencer, M. (1985). Yönetimin Tarihsel evrimi ve yönetim sistemleri. *Amme İdaresi Dergisi, 18*(2), 141-160.

Silkü, H. A (2002).*Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla olan iletişimi ve bu konuda yönetimden beklenenler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Ana Bilim Dalı, İzmir.

Tekarslan, E.,Kılınç, T., Şencan, H., & Baysal, A.C. (2000). Davranışın sosyal psikolojisi. *IU İşletme Fakültesi Yayın*, (278), 5.

Terzi, A.İ ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 166.

Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. https//:10.14527/kuey.2016.017

Yeşilmen, F. (2016). *Okul yönetimi, örgütsel iletişim ve okul yönetiminde yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zorlu, K. (2009). *İşletmelerin demokratik yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bir uygulama* [Doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**,** Kırıkkale.

# Değerler Eğitimi Kapsamında Kuşaklar Arası Etkileşim: Keşifsel Bir Saha Çalışması

**Mehmet Akif ARICAN[1], Ceylin ÖZYURT[2], Doğucan BAYRAM,[3] Ayşe SAYYIDAN[4], Sutay YAVUZ[5]**

[1] Müdür, Kaya Bayazıtoğlu Anadolu Lisesi, maarican@hotmail.com
[2]Arş. Gör., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, ceylin.ozyurt@asbu.edu.tr.
[3]Arş. Gör., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, dogucan.bayram@asbu.edu.tr.
[4] Müdür Yrd., Kaya Bayazıtoğlu Anadolu Lisesi, aysesy_06@hotmail.com
[5] Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, sutay.yavuz@asbu.edu.tr.

***Öz***

*Bu çalışma bir sosyal sorumluluk projesine ilişkin keşifsel bir saha araştırmasını kapsamaktadır. Metodolojik olarak niteliksel yaklaşım benimsenmiştir. Değerler eğitimi kapsamında yürütülen projede Kaya Bayazıtoğlu Anadolu Lisesi öğrencileri ve yaşlı bireylerin bir araya gelmeleri ve etkileşime girmeleri sağlanarak kuşaklar arası iletişimin artırılması ve gençlerin yaşlıların yaşantısına dair bilgi sahibi olarak farkındalık kazanması amaçlanmıştır. Saha araştırması kapsamında ise çalışmaya katılan genç ve yaşlı bireylerin yaşlılık ve kuşaklar arası ilişkiler hakkında sahip oldukları görüşlerin incelenmesi ve çalışmaya dahil olan gençlerin yaşlılar ile temasa geçmeden önceki ve geçtikten sonraki tutumlarının nasıl değiştiğinin gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Eş zamanlı olarak yaşlı bireylerin yaşlanma deneyimine ve içinde yaşadıkları topluma dair görüşleri incelenmiştir. Gençlere uygulanan öncesi-sonrası anket bulgularından gençlerin yaşlılara yönelik empati ve farkındalıklarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Etkileşim öncesinde hem ailelerindeki hem de çevrelerindeki yaşlılarla kısıtlı bir etkileşime sahip olan genç bireyler, bu çalışma sonrasında yaşlılar ile iletişimlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda değerler eğitiminin etkileşim içeren yöntemlerle yürütülmesinin önemi açığa çıkmıştır. Yaşlı ziyaretlerindeki katılımcı gözlem bulguları yaşlı bireylerin nasihatlerine, yaşantılarına, gençlere ve hayata yönelik tutumlarına ışık tutmuştur. Bu bulgular arasında yaşlıların geçmişe özlem ifadeleri ve günümüz gençlerinin "dirayetinin" geçmiş kuşaklara göre daha düşük olduğu yönündeki görüşleri örnek verilebilir. Yaşlı bireylerin iletişime açık ve genel tutumlarının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu keşifsel çalışmanın bir sonraki adımında, daha geniş katılım ile tutum ve davranışlar hakkında ölçme gerçekleştirmeye yönelik anket uygulamalarının hayata geçirilebileceği önerilmektedir. Son olarak, yaşlıların gençler ile etkileşimin güçlendirilmesi için ziyaretlerin düzenli hale getirilip, genç bireylerin bu ziyaretlerde daha aktif rol ve sorumluluk alması sonraki çalışmalarda daha derinlemesine bulgular elde edilmesini sağlayacaktır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *genç bireyler, yaşlı bireyler, genç-yaşlı etkileşimi, kuşaklar arası iletişim, empati, lise öğrencileri, değerler eğitimi*

# Intergenerational Interaction within the Scope of Values Education: An Exploratory Field Study

***Abstract***

*This study presents an exploratory field research conducted as part of a social responsibility project. Employing a qualitative approach, it focuses on the impact of intergenerational interaction within the scope of values education. The project aimed to enhance intergenerational communication and promote awareness among young individuals about the lives of older adults. To achieve this, students from Kaya Bayazıtoğlu Anatolian High School were encouraged to interact with and learn from older adults. The field research examined the perspectives of both young and older individuals on aging and intergenerational relationships. It also investigated changes in the attitudes of young participants before and after their contact with older adults. The findings from pre-post surveys revealed an observed increase in empathy and awareness among young participants towards older adults. Prior to the social responsibility project, the young individuals had limited interactions with older adults in their families and communities, but they reported strengthened communication after the project. Additionally, participant*

*observation during visits to older adults provided insights into their advice, experiences, attitudes towards young individuals, and overall life. Noteworthy findings included expressions of nostalgia by older individuals and the perception among today's youth that their "resilience" is lower compared to previous generations. In this context, the importance of conducting values education through interactive methods has become clear. Future research can involve broader participation and employ survey applications to comprehensively measure attitudes and behaviors. Further stages of this study can focus on establishing regular visits between older adults and young individuals to delve deeper into their interactions.*

***Keywords:*** *young people, older people, young-elderly interaction, intergenerational communication, empathy, high school students, values education*

## Giriş

Yüzyılımızın en önemli sosyolojik meselelerinden biri yaşlanma olgusudur. Yaşlılık zamansal ve mekânsal olarak farklı şekillerde tanımlanabilen, bağlamsal ve kültürel olarak değişik biçimlerde kurgulanabilen bir fenomendir. Nüfusun yaşlanması olgusu "65 yaş ve üstü yetişkin bireylerin toplam nüfus içindeki oranının artması" olarak tanımlanmaktadır (Kurtkapan, 2018, s.19). Yaşlanma ve yaşlılık iki farklı kavrama işaret eder. Yaşlanma olgusu bir süreç olarak tanımlanırken, yaşlılık yaşlanmanın beraberinde getirdiği ve yaşam döngüsünün sonunda bulunan bir aşama olarak açıklanır (Erol, 2016). Buradan anlaşılacağı üzere yaşlılık yaşlanmanın sadece biyolojik yaşam döngüsündeki bir evresidir. Tüm bunlara ek olarak yaşlıların homojen bir grup olarak görülmemesi ve yaşlı kişilerin kendi içerisinde de genç-yaşlılar, yaşlılar ve yaşlı-yaşlılar şeklinde gruplandırılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Tufan, 2014, s.63).

Endüstriyel modern toplumların gelişimi ve bağlantılı olarak tıp teknolojilerindeki ilerlemeler yaşam sürelerini artırmakta ve çeşitli sebeplerle azalmakta olan doğum oranlarıyla birlikte nüfusun yaşlanması olgusu ortaya çıkmaktadır. (Görgün Baran, 2018) Nüfusun yaşlanması toplumda köklü dönüşümlere sebep olur. Bu dönüşümlerle ekonomi, hukuk, sosyal yaşam, eğitim, sağlık ve benzeri toplumun birçok sistem ve unsurlarında değişimler ve planlamalar gerekliliği doğar. Dünyadaki yaşlılık araştırmaları da bu doğrultuda yaşlılık ve yaşlanmayı çok disiplinli bir bakış açısı ile çok boyutlu olarak ele almaktadırlar. Bu araştırmalardaki tekrar eden temalar arasında demografi, sağlık, çalışma ve istihdam, ekonomik statü, aile yapısı ve sosyal ağ gibi konular örnek verilebilir (Şentürk, 2021, s.13-14).

Literatürde yaşın yaşlılığın ölçüsü olup olmadığı üzerine tartışmalar da mevcuttur. Tufan (2014) yaş kavramını takvimsel, idari, biyolojik, hukuki, işlevsel, sosyal, etik, bilişsel, dinsel, tarihsel ve kişisel olmak üzere tartışmıştır. Dolayısıyla sosyal gerontoloji teorileri Türkiye'deki yaşlanmaya dair ayrımcı görüşlere ilişkin tartışmalar önem kazanmaktadır. Dolayısıyla yaşlılığa bağlamsal olarak bakılmalıdır. Nüfusun yaşlanması salt niceliksel bir değişim olmayıp, bu fenomenin toplumdaki çok yönlü etkileri göz önünde bulundurulmalıdır (Şentürk, 2021, s.10). Diğer bir deyişle, yaşlılık ve yaşlanma gibi kavramlar farklı kişi ve gruplar için farklı şekillerde tanımlanabilen kavramlar olmaları sebebiyle öznel

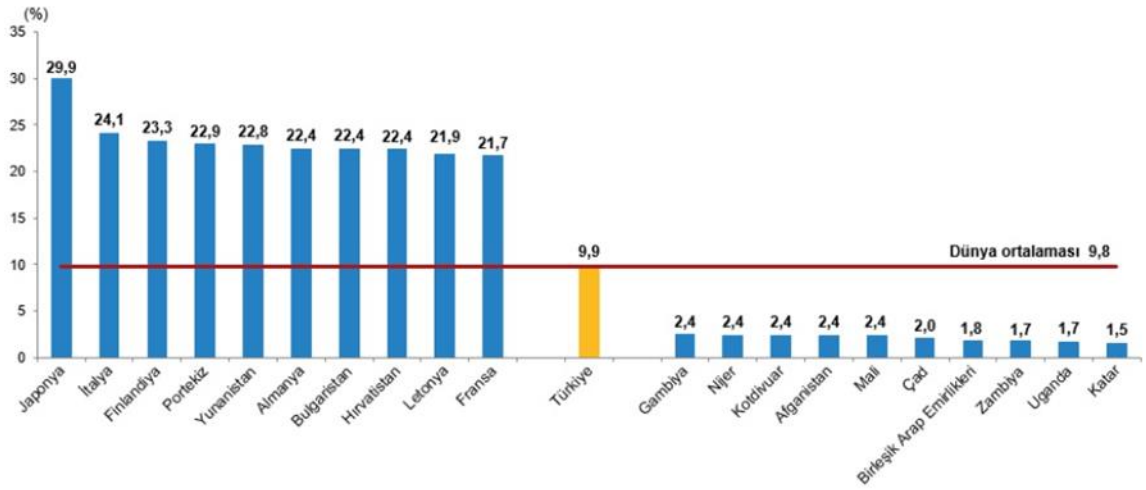
anlamlarıyla bilimsel anlamları arasındaki farka dikkat çekmek önem kazanır (Tufan, 2014, s.9). Örneğin, bir futbol spikeri 32 yaşındaki bir futbol oyuncusunun "yaşlı olmasına rağmen" hala yeteneklerini koruduğundan bahsedebilmektedir (Arun, 2018, s.9). Dolayısıyla yaşlılığın nasıl kavrandığı bağlama göre değişiklikler gösterir.

**Dünyada ve Türkiye'de Yaşlılık**

Bu noktada dünyada ve Türkiye'de yaşlanmaya dair çalışmaları ve yaşlanmanın durumunu incelemek yaşlanmanın yaygınlığını anlamak açısından faydalı olacaktır. Doğuşta beklenen yaşam süresi, bir bireyin doğduğu anda mevcut ölüm riskleriyle karşılaşması durumunda, ne kadar süre yaşaması beklenildiği şeklinde tanımlanan bir kavramdır. Birleşmiş Milletler dünya nüfus tahminlerine göre, 2022 yılı için doğumda beklenen yaşam süresinin küresel ortalaması 71,7 yıldır, bu süre erkekler için 69,1 yıl ve kadınlar için 74,4 yıl olarak hesaplanmıştır. Türkiye'de doğuşta beklenen yaşam süresi ise erkeklerde 75 yıl, kadınlarda ise 80,5 yıl olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2023a). Türkiye'de ortalamada 77,5 yıl olan doğuşta beklenen yaşam süresi, 65 yaşında olan bir kişi için kalan ortalama yaşam süresi olarak hesaplandığında 17,3 yıl olarak belirlenmiştir. Bu beklenti erkeklerde 15,4 yıl iken kadınlarda 18,9 yıl olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2023b). Dünyada yaşlı nüfusun en yaygın ve en az oranda bulunduğu ülkeler ile Türkiye'nin bu sıralamadaki konumu Şekil 1'de görülmektedir.

**Şekil 1**.

*Yaşlı nüfus oranının en yüksek ve en düşük olduğu 10 ülke, 2022*



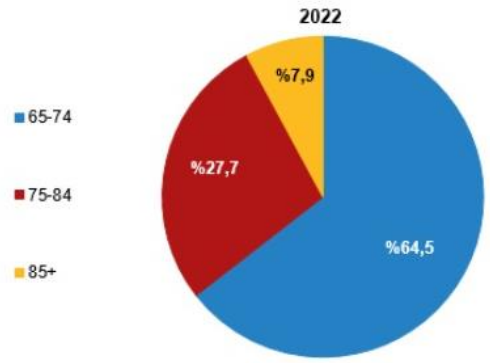

Kaynak: (TÜİK 2023c)

TÜİK'in yayınladığı 17 Mart 2023 tarihli 'İstatistiklerle Yaşlılar, 2022' raporuna göre 65 yaş ve üstü nüfus son beş yılda %22'lik bir artış göstererek 8 milyon 451 bin kişiye ulaşmıştır. Yaşlı nüfusun %64,5'ini 65-74 yaş aralığında yaşlılar oluşturmaktadır. Yaşlı nüfusun genel nüfus içerisindeki oranı ise 2022 yılı itibarıyla %9,9 seviyesindedir (Şekil 2). Yaşlı nüfusun cinsiyete göre dağılımı ise %44,4 erkek

%55,6 kadın şeklindedir. 2030 yılında yaşlı nüfusun oranının 12,9, 2040 yılında %16,3 ve 2060 yılında ise %22,6 olacağı öngörülmektedir. Nüfusu oluşturan kişilerin yaşlarının küçükten büyüğe sıralanması ile hesaplanan ortanca yaş, aynı zamanda nüfusun yaşlanması hakkında da bilgi veren bir göstergedir. Türkiye nüfusunun ortanca 2022 yılında 33,5 olarak hesaplanmıştır. Bir ülkedeki çalışma çağındaki yüz kişiye düşen yaşlı sayısını ifade eden yaşlı bağımlılık oranına baktığımızda ise Türkiye için bu oran 2022 senesinde %14,5'e yükselmiştir (TÜİK, 2023c).

**Şekil 2**

*Yaşlı Nüfusun Genel Nüfusa oranı*

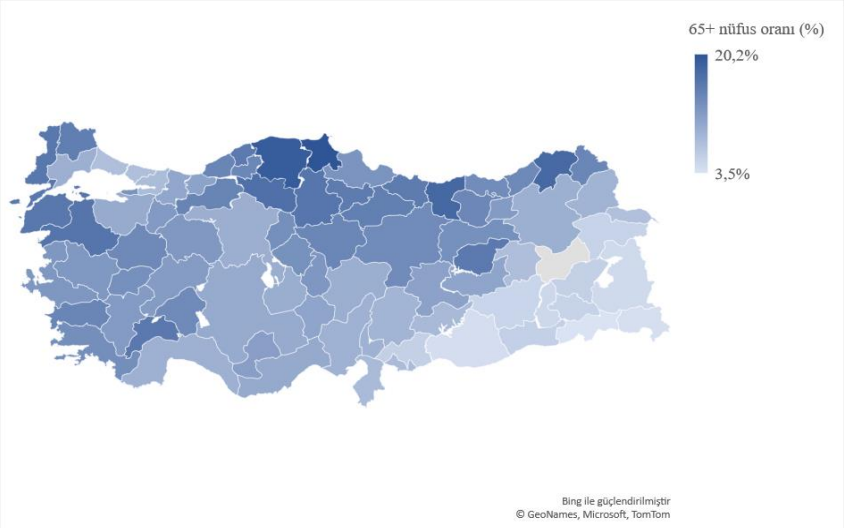



Kaynak: (TÜİK, 2023c)

Ankara ili özelinde bakıldığında ise ilin 5,7 milyonluk nüfusunun %9,6'sını 65 yaş üstü bireyler oluşturmaktadır. Yaşlı erkekler nüfusun %8,5'ini, yaşlı kadınlar ise %10,7'sini oluşturmaktadır (TÜİK, 2023c). İllere göre 65 yaş ve üstü bireylerin nüfusa oranını Şekil 3'te görülmektedir. İllerdeki 65 yaş ve üzeri nüfusun genel nüfusa oranı göz önüne alındığında Ankara ili Türkiye'deki iller arasında 55. sırada, yaşlı bağımlılık oranında 61.sırada, ortanca yaşta ise 43.sırada yer almaktadır (TÜİK, 2023d). Diğer bir değişle Ankara yaşlı iller arasında yer almamakla birlikte Türkiye ortalamasındaki iller arasındadır.

**Şekil 3**

*İllere Göre 65 yaş ve üzeri nüfusun oranı (%)*




Kaynak: (TÜİK 2023d)'den elde edilen veri kullanılarak Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Yaşlı nüfusun çeşitli niteliklerini de araştıran TÜİK'in 'İstatistiklerle Yaşlılık, 2022' çalışması yaşlıların mutluluğu ve ziyaret edilme sıklığı hakkında da önemli bulgular sunar. Yaşlı nüfus içerisindeki erkeklerin %11,2'sinin eşinin vefat etmiş olduğu kadınlarda ise bu oranın %46,9 olduğu görülmektedir. Yaşlı bireylerin çocukları tarafından ziyaret edilme sıklıkları incelendiğinde ise %55'inin haftada birkaç kez, %9'unun haftada bir kez, %15,4'ünün ayda birkaç kez, %19,3'ünün ayda bir kez veya daha az ziyaret edildiği, %1,3'ünün ise hiç ziyaret edilmediği görülmüştür. Yaşlıların yaklaşık beşte birinin ayda bir kez veya daha az ziyaret ediliyor olması yaşlıların yalnızlığına dair bir gösterge olarak yorumlanabilir. Yaşlı nüfusun yaşam memnuniyeti incelendiğinde ise mutluluk oranlarının %57,7 olduğu mutluluklarının sebebinin ise %59,5 ile en çok ailelerinden, sonrasında sırasıyla %21,7 ile çocukları, %7,3 ile eşleri ve %7,0 ile torunlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (TÜİK, 2023c)

Tüm bu bilgilerden hareketle, artan yaşam süreleri ile birlikte yaşlanmanın demografik anlamda giderek artan bir ivmeyle hem dünyada hem de Türkiye'de toplumsal yaşantının bir gerçeği olacağı açıktır. Özetle denilebilir ki her gelişmekte olan ülkede olduğu üzere Türkiye'de de nüfusun kısa bir süre içerisinde hızlı bir şekilde yaşlanacağı öngörülmektedir. Bu durumda toplumun ve devlet kurumlarının yaşlanmaya dair farkındalık kazanması ve stratejiler geliştirmesinin önemli olacağı aşikardır.

**İzolasyon, Ayrımcılık ve Kuşaklar Arası Etkileşim**

Yaşlanma sürecinin önemli sosyal etkileri vardır. Yaşın ilerlemesi ile aile ve arkadaşların hayatını kaybetmesi, yeni arkadaşlıklar geliştirmenin yaş ilerledikçe zorlaşması, yaşlılar ve genç jenerasyonlar arasında sosyalleşmenin zor olması gibi sebepler yaşlı bireylerde *yalnızlığın* artmasını beraberinde getirebilir. Ailenin giderek küçülmesi ve kadınların ücretli istihdama katılımının artması da yalnızlığa etki eden faktörler arasında sayılabilir (Kurtkapan, 2018, s.27). Burada kentteki şartların yol açtığı sosyal izolasyon göz ardı edilmemelidir. Yaşlı bireylerin kırsaldaki şartlardan farklı olarak kentte sosyal izolasyon sonucu fizyolojik ve psikolojik rahatsızlıkları ortaya çıkabilmektedir (Kurtkapan, 2018, s.30).

Yaşlanma ve yaşlılığa yönelik tutum ve algılar kuşaklar arası etkileşimde önemli rol oynamaktadır. Gençlerin yaşlılığa yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Sevim ve Yıldırım (2023) Akdeniz ve Ege Üniversitelerinde eğitim görmekte olan genç kuşak öğrenciler ve aynı üniversitelerin kampüslerinde bulunan tazelenme üniversitesi öğrencilerinden oluşan 314 katılımcıya yönelik gerçekleştirdikleri nicel araştırma kapsamında Yaşlılık ve Yaşlanmaya İlişkin Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasından faydalanmışlardır. Araştırma bulgularına göstermiştir ki, genç kuşak üniversite öğrencileri yaşlılık ve yaşlanmaya yönelik algı tazelenme üniversitesi öğrencilerine göre "kabullenme zorluğu, sosyal yıpranma algısı, yaşamla baş etme zorluğu, olumsuz imge" başlıklı dört alt boyut ile daha olumsuz bir algıya sahiptir (Sevim & Yıldırım, 2023, s.98-99). Çalışma kapsamında yaşlılık olgusunu kişinin sosyal aktif yaşamdan geri çekilmesi ve yeniliklere açık olmaması önyargılarına karşı hayat boyu öğrenmenin önemine vurgu yapılmıştır.

Bu açıdan yaşlı bireylerin aktif yaşamda sosyal etkileşimde bulunduğu araştırmalara örnek verilmesi önemli olacaktır. Aydınbaş'ın (2021) çalışması kapsamında çocuklarla bir araya gelen yaşlı bireylerden oluşan bir grup ve çocuklarla etkileşime girmeyen yaşlı bireylerden oluşan bir diğer grup umut, iyimserlik ve psikolojik iyi oluş açısından kıyaslanmıştır. Bahsedilen deney ve kontrol grubuna ön test ve son test uygulanarak gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda genç kuşakla etkileşime giren yaşlı bireylerin bahsedilen üç boyutta olumlu etkilendiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, kuşaklar arası etkileşimin çocukların kültürel ve manevi olarak donanımlı hale gelmesi ihtiyacını karşılayacağının altı çizilmiştir (Aydınbaş, 2021, s. 151). Bu kapsamda kuşaklar arası etkileşimi mümkün kılacak bir içeriğin ilkokul müfredatına eklenmesinin hem çocuklar hem yaşlılar için faydalı olacağı vurgulanmıştır. Bu sayede çocukların yaşlılık ve yaşlı bireylere yönelik algılarının olumlu yönde etkilenmesi söz konusu olacaktır.

Nüfusun yaşlanması ile birlikte ortaya çıkan sosyal problemler ve kuşaklar arası etkileşimin önemi değerler eğitimi kapsamında gençlerin farkındalığına sunulmalıdır. Değer eğitimi, etik ve eğitim arasındaki çok yönlü ilişkiyi ifade eden ve öğretim faaliyetlerinin doğal akışı içinde değerlerin aktarılmasını içeren bir kavramdır (Carbone, 1991, s.290). Gençler arasında yaşlılığın nasıl tanımlandığı

yaşlılığa dair çağrışımlar sosyal olarak yeniden üretilen etiketler mercek altına alınmalıdır. Öğrencilerin yaşlılarla etkileşerek yaşlılığın nasıl bir deneyim olduğuna dair içgörü kazanmaları sosyal ayrımcılıkların azalmasına ve toplumsal bütünleşmenin artmasına katkı sunacaktır.

**Değerler Eğitimi Kapsamında Kuşaklar Arası Etkileşim**

Tüm bu istatistikler, projeksiyonlar ve sosyal olgular ışığında denilebilir ki değerler eğitiminde yaşlanmanın ve yaşlı bireylerin varlığının farkındalığının kazandırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülmesi elzemdir. Bunun yürütülmesi sürecinde de yaşlanmaya dair temel algıların ölçülmesi ve yaratılan etkileşimlerin bu algıların iyileştirilmesine ve değerler eğitiminin amacına ulaşmasına katkısı da ölçülmelidir. Tüm bu arka plandan hareketle, Kaya Bayazıtoğlu Anadolu Lisesi öğrencileri ile "Biz de Yaşlanacağız" başlıklı değerler eğitimi kapsamlı yürütülen sosyal sorumluluk projesi yürütülmüştür. Bu proje boyunca lise öğrencileri ve yaşlı bireylerin bir araya gelmeleri ve etkileşime girmeleri sağlanmış, kuşaklar arası iletişimin artırılması ve değerler eğitimi kapsamında gençlerin yaşlıların yaşantısına dair bilgi sahibi olarak hayatın yaşlılık evresi hakkında farkındalık kazanması amaçlanmıştır. Genç nesillerin yaşlıların maruz kaldığı sosyal problemlere karşı da farkındalık kazanması; merhamet, yardımseverlik ve saygı gibi değerlerinin gelişmesine katkı sunulması hedeflenmiştir. Bunlara ek olarak yaşlılık ve yaşlanma olgularına dair bilinçliliğin artması ile bu küresel demografik gerçekliğin gelecek kuşakların zihninde erkenden dikkat çeken bir noktaya gelmesi ve sağlıklı bir kavrayış geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Değerler eğitimi kapsamında yürütülmüş olan bu sosyal sorumluluk projesi sürecinde eş zamanlı olarak bir araştırma yürütülmüş olup, bu araştırmada genç ve yaşlı bireylerin yaşlılık ve kuşaklar arası ilişkiler hakkında sahip oldukları görüşlerin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya dâhil olan gençlerin yaşlılar ile temasa geçmeden önce ve geçtikten sonra tutumlarının nasıl değiştiğinin gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Bu ölçümler aktif bir şekilde etkileşim içeren değerler eğitimi projelerinin faydasını da belgeleme amaçlıdır. Eş zamanlı olarak yaşlı bireylerin yaşlanma deneyimine ve içinde yaşadıkları topluma dair görüşleri de etkileşimler sırasında incelenmiştir. Buradan elde edilen temaların etkileşimin planlaması sürecinde ilerideki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür. İlgili araştırmaların yöntemi, içeriği ve elde edilen bulgular sonraki bölümlerde tartışılacaktır.

Değerler eğitimi açısından bakıldığında, geliştikçe bireyselleşen ve büyüdükçe yalnızlaşan bir toplumsal kalabalıktan ziyade etkileşerek bağlarını koruyan ve geliştiren bir toplum haline alabilmek açısından yüz yüze etkileşimler içeren sosyal sorumluluk projeleri yürütmek kıymetlidir. Değerler eğitimi kişilerin yalnızca akademik bilgi ve beceri edinmedikleri bunun yanı sıra etik anlayışları, ahlaki yaklaşımları ve toplumsal bütünleşmeyi anlayarak ve yeri geldiğinde geliştirerek kavradıkları ve içselleştirdikleri bir süreçtir. Bu kapsamda değerler eğitimi kapsamlı bir sosyal sorumluluk projesinin

yarattığı etkilerin ölçülmesi de ileride yürütülecek bu kapsamda projelerin motivasyonu açısında önem taşımaktadır.

Birleşmiş Milletler'e göre, gençlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul edilen ve bağımlılıktan bağımsızlığa geçmeyi içeren bir süreçtir. Özellikle eğitim ve istihdamla ilgili konularda, yaşa bağlı olarak daha belirgin şekilde tanımlanabilen bir esnek kategoridir. BM, istatistiksel amaçlar doğrultusunda gençleri 15 ila 24 yaş aralığındaki kişiler olarak tanımlamaktadır (United Nations, t.y.).

Farklı kültür ve disiplinlerde içeriği farklılıklar göstermekle birlikte temelde gençlik ergenlik çağının başlangıcından yetişkinliğin başlangıcına kadar olan dönemi kapsar. Gençlik birçok değer ve olguyla ilk kez karşılaşılan ve önemli içselleştirmelerin de yapıldığı önemli bir süreçtir. Bu kapsamda gençlerin yaşlılığın artan önemini kavramaları ve yaşlılara dair toplumsal bütünleşmeye uygun değerleri edinmeleri açısından teşvik edilmeleri önemlidir. Bu niyetle eğitim süreci değişen dünyanın meselelerine duyarlı olarak ve önceden olası dönüşümleri de sezerek genç nesillerin yetişme sürecine erkenden olumlu müdahalelerde bulunmalıdır. Eğitim toplumsal yaşantı içerisinde bireylerin çeşitli yetkinlikler kazanması ve içselleştirmesi açısından işlevsel bir süreçtir. Başta kültürel birikimin ve devamlılığın sağlanması olmak üzere sosyalizasyon sürecinin de yegâne araçlarındandır. Yaşam dünyası içerisinde normal şartlarda kuramayacağı temasları ve ilişkileri kurmasına da aracılık ederek bireyin dünyasını zenginleştirme ve derinleştirme fırsatı da sağlar (Güngör Ergan, 2018).

Çalışmanın amacı değerler eğitimi kapsamlı bir sosyal sorumluluk projesine katılım gösteren lise öğrencilerinin yaşlılıkla ilgili tutum, tavır ve davranışlarının etkileşim öncesi ve etkileşim sonrası yaşadığı dönüşümü ölçmek ve buna ek olarak katılımcı gözlem yöntemiyle yaşlı bireylerin yaşlanma ve toplumla ilgili görüşlerini de toplamaktır. Gençleri yaşlılarla bir araya getirip etkileşimlerini sağladıktan sonra bu algı ve tutumların nasıl değiştiğini dair de ölçümler yapılmıştır. Artan etkileşimin algı tutum ve davranışlarda herhangi bir değişim yapıp yapmayacağını ölçülmesi değerler eğitiminin etkileşim kapsamlı planlaması açısından gelecek proje ve çalışmalara ışık tutabilir.

## Yöntem

Bu çalışma bir keşifsel saha araştırmasını ve değerler eğitimi kapsamında yürütülmüş olan bir sosyal sorumluluk projesini kapsamaktadır. Keşifsel saha araştırmasında gençlerin gözünden yaşlanmanın ve yaşlılığın nasıl kurgulandığı araştırılmıştır. Aynı gençlerin yaşlılarla temasa geçtikten sonra yaşlılığa dair bakış açılarındaki değişimler gözlenmiştir. Çalışmada metodolojik olarak nitel yöntem benimsenmiş olup, metot olarak öncesi ve sonrası anketleri uygulanmıştır. Genç çalışma grubu Kaya Bayazıtoğlu Anadolu Lisesi öğrencileri arasından rehberlik servisinin de görüşleri alınarak

gönüllülük esaslı şekilde projeye katılmak isteyen yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilere öncesi-sonrası anket yöntemi uygulanmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışma kapsamında, veri toplama araçları çeşitli yöntemler kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde, yaşlılarla etkileşimleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerle yapılan açık uçlu anketlerle öğrencilerden veri toplanmıştır. Anket soruları çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik hazırlanmıştır. Anketler sınıf ortamında uygulanmıştır. Etkileşim öncesi anketlerde, katılımcı öğrencilere aileleri ve çevrelerindeki yaşlılarla olan etkileşimlerine dair açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ardından, öğrencilere etkileştikleri yaşlılara ve genel olarak yaşlılara ilişkin görüşlerini ifade etmeleri için açık uçlu anket soruları sorulmuştur. Etkileşim sonrasında yapılan anketlerde ise, öğrencilerin yaşlılar ve yaşlılık kavramına ilişkin görüşlerindeki değişimi belirlemek amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Yaşlıların evlerindeki ziyaretler sırasında ise yaşlılarla katılımcı gözlem tekniğiyle bilgi toplanmıştır. Yaşlılarla özel bir mülakat yapılmamıştır yalnızca öğrencilerle etkileştikleri sırada yapılan sohbetlerden elde edilen saha notları ile veri toplanmış ve sonra vurgulanan temalar ve örüntüler açığa çıkarılmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmanın yaşlı çalışma grubunu Yenimahalle Batıkent İnönü Mahallesi'nde ikamet eden, tek başına veya eşi ile yaşayan yaşlı bireyler oluşturmaktadır. Bu bireyler muhtarlığın katkılarıyla kartopu örneklemi yöntemiyle belirlenmiştir. On kişilik belirlenmiş olan yaşlı çalışma grubundan yedi yaşlı birey proje kapsamında ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde katılımcı gözlem yöntemi ile veri toplanmıştır.

Sırasıyla;

- Öğrencilere etkileşim öncesi anket uygulanmış,
- keşifsel saha araştırmasının bir adımı olarak değerler eğitimi temalı bir sosyal sorumluluk projesi etkinliği kapsamında yaşlı bireylere ziyaretler gerçekleştirilmiş,
- bu etkinliklerde yaşlı bireyler katılımcı gözlem yöntemi ile gözlemlenmiş,
- son olarak değişimleri ölçmek adına öğrencilere sonrası anketleri uygulanmıştır.

Ziyaret öncesi anketlerdeki temel amaç, genç bireylerin yaşlı bireylerle hâlihazırda ne sıklıkta ve nasıl bir nitelikte etkileşime girdiklerini anlamak, yaşlılara ve yaşlanmaya dair mevcut tutumlarını keşfetmektir. Ziyaret sonrası anketlerde ise proje sonrasında gençlerin önceden sahip oldukları tutum ve

görüşlerinde herhangi bir değişim olup olmadığını gözlemlemek ve projenin gençlere olan katkısını değerlendirmektedir.

Saha ziyaretleri Ekim 2022 ile Nisan 2023 arasında gerçekleştirilmiştir. Anketlere 9 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu katılımcılar 15 ile 17 yaş arasındadır. Toplam 7 ziyaret gerçekleştirilerek, 60 yaş üstü bireylerle bu ziyaretlerde görüşme sağlanmıştır. Öğrencilere ziyaret etkinlikleri süresince iki eğitimci eşlik etmiştir.

## Bulgular

Yaşlı bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri evlerinde veyahut kaldıkların huzurevlerinde Kaya Bayazıtoğlu Anadolu Lisesi öğrencileri tarafından ziyaret edildiği değerler eğitimi kapsamlı bu sosyal sorumluluk projesi boyunca yaşlı bireylerin öğrencilerle etkileştikleri esnada gerçekleştirdikleri sohbetlerde yaşadıkları topluma ve yaşlanma deneyime dair görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Yaşlı bireyler geçmişe dair nostaljik bir tutuma sahiptirler. Geçmişi güzel duygularla yad etmektedirler.

  "Şimdi her şey var mutluluk yok.''

  "Bizim zamanımız çok güzeldi. Çok temiz bir hayat vardı. Şimdi insanlar çok ikiyüzlü. Çok pislikler var. Temiz insanlarda var ama kötü insanlar daha çok. Allah korusun yani. İyi insanlarla arkadaş olun.''

- Yaşlı bireyler günümüz toplumunda gençlerin yaşam karşısında daha az dirençli olduklarını ve genel olarak toplumun geçmişe göre daha mutsuz bir ruh haline sahip olduğunu düşünmektedirler.

  "Şimdikiler çok rahat ekmek elden su gölden. Hep şunum olsun bunum olsun daha daha olsun fazla. Doyumsuz şimdiki gençler.''

- Yaşlı bireyler geçmişe duydukları özlemin yanı sıra çocuklarına da duydukları özlemi sıklıkla vurgulamaktadırlar.
- Yaşlı bireyler hayata karşı hep yalnız mücadele ettiklerini vurgulamaktadırlar ve çeşitli faaliyetler için yardım beklemediklerini, her türlü faaliyetlerini tek başlarına yapabileceklerini de sıklıkla belirtmektedirler. Esas beklentileri sosyal anlamda yalnız olmamaktır.

Sosyal sorumluluk projesine dahil olan gençlere hem yaşlı ziyaretleri öncesinde hem de bu ziyaretlerin gerçekleşmesi ardından anketler uygulanmıştır. Ziyaret öncesi yapılan anketlerde temel

amaç öğrencilerin yaşlılar ve yaşlılık hakkında halihazırda ne kadar bir bilgiye sahip olduklarına, nasıl bir tutum ve tavırları olduğunu ve mevcut etkileşim düzeylerinin niteliğini anlamak olmuştur. Ziyaret sonrası yapılan anketlerde ise gençlerin etkileşim öncesindeki sahip oldukları tutum ve görüşlerinde nasıl bir değişim olduğunu gözlemlemek ve etkileşimin katkısını ölçmektir.

Ziyaretler gerçekleşmeden öncesinde katılımcılarla yapılan anketlere göre katılımcıların tamamının yaşayan yaşlı bir akrabası bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu bu yaşlı akrabalarıyla aynı evde yaşamamaktadır. Katılımcıların bu yaşlı akrabalarıyla görüşme sıklığı ise bayramlar, tatiller, ayda bir kez, haftada bir kez gibi farklılıklar içerse de genel eğilim nadiren görüşülüyor olduğu yönündedir. Ailenizin yaşlıları ile ne sıklıkla görüşüyorsunuz sorusuna verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Haftada 1-2 kez görüşüyoruz."

"Yalnızca bayramlarda ve özel günlerde görüşüyoruz."

"Birkaç ayda bir görüşüyoruz."

Yaşlı akrabaları dışında yaşadıkları çevredeki yaşlı bireylere dair farkındalıkları ve etkileşim düzeyleri sorulduğunda ise pek haberdar olmadıkları ve nadiren etkileşimde bulundukları gözlemlenmiştir. Yaşlı komşularınız ile diyalogunuz nasıl sorusuna verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Selamlaşma seviyesinde, saygı çerçevesinde."

"Evden çıkarken görüyoruz bazen, hal hatır seviyesinde."

Katılımcıların yaşlılara dair genel tutumu olumludur, genel olarak sevgi, merhamet, saygı gibi temalardan bahsetmişlerdir. Örneğin yaşlı insanlara karşı şu an hangi duyguları taşıdıkları sorulduğunda bir katılımcı şu şekilde yanıt vermiştir:

"Bazıları yardıma muhtaç olduğu için üzülüyorum. Toplu taşımalarda bile yer verilmiyor. Bazı kişilerde yaşlılara karşı empati yapabilme duygusu yok. Geleceği düşünmeden bugünü düşünerek hareket ediyorlar."

Özetle ön plana çıkan bulgular şu şekilde maddelenebilir:

- Katılımcılar çoğunlukla hem ailelerindeki hem de çevrelerindeki yaşlılarla kısıtlı bir etkileşime sahiptirler.
- Katılımcılar genel olarak yaşlılara dair olumlu tutumlara sahiptirler.
- Katılımcılar katılım gösterdikleri sosyal sorumluluk projesine dair de olumlu bir tutuma sahiptirler.

Projeye katılım gönüllülük esaslı olduğu için zaten halihazırda yaşlılara saygı duyan ve projeye dair de olumlu bir tutumu olan sonuçların ilgili örneklemden çıkmış olması olağandır. Gençlerin yaşlı

bireyler aralarındaki etkileşimin kısıtlı olduğunu bildirmiş olmaları ise görece genel bir eğilimi yansıtıyor olabilir. Bu etkileşim noksanlığının gerekçeleri ise sonraki çalışmalarda irdelenebilir.

Ziyaretler gerçekleştikten sonra katılımcı gençlerle yapılmış olan anketlerin bulgularına göre ise, katılımcılar bu projeye katılım sağlamaktan memnun olduklarını bildirmiştir. En çok vurgulanan olumlu temalar ise yaşlılarla etkileşerek onlardan deneyimlerini öğrenmiş olmak ve yaşlı insanları bu proje kapsamında mutlu etmiş olmaktır. Katılımcılara bu çalışmanın yaşlılara dair tutumlarında bir değişim yaratıp yaratmadığı sorulduğunda ise katılımcıların çoğu öncesi anketlerinde de bildirildiği üzere hâlihazırda olumlu bir algıya sahip olduklarını fakat bu etkileşimin onları yaşlılara karşı daha empatik ve anlayışlı yaptığını belirtmiştir. Farkındalıklarının arttığını bildiren katılımcılar daha saygılı hale geldiklerini belirtmişlerdir. Yaşlanma olgusuyla karşılaşmak da onların hayata bakışlarına katkı sağlamıştır. Araştırma sonrasında çevrenizdeki yaşlı insanlara karşı bakışınızda bir değişim oldu mu sorusuna verilen bir yanıt şu şekildedir:

"Yaşlıların bir çocuk gibi ilgiye ihtiyaç duyduklarını deneyimledim. Eskiden yaşlıların en ufak şeye sinirlenmelerinin nedenini anlamazdım. Şimdi ise sebebinin sevgisiz, yalnız kalmaları olduğunu düşünüyorum. Belki gerçek sinirleri onları yalnız bırakan çocuklarına (ailelerine) iken sinirlerini yansıttıkları kişiler biz oluyoruzdur."

Yaşlılık ve yalnızlık kelimelerini irdelemeleri istendiğinde katılımcıların önemli bir tema olarak yaşlıların yalnızlığa itilmesini vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılara bu tarz sosyal sorumluluk projelerine tekrar katılım istekleri sorulduğunda ise büyük çoğunluğu tekrar böyle bir projeye katılmak istediklerini belirtmiştir.

Etkileşim sonrası anketlerine dayalı olarak bulgular şu şekilde maddeler halinde özetlenebilir:

- Katılımcılar sosyal sorumluluk projesi kapsamında yaşlılarla etkileşime girmiş olmanın onları mutlu ettiğini, ciddi deneyimler kazandırdığını bildirmişler ve bu tarz projelerde yer almayı sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir.
- Katılımcılar yaşlılara ve yaşlanmaya dair farkındalıklarının arttığını ve daha empatik bireyler haline geldiklerini belirtmişlerdir.
- Katılımcıların vurguladıkları önemli bir tema olarak 'yaşlıların yalnızlığa itilmesi' teması ön plana çıkmıştır.

Dolayısıyla projenin farkındalık kazandırma niyetinin başarılı olduğu söylenebilir. Çalışmanın sonucunda, empati artışı ve yaşlılıkla ilgili farkındalığın geliştiği katılımcıların kendi beyanları aracılığıyla gözlemlenmiştir. Çevrelerindeki yaşlıların varlığı, kendilerinin de bir gün yaşlanacağı gerçeği ve genel olarak yaşlanmanın içeriği hakkında farkındalıkları artmış olmasının değerler eğitimi sürecinin salt didaktik aktarımdan ziyade ilişkiselliğe ve etkileşime dayalı olarak yürütülmesinin daha faydalı olduğu da iddia edilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Disiplinler arası bir inceleme konusu olan yaşlanmanın Türkiye'deki araştırma örneklerini iki grupta incelemek mümkündür: (1) örneklemi ülke genelini temsil eden ve yaşlılığı ele alan araştırmalar; (2) örneklemi yaşlılardan oluşan ve bir kent üzerinde yaşlılığı ele alan araştırmalar. (Başarslan, 2021). Bu çalışma yaşlanmanın değerler eğitimi kapsamlı bir etkileşim sürecinde nasıl ele alındığı ve dönüştüğü üzerine olması sebebiyle tam olarak bu ikili sınıflandırmadaki çalışmalar özelinde değerlendirilebilecek kapsamda ve nitelikte değildir.

Türkiye ve dünyada yaşlanma ve yaşlılığın mevcut durumunun analizi yaşlılığın değerler eğitiminde vurgulanması gereken temalardan biri olduğunu kavramak için önemlidir. Bu çalışmanın amacı kapsamında keşifsel nitelikte yürütülmüş olan bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında değerler eğitiminin yalnızca didaktik değil etkileşimsel olarak da sürdürülmesinin önemi savunulabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma gençlerin yani araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşlı bireylerle değerler eğitimi kapsamında bir sosyal sorumluluk projesi sürecinde gerçekleştirdikleri etkileşimin etkisini katkısını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bulgular, gençlerin yaşlılarla etkileşiminin onları olumlu yönde etkilediğini ve yaşlanma konusunda farkındalık kazandırdığını göstermektedir. Bu tür etkileşimlerin gençlerin empati yeteneklerini geliştirdiği, toplumsal sorumluluk bilincini artırdığı ve yaşlı bireylerin yaşam kalitesini iyileştirebileceği sonucuna varılabilir. Değerler eğitimi sürecinin de aktif bir şekilde sahada sürdürülmesinin bu eğitimin niteliğini ve etkisini artıracağı görülmüştür. Bu çalışma, gelecekte benzer projelerin tasarlanması ve uygulanması için önemli bir temel oluşturarak bir başlangıç olabilme niteliğine sahiptir.

Bu çalışma değerler eğitimi kapsamlı bir sosyal sorumluluk projesiyle eş zamanlı olarak yürütülmüş olan keşifsel bir araştırma olup, ilerleyen zamanlarda bu proje ve araştırma süreci aşağıdaki şekillerde geliştirilebilir:

- Sonucunda empati artışı ve yaşlılığa dair farkındalık artışı gözlemlenen bu çalışmanın daha geniş katılım ve daha detaylı anket uygulamaları ile geniş bir örnekleme yaygınlaştırılarak sürdürülmesi sağlanabilir. Bu da uzun vadede öğrencilerin empati yetilerini güçlendirici bir proje olarak bir model haline evrilebilir.
- Çalışma öncesi ve sonrasında bir empati ölçeği de kullanılarak oluşturulmuş olan anketler uygulanarak, empati artışının niceliksel olarak ölçümü yapılabilir. Bu veriler akademik çalışmalarda kullanılabilir.

Bu keşifsel çalışma kapsamında gençlerle yaşlıların etkileşiminin güçlendirilebileceği alanlar da keşfedilmiştir. Bu çalışmanın devamı niteliğindeki araştırmalarda:

- Gençlerin yaşlılarla temas etme pratikleri yanlarındaki öğretmenlere göre daha zayıf olduğundan etkileşimde çeşitli kısıtlılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bunu aşmak için bu çalışmanın devamı niteliğindeki araştırmalarda yaşlılara yöneltilecek olan soruların önceden belirlenmesi ve öğrenciler arasında paylaşılması bu etkileşimi güçlendirebilir.
- Yaşlı ve genç bireyler arasındaki iletişimin derinleşmesinin sağlanması adına ziyaretlerin tek seferlik değil daha düzenli hale getirilmesi veyahut en az bir kez daha yapılması sağlanabilir. İlişkinin sürekliliğinin farkındalık ve empati artışına katkısı da yine projeyle eş zamanlı bir araştırma yapılarak incelenebilir.

Sonuç olarak denilebilir ki yaşlanma, hayat boyu devam eden bir değişim ve dönüşüm sürecidir. Yaşlılık dönemi ise hayatın doğal bir evresi ve halidir. Bununla birlikte, yaşlanmayı sadece sorunlarla ilişkilendirmek ve yaşlılığı sorun olarak tanımlamak da hatalı olacaktır. Sağlık, eğitim, hukuk, iş yaşamı ve günlük hayatın akışı gibi alanlarda yaşlılığın sorun olarak algılanması, kendiliğinden olumsuz etkiler yaratır. Yaşlanmaya dair sahip olunan algılar, Cumhuriyet'in yüzüncü yılında olduğu gibi geleceğimizi de belirleyecektir. Gençlerin yaşlılara ve yaşlanmaya yönelik algıları ve tutumları, gelecekte nasıl bir yaşlılık deneyimi yaşayacağımızı etkileyecektir. Bu nedenle değerler eğitimi süreçlerimize yaşlılık ve yaşlanma temalarını etkileşim içeren yöntemlerle katmamızın toplumsal bütünleşmemiz, huzur ve mutluluğumuz açısından oldukça kıymetli katkıları olacağı açıktır.

## Kaynakça


Arun Ö. (2018). *Yaşlanmayı aşmak* (1.baskı). Phoenix Yayınevi

Aydınbaş E. (2021). Ankara İli İlkokul ve Huzurevi Örneğinde Kuşaklararası Manevi Güçlenme Eğitimi Programının Yaşlılar Üzerindeki Yansımaları. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(33), 129 - 154.

Başarslan, F. (2021). Türkiye'de yaşlanma araştırmaları. İçinde Ed. M. Şentürk, *Dünyada yaşlanma araştırmaları* (s. 203–223). Nobel Akademik Yayıncılık.

Carbone, P. F. (1991). Perspectives on values education. *The Clearing House, 64*(5), 290 – 292. http://www.jstor.org/stable/30188619

Erol, P. Ö. (2016). Türkiye'de yaşlanma sosyolojisi alanında yapılan çalışmalara dair kısa bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, (1özel), 157- 166. https://dergipark.org.tr/en/pub/sosder/issue/40964/494732

Görgün Baran, A. (2018). Yaşlanma. İçinde Eds. E. Burcu Sağlam, A. Öğün Boyacıoğlu, & A. Gelgeç Bakacak, *Sosyoloji* (s. 588–605). Siyasal Kitabevi.

Güngör Ergan, N. (2018). Eğitim. İçinde E. Burcu Sağlam, A. Öğün Boyacıoğlu, & A. Gelgeç Bakacak (Eds.), *Sosyoloji* (s. 294–313). Siyasal Kitabevi.

Kurtkapan, H. (2018). *Kentte yaşlılık ve yerel yönetim uygulamaları* (1.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sevim, S.S., & Yıldırım, Ş. (2023). Kuşaklararası üniversite öğrencilerinin yaşlanma ve yaşlılık algılarının değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(2), 83-105. DOI. 10.51460/baebd.1209130

Şentürk, M. (2021). Giriş: Yaşlanmayı araştırmak. İçinde Ed. M. Şentürk, *Dünyada yaşlanma araştırmaları* (s. 9–16). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tufan, I. (2014). *Türkiye'de yaşlılığın yapısal değişimi* (1.baskı). Koç Üniversitesi.

TÜİK. (2023a). *Dünya Nüfus Günü*, 2023. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2023-49688

TÜİK. (2023b). *Hayat Tabloları, 2019-2021*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hayat-Tablolari-2019-2021-45592

TÜİK. (2023c). *İstatistiklerle Yaşlılar, 2022.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0statistiklerle-Ya%C5%9Fl%C4%B1lar-2022-49667&dil=1#:~:text=Ya%C5%9Fl%C4%B1%20n%C3%BCfus%20olarak%20kabul%20edilen,9%2C9'a%20y%C3%BCkseldi.

TÜİK. (2023d). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685

UN. (Tarih yok). *Definition of youth*. https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf

# “Dünya Bizim, Renkler Bizim” Projesinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

**Mehmet ÇALIŞKAN[1], Nurcan UZEL[2], Esin DELİBAŞ[3], Mustafa UYSAL[4]**

[1] Okul Müdürü, Kılıçali Paşa İlkokulu, mcaliskan89@hotmail.com
[2] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, nurcanuzel@gazi.edu.tr
[3] Öğretmen, Kılıçali Paşa İlkokulu, esseldelidogan555@gmail.com
[4] Müdür Yardımcısı, Kılıçali Paşa İlkokulu, mustafauysal19@hotmail.com

***Öz***

*Bu çalışmada "Dünya Bizim, Renkler Bizim" projesine katılan öğretmenlerin proje hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin projede en çok zorlandıkları ve kolaylıkla yaptıkları aşamalar, projenin sağladığı katkılar, projenin avantajları ve dezavantajları ile çevre bilinci açısından katkıları araştırılmıştır. "Dünya Bizim, Renkler Bizim" projesine katılan öğretmenlerin proje hakkındaki görüşleri nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda "Dünya Bizim, Renkler Bizim" projesi (MEB-Sosyal sorumluluk projesi) kapsamında öğretmenlerin tamamının projenin uygulama aşamasını kolaylıkla yaptığı, projede çalışmayı avantajlı gördükleri ve çevre bilinci kazanmalarında yaptıkları projeyi etkili bulduğu anlaşılmıştır. Özellikle öğretmenlerin çevre bilinci kazanmalarına katkı sağlamak için çalıştıkları okullarda çevre konulu projelerde yer almalarının yaygınlaştırılması faydalı görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Çevre eğitimi, çevre bilinci, proje tabanlı öğrenme, proje, öğretmen, görüş.*

# Analysis of the Project “The World is Ours, theColorsareOurs” AccordingtotheTeachers' Views

***Abstract***

*In this study, the aim is to determine the opinions of the teachers who participated in the "Our World, Our Colors" project, about the project. For this purpose, the stages that the teachers had the most difficulty with and easily completed in the project, the project's contributions, the advantages and disadvantages of the project and its contributions to environmental awareness were investigated. The opinions of the teachers who participated in the project "The World is Ours, the Colors are Ours" were investigated using the qualitative research method. As a result of the findings, it was understood that all of the teachers within the scope of the "The World is Ours, the Colors are Ours" project (MEB-Social responsibility project) easily carried out the implementation phase of the project, they found it advantageous to work on the project and found the project effective in gaining environmental awareness. In particular, it was found beneficial that teachers take part in environmental projects in the schools where they work in order to contribute to their environmental awareness.*

***Keywords:*** *Environmental education, environmental awareness, project-based learning, project, teacher, opinion.*

## Giriş

Çevre sorunu, insanlığı ve dünya üzerindeki canlı türleri ile doğal kaynakları tehdit eden küresel bir sorundur. Giderek artan dünya nüfusu, hızlı sanayileşme ve plansız kentleşme, tarım ilaçları, yapay gübreler, kimyasal maddelerin yaygın kullanımı, ekolojik dengenin bozulmasına ve canlı türlerinin azalmasına neden olmaktadır. Günümüzde çevre sorunlarına ilişkin yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda çözüm yolları aranmakta ve ekonomik, teknolojik gibi yollarla çözümler önerilmektedir. Tüm bu öneriler arasında göz ardı edilmemesi gereken konulardan biri de "Çevre Eğitimi"dir. Çevre eğitimi, çevrenin tahrip edilmesi ve yaşam kalitesindeki azalma hakkında çalışan ve bu konuları eğitimin merkezine alan bir eğitim sürecidir (Gough, 2002). Çevre eğitimine yönelik birçok farklı tanıma rastlamak mümkündür. Çevre eğitimi Özey (2009) tarafından "Toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma" olarak tanımlanmaktadır. Vaughan, Gack, Solorazano ve Ray (2003) ise çevre eğitimini, bireylerin çevrelerinden haberdar oldukları ve gelecek kuşaklar için çevre sorunlarını çözmek için bilgi, değer, beceri ve deneyim kazanacakları sürekli bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise çevre eğitimi, "Dünyadaki hızlı çevresel değişimlere duyarlı, günümüze ait çevre problemlerine çözümler bulabilen, öğrenenlere ihtiyaç duydukları becerileri kazandıran ve çevrenin korunması ve geliştirilmesinde eğitimcilerin aktif rol oynadıkları bir eğitim sürecidir" (Keleş, 2007). Kısaca çevre eğitimi, doğanın dilinin öğrenilmesi olarak tanımlanabilir (Ozaner, 2004).

Çevre eğitimi, hem ekoloji ile ilgili bilgileri verir, hem de öğrencilerin çevre ile ilgili tutumlarının gelişmesini ve buna paralel olarak tutumların davranışa dönüşmesini sağlamaktadır (Erten, 2004). Artan çevre problemlerinin çözümünde ve yaşanılabilecek bir dünya mirası bırakma noktasında çevre eğitiminin önemi büyüktür. Bu nedenle küresel vatandaş profiline sahip bireylerin bu çerçevede bir çevre eğitimi alması bir gerekliliktir (Uzel, Adıgüzel, Yılmaz ve Gül, 2019). İnsanoğlu geçmişten günümüze kadar sürekli olarak çevreyi hem etkilemiş hem de çevreden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir. İnsanoğlu yaşamı için gerekli ihtiyaçlarını çevreden karşılamış ve süreç içerisinde edindiği bilgi birikimi ve geliştirdiği teknolojiyle birlikte çevreyi şekillendirme imkânına kavuşmuştur. Bu şekillendirmenin bilinçsiz ve kontrolsüzce yapılmasıyla birlikte çevre sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla gelişmeye başlayan sanayileşme ile birlikte doğa, tükenmez bir kaynak olarak görülmüş ve doğadaki denge alt üst edilmiştir. Bu dengenin bozulmasıyla küresel ısınma, kirlilik, canlı çeşitliliğinin azalması, tarım alanlarının azalması, enerji kaynaklarının tükenmesi, kuraklaşma gibi çevre sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır (Erbasan, 2018).

İnsanların çevre konusunda bilgi ve bilinç seviyelerinin yeterli olması, insanlara olumlu tutum ve davranışların kazandırılması, doğal hayatın korunması ve zarar görmüş çevrenin tekrar eski haline döndürülmesinin temelinde çevre eğitimi önemli bir yer teşkil etmektedir (Kıyıcı, 2009). Özey(2009)'e

göre çevre eğitimi "Toplumun tüm bireylerini, çevre hakkında bilgilendirmek, bilinçlendirmek, kalıcı ve olumlu davranış değişiklikleri kazandırmak ve çevre sorunlarının çözümünde bireylerin aktif katılımını amaçlayan eğitimdir". Çevre eğitiminin en önemli hedeflerinin başında, gündelik yaşam pratiklerimizin çevre üzerindeki etkisinin farkına vararak çevreye zarar veren davranışlarımızdan sakınıp çevre dostu seçimlere yönelmek gelmektedir (Özdemir, 2016). Sürdürülebilir bir çevre için toplumun tüm bireylerinin çevrenin korunması ile ilgili tutumlara, değerlere, davranışlara ve gerekli bilgilere sahip olmasında çevre eğitiminin önemi büyüktür. Özetle çevre eğitiminin temel amacının çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Çevre okuryazarlığı, çevresel ihtiyaçlarla baş etmeye ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunacak bilgi, beceri ve motivasyona sahip olmayı içerir (Meuth, 2010).

Çevre eğitiminin çevre bilincinin oluşturulmasında ve çevre sorunlarının önlenmesindeki önemi düşünüldüğünde, bu eğitimin tüm bireylere erken yaşlardan itibaren verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ailede başlayan çevre eğitimi okullarda geliştirilerek devam ettirilir. Mosothwane (1992) çevre eğitiminin erken yaşlarda okullara girmesiyle kaliteli bir çevreye yönelik tutumların edinilebileceğini, çocukların özellikle yetişkin davranışlarını gözlemleyerek öğrendiklerini, öğrenme ve tutum oluşturmada küçük çocukların çok hassas bir aşamada olduğunu ve bu sebeple yetişkinlerin tutumlarını değiştirmeye çalışmak yerine erken yaşlarda çocuklar arasında doğru çevre tutumlarını geliştirmenin daha kolay olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda tutumların, değerlerin ve davranışların oluşmasında erken yaşların önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocukların ailelerinden sonra okul yaşamlarında karşılaştıkları sınıf öğretmenlerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Okullarda çevre eğitimini verecek olan öğretmenlerin nitelikleri eğitimin etkililiğinin belirleyicisi olacaktır. İlkokul dönemindeki çocuklar için sınıf öğretmenleri, çocukların en çok model aldığı kişilerin başında gelmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin çevre dostu, çevre duyarlılığı yüksek ve çevre bilgisi yeterli yani kısaca çevre okuryazarı bireyler olmaları, çocuğun çevreye yönelik kişiliğinin şekillenmesinde oldukça hayati öneme sahiptir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenerek bu düzeyin en yüksek seviyeye çıkarılması amaçlanmaktadır (Erbasan, 2018).

Çevre eğitiminin ana hedefi, yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak; ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmektir (Çevre Bakanlığı, 2000).

Nag ve Vizayakamur (2005) çevre eğitiminin hedeflerini şöyle sıralamışlardır:

- Her insanın çevre konusunda bilgi edinmesini ve çevresini geliştirmesini sağlamak,
- Çevrenin fiziksel, sosyal ve estetik yönleri hakkında bireyi bilinçlendirmeyi içeren bir farkındalık yaratmak,
- Bireylerin, grupların ve toplumun çevreye karşı bir bütün olarak yeni bir tutum veya davranış biçimi yaratmak,

- Bireylerin çevre sorunlarını tanımlama ve çevre sorunlarını çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, çevre bilinci yüksek bireylerden oluşan bir toplum yaratmak için gerekli olan eğitimin ana hedefleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- İnsan etrafında gelişen çevre ve doğa olaylarına karşı daha hassas bir yaklaşım olanağını yaratacak ve çevredeki olayları duyu organları yolu ile algılayabilecek,
- Yapay çevre ile doğal çevrenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak çözümleyip, aralarında etkileşim ağını inceleyebilecek,
- Çevre araştırmaları yapabilmek için gerekli teknik ve metotları öğrenip uygulayabilecek,
- Çevre bilimleri ile diğer disiplinler arasındaki dinamikleri ve kaçınılmaz bağlantıları inceleyip kavrayabilecek,
- Karar verme yeteneği gelişmiş, böylece çevre sorunlarını tanımlayıp çözümlemeyi gerçekleştirebilecek işlev ve becerileri kazanmış,
- Çevre ile ilgili olayları izleyip kişinin ister yakınında ister uzağında meydana gelmiş olsun bu olaylarla bütünleşmesinin önemini hisseden,
- Çevresinde ve kendi yaşam ortamında doğayı koruma felsefesini geliştirip tatbik edebilen,
- Sosyal yaşamında gerekli olan özellikleri (özgüven, sorumluluk, yaratıcılık, kendini diğerlerine anlatabilme, inandığını uygulayabilme gibi) gelişmiş,
- Sahip olduğu değer yargılarının neler olduğunu bilen ve diğer kişilerin aynı değer yargılarına sahip olmaması halinde doğan çelişkileri uzlaşma ile nasıl giderebileceğini bilen,
- Doğal çevrenin özelliklerini bozmadan hatta korumak ve geliştirme yapabilecek sosyal faaliyetler yaratabilen veya bunlara katılan fertler eğitilmelidir" (Doğan, 1997).

Projeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, farklı öğrenme stillerine, zekâlarına, yeteneklerine ya da yetersizliklerine yönelik alternatif yaklaşımların kullanılmasını sağlamaktadır (Saracaloğlu, Özyılmaz Akamca ve Yeşildere, 2006). Bununla birlikte, Karakaya, Uzel, Yılmaz ve Gül (2019) proje tabanlı öğrenme yöntemi ile yaparak-yaşayarak öğrenme, çok yönlü düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi konularında kişilere katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencinin öğrenmesi, gerçek hayatla bağlantılıdır ve bilgiye kendi çabaları sonucunda ulaşırlar (Saracaloğlu, Özyılmaz Akamca ve Yeşildere, 2006).

Çevre bilincinin oluşturulması için çevre eğitiminin yaygınlaştırılması, küçük yaşlardan itibaren her yaş ve eğitim düzeyindeki bireylere belirli bir program çerçevesinde çevre eğitiminin verilmesi önemlidir. Özellikle bu amaçla erken yaşlarda verilen çevre eğitimi önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilerin gerçek dünya ile bağlantı kuracakları önemli bir araç, proje tabanlı öğretimdir (Bell, 2010). Fakat öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yöntemini uygulamada, okullarda sınıf mevcutlarının

kalabalık ve müfredatın çok yoğun olması gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir (Kılıç ve Özel, 2015).

Roth (1996) çevre okuryazarı bir bireyde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Yeryüzünü şekillendiren fiziksel süreçleri bilir, anlar ve yorumlar.
- Dünya üzerindeki ekosistemlerin özelliklerini ve dağılımlarını bilir ve anlar.
- İnsan popülasyonlarının dünya üzerindeki özelliklerini, dağılımlarını ve göçlerini bilir ve anlar. Dünya üzerindeki ekonomik bağlılığın modellerini ve ağlarını bilir ve anlar.
- İnsan yerleşiminin süreçlerini, kalıplarını ve işlevlerini bilir ve anlar.
- İnsan eylemlerinin fiziksel çevreyi nasıl değiştirdiğini bilir, anlar ve yorumlar.
- Fiziksel sistemlerin insan sistemlerini nasıl etkilediğini bilir ve anlar.
- Doğal kaynakların algısı, kullanımı, dağılımı ve öneminde meydana gelen değişimlerini bilir ve anlar.

Çevre okuryazarı bir bireyde bulunması gereken özellikler konusunda farklı görüşler yer almaktadır. Ancak tüm bu görüşleri özetlemek gerekirse çevre okuryazarı bir bireyin çevre bilgisi yüksek, çevreye karşı olumlu tutuma sahip, çevre sorunlarının çözümü ve çevrenin iyileştirilmesinde sorumlu davranışlara sahip olması gerektiği söylenebilir. Dünyamızı yaşanabilir kılan; bilim-teknoloji, bitkiler, denizler, enerji, geri dönüşüm-sıfır atık-çevre, gıda, hava, hayvanlar, ısı, ışık, inançlar-gelenekler-görenekler, insanlar-ülkelerarası ilişkiler, iklim değişikliği, madenler, ormanlar ve su gibi değerlere bu proje kapsamında “Dünyanın Renkleri” denilmiştir. Bu renklerden biri dahi eksik olsa dünyanın yaşamı bozulur, bu bozulma diğer renklerin de yok olmasına neden olur. Bu renklerin yok olduğu dünyada yaşam bozulur, zamanla dünyada hayat biter. Projede; erken yaşta başlayan eğitimin önemi düşünüldüğünde, öğrencilerin kişiliğinin ve düşüncelerinin şekillenmesinde büyük rol oynayan sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarı olmaları, ileride çevrenin geleceğinde söz sahibi olacak olan çocukların çevreye olan tutum ve davranışlarının önemli bir belirleyicisi olacaktır. Bugünün çocukları olan öğrencilerin ise gelecekteki yetişkinler olacağı düşünüldüğü için bu proje ile dünyanın yaşanabilirliğinin sürekliliği hedeflenmektedir.

## Yöntem

"Dünya Bizim, Renkler Bizim" projesine katılan öğretmenlerin proje hakkındaki görüşleri nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, algı, tutum ve olayları doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya koymayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet ilkokulunda çalışan ve "Dünya Bizim, Renkler Bizim" projesinde yer alan 13'ü kadın, 2'si erkek olmak üzere toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacılar tarafından gerekli alanyazın taraması yapılarak hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son hali oluşturulmuş öğretmen görüş formu ile toplanmıştır."Dünya Bizim, Renkler Bizim" Projesi (MEB-Sosyal sorumluluk projesi) Öğretmen Görüş Formu, kişisel bilgilerin istendiği ve 5 açık uçlu sorunun sorulduğu iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış açık uçlu beş sorudan elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada "Dünyanın Renkleri Projesinde sizi en çok zorlayan/zorlayacağını düşündüğünüz aşama/aşamalar nedir? Nedenleriyle açıklayınız." sorusuna cevaplar aranmış, elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1**

*Dünyanın Renkleri Projesinde sizi en çok zorlayan/zorlayacağını düşündüğünüz aşama/aşamalar nedir? sorusuna yönelik verilen cevaplar*

| **Cevaplar** | **f** |
|---|---|
| Zaman kısıtlılığı | 7 |
| Uygulama aşaması | 1 |
| Deneyimsizlik | 1 |
| Ürün saklama alanı kısıtlılığı | 1 |
| Okuma yazma çalışmalarını engellemesi | 1 |
| Veli desteğinin alınamaması | 1 |
| Hiçbir zorlanma yaşamadım | 2 |
| Sınıf ortamının kirlenmesi | 1 |

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, projede öğretmenleri en çok zorlayan aşamanın zaman kısıtlılığı (f=7) olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada "Dünyanın Renkleri Projesinde kolaylıkla yapabildiğiniz/yapacağınızı düşündüğünüz aşama/aşamalar nedir? Nedenleriyle açıklayınız." sorusuna cevaplar aranmış, elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Dünyanın Renkleri Projesinde kolaylıkla yapabildiğiniz/yapacağınızı düşündüğünüz aşama/aşamalar nedir? sorusuna yönelik verilen cevaplar*

| **Cevaplar** | **f** |
|---|---|
| Uygulamayı kolaylıkla yapıyorum | 15 |

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin tamamının (f=7) proje uygulama aşamasını kolaylıkla yaptıklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Araştırmada "Dünyanın Renkleri Projesinin size sağladığı katkılar nelerdir? Açıklayınız." sorusuna cevaplar aranmış, elde edilen veriler Tablo 3'te belirtilmiştir.

**Tablo 3**

*Dünyanın Renkleri Projesinin size sağladığı katkılar nelerdir? sorusuna yönelik verilen cevaplar*

| **Cevaplar** | **f** |
|---|---|
| Motivasyon, farklılık, özgüven ve yaratıcılık duygusu geliştirme | 8 |
| Çevre bilinci sahiplenme/farkındalık | 6 |
| Çalışmadan keyif alma | 3 |
| Müfredat ve ilgi alanımıza katkı sunuyor | 2 |
| Geçen yılki çalışmalarımızı geliştiriyor | 1 |

Tablo 3'teki verilere bakıldığında öğretmenlerin çoğunun (f=8) proje yapmanın motivasyon, farklılık, özgüven ve yaratıcılık duygusunu geliştirdiği yönünde görüş belirttikleri anlaşılmıştır.

Araştırmada "Dünyanın Renkleri Projesinin öğrenciler için avantajları ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız."sorusuna cevaplar aranmış, elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Dünyanın Renkleri Projesinin öğrenciler için avantajları ve dezavantajları nelerdir? Sorusuna yönelik verilen cevaplar*

| **Cevaplar** | **f** |
|---|---|
| Avantajı var, dezavantajı yok | 15 |

Tablo 4'e göre öğretmenlerin tamamının (f=15) proje yapmanın bir avantaj olduğunu ve hiçbir dezavantajının olmadığını düşündükleri belirlenmiştir.

**Tablo 5**

*Dünyanın Renkleri Projesinin çevre bilinci açısından katkıları nelerdir? Sorusuna yönelik verilen cevaplar*

| **Cevaplar** | **f** |
|---|---|
| Çevre bilincine katkı sunuyor | 15 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin tamamını (f=15) proje yapmanın çevre bilincine katkı sunduğu görüşüne sahip olduğu anlaşılmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre "Dünya Bizim, Renkler Bizim" Projesi (MEB-Sosyal Sorumluluk Projesi) kapsamında öğretmenlerin neredeyse yarısının projede kendilerini en çok zorlayan aşamanın zaman yönetimi olduğunu belirtirken; tamamı projede kolaylıkla yaptıkları aşamanın uygulama aşaması olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlere projenin kendilerine sağladıkları katkılar sorulduğunda; çoğunun motivasyon ve özgüven cevabını verirken, yarısına yakını çevre farkındalığı kazanma cevabını vermiştir. Öğretmenlerin tamamının bu projede yer almalarının avantaj olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca yine öğretmenlerin tamamının yaptıkları projenin özellikle çevre bilinci kazanmalarında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Mirici ve Uzel (2019)'in çalışmasında öğretmenlerin proje yaparken en çok zorlandıkları aşamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlara göre "proje konusu bulma, öğrenci bulma, literatür tarama, altyapı/bütçe eksikliği, deneysel çalışmaları kurma, istatistiki ölçümleri kullanma, üniversitelerden/idarecilerden destek eksikliği, zaman yönetimi, rapor yazma" kendilerini en çok zorlayan aşamalar olarak belirlenmiştir. Özden, Aydın, Erdem ve Ekmekçi (2009)'nin çalışma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin bir bölümü, proje için büyük finans kaynağı gerekebildiğine, projeyi tamamlamanın uzun zaman alacağına, proje konusu bulmakta sıkıntı çekileceğine, projenin yönetilmesinin ve yürütülmesinin güç olduğuna

inanmaktadırlar. Aynı şekilde öğretmenlerin olumsuz görüşleri Sülün, Ekiz ve Sülün (2009)'ün proje tabanlı öğretime ilişkin çalışmalarında da zaman, malzeme eksikliği, mali problemler olarak belirlenmiştir.

Dağ ve Durdu (2012) ise farklı branşlardan 364 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, proje tabanlı öğrenme sürecinin, grup çalışmalarında görev paylaşımı ve zaman yönetimi konularında sorunlar yaşandığını tespit etmişlerdir. Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal (2010) "öğretmene proje yaptırma eğitimi projesi"ne katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün, proje yapma yeterliği kazandığı belirlenmiştir. Aksela ve Haatainen (2018)'in çalışmasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımını değerlendiren öğretmenlere göre; öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu, iş birliği ve topluluk algısını, öğrenci merkezli öğrenmeyi, çok yönlü bakış açısı edinmeyi geliştirdiği görüşüne sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi, öğrenciye ilişkin problemler, teknik konular, kaynaklar vb. konularda zorluklarla karşılaştıkları görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Habók ve Nagy (2016) proje tabanlı öğrenme üzerine öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini daha çok öğrenci motivasyonunu sağlamada, etik değerlere dikkat etmede, uygun bir çalışma ortamı sağlamada sorumlu gördüklerini bulmuşlardır. Karakaya, Uzel, Yılmaz ve Gül (2019) biyoloji öğretmen adayları, proje tabanlı öğrenme yöntemi ile yaparak-yaşayarak öğrenme, çok yönlü düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi konularında katkı sağladığı görüşlerini belirtmişlerdir.

## Öneriler

Çevreyi koruma amaçlı yapılandırılmış sivil toplum kuruluşlarıyla iletişime geçilip, öğrencilerin çevre eğitimi bilincinin artırılmasına olanak sağlayan ortak projeler geliştirilebilir.

Okullarda öğretmen ve öğrencilerin çevre eğitimi farkındalıklarına yönelik atölye ve uygulama çalışması yapmalarına fırsatlar veren projeler yaygınlaştırılabilir.

## Kaynakça


Aksela, M.,&Haatainen, O. (2018). *Project-basedlearning (PBL) in practice: Active teachers' views of its' advantagesandchallenges*. 5th International STEM in Education Conference Proceedings: IntegratedEducationforthe Real World, At QueenslandUniversity of Technology, 21st to 23rd November 2018

Bell, S. (2010). Project-basedlearningforthe 21st century: Skillsforthefuture.TheClearing House: *A Journal of EducationalStrategies, IssuesandIdeas, 83*(2), 39-43.

Çevre Bakanlığı. (2000). *IV. Çevre şurası çalışma belgeleri (6-8 Kasım 2000).* İzmir

Dağ, F.,&Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. e-Journal of New World Sciences Academy, *NWSA-EducationSciences, 7*(1), 200-211.

Doğan, M. (1997). *Ulusal çevre eylem planı: Eğitim ve katılım*. Türkiye Çevre Vakfı, DPT.

Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı.

Gough, A. (2002). Mutualism: A differentagendaforenvironmentalandscienceeducation. i*nternationaljournal of scienceeducation, 24*(11), 1201-1215.

Habók, A.,&Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-basedlearning.*SpringerPlus, 5*(83), 1-14.

Karakaya, F., Uzel, N., Yılmaz, M.,& Gül, A. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yöntemi üzerine biyoloji öğretmen adaylarının görüşleri*. 2. International Conference on Education, TechnologyandScience, 11-14 April, Kyrenia-NorthernCyprus.

Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Kılıç, İ.,& Özel, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi.*Sakarya UniversityJournal of Education, 5*(2), 7-20.

Kıyıcı, F. B. (2009). Çevre Eğitimi. V. Sevinç, (Ed.), *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi* içinde (175-183). Maya Akademi Yayınları.

Meuth, A. M. (2010). Environmentalliteracy of hispanic, urban, middleschoolstudents in Houston, Texas (Unpublisheddoctoraldissertation).University of Houston.

Mirici, S.,&Uzel, N. (2019). Viewpointsand self-efficacy of teachersparticipated in Project training towards project-basedlearning. *International Online Journal of EducationandTeaching (IOJET), 6*(4), 1037-1056.

Mosothwane, M. (1992). *An assessment of botswanapreserviceteachers' environmental content knowledge, attitude towards environmental education and concern for environmental quality.* (Unpublisheddoctoraldissertation). University of Keele.

Nag, A.,&Vizayakamur, K. (2005). *Environmental education and solid waste management.* New Age International.

Ozaner, S. (2004). Çevre (Doğa) Eğitimi. M. C. Marin,& U. Yıldırım, (Ed.), *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar–ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler* içinde (585-586). Beta Yayınları.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., &Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 137-158.

Özden, M., Aydın, M., Erdem, A., &Ekmekçi, S. (2009). Öğretmenlerin proje tabanlı fen öğretimi konusunda görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(30), 92-102.

Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Pegem Akademi.

Özey, R. (2009). *Çevre sorunları.* Aktif Yayınevi.

Roth, C. E. (1996). *Benchmarks on thewaytoenvironmentalliteracy K-12.* https://eric.ed.gov/?id=ED392635.

Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akamca, G., &Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 241-260.

Sülün, Y., Ekiz, S. O., &Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 75-94.

Uzel, N., Adıgüzel, M., Yılmaz, M., &Gül, A. (2019). Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarına farklı değişkenlerin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 93-107.

Vaughan, C.,Gack, J., Solorazano, H., &Ray, R. (2003). TheEffect of environmental education on schoolchildren, theirparents, andcommunitymembers: A study of intergenerationalandintercommunitylearning. *Thejournal of environmentaleducation, 34*(3), 12-21.

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

# Değerler Eğitiminde Yabancı Öğrencilere Yönelik Drama Uygulamaları

**Ayşe SANCAR YAZICI[1], Sevil FİLİZ[2], Deniz ÖRÜCÜ[3], Alaattin YILDIRIM[4], Meryem KAZAN[5]**

[1] Okul Müdürü, Celayir İlkokulu, aysesancaryazici@gmail.com
[2] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Program Geliştirme Bölümü, sevilfil@gmail.com
[3] Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, denizorucu4@gmail.com
[4] Müdür Yardımcısı, Celayir İlkokulu, yildirimalaattin@gmail.com
[5] Sınıf Öğretmeni, Celayir İlkokulu, kazanmeryem44@gmail.com

***Öz***

*Değerler, öğrencilerdeki iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve kişiliğini geliştirmeyi amaçlar. Çalışmanın amacı ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilere yönelik değerler eğitimini yaratıcı drama uygulamalarıyla kazandırabilmektir. Araştırmanın alt amaçları: Vatanseverlik, Sorumluluk, Özgüven, Sevgi, Yardımseverlik, Barış değerlerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir? Öğretmenlerin değerler eğitiminin yaratıcı drama yolu ile verilmesine ait görüşleri nelerdir? Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz; değer öğretim yöntemlerinden değer aktarma, değer açıklama ve eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. MEB'in belirlediği kök değerlerden Celayir İlkokulundaki sorunların çözümüne yönelik 6 kök değer, toplantı neticesinde belirlenmiştir. Değerlerin her birine 15 günlük süre planlanmıştır. Yaratıcı drama konusu ile ilgili okul panoları hazırlanmış; velilere afiş ve mektuplar gönderilmiştir. Her değer ile ilgili yaratıcı drama çalışmalarına 1 ders saati ayrılmıştır. Öğretmenlere kısa eğitimler verilmiştir. Çalışmalar sonucunda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın evreni Ankara İli Yenimahalle İlçesi Celayir İlkokulundaki tüm öğrenciler olup; çalışmanın örneklemi ise 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden 180 öğrencidir. Bu çalışma sonuç olarak, toplumsal yaşamda ortaya çıkan olumsuzlukları azaltarak; sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinin, yabancı uyruklu öğrencilerle bütünleşerek kaynaşmasında olumlu bir etki sağlamıştır. Bunun sonucunda; sessiz öğrencilerin drama esnasında özgüveninin geliştiği, tüm öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımının arttığı; daha sabırlı ve hoşgörülü oldukları, okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri, devamsızlıklarının azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tiyatroya, sanata karşı ilgisinin arttığı görülmüştür. Bu projenin faydası nedeniyle değerler eğitiminin her ay farklı bir yaratıcı drama yoluyla verilmesi yararlı olacaktır. Sadece değerler eğitimi çalışmalarında değil; diğer tüm derslerde yaratıcı dramanın kullanılması önerilmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *eğitim, değerler, yaratıcı drama, yabancı uyruklu öğrenciler*

# Drama Applications for Foreign Students in Values Education

***Abstract***

*Values aim to bring out the good in students and develop their personality. The aim of this study is to provide values education for foreign students in primary school with creative drama applications. The sub-objectives of the research are: What are the products produced by the students for the values of Patriotism, Responsibility, Self-confidence, Love, Helpfulness and Peace? What are the opinions of teachers regarding the delivery of values education through creative drama? In this study, a qualitative research method and descriptive analysis were used. In addition to these, value transmission, value explanation, and action research methods were also used as value teaching methods. As a result of the meeting aimed at addressing the issues at Celayir Primary School, six main values were identified, which are among the main values determined by the Ministry of Education (MEB). A 15-day period was planned for each of the values. School boards related to the topic of creative drama were prepared; posters and letters were sent to parents. One class period was allocated for creative drama activities related to each value. Short trainings were provided to the teachers. The products produced by students were evaluated as a result of the studies. The population of this study consisted of all students at Celayir Primary School in Yenimahalle district, Ankara. The sample of the study included 180 students from grades 2, 3, and 4. As a result, this study has positively impacted the integration and bonding of classmates and teachers with foreign students,*

*reducing the negative aspects observed in social life. As a result, it was observed that quiet students gained confidence during drama activities, the participation of all students in classroom activities increased, they became more patient and tolerant, developed a positive attitude towards school, and their absenteeism decreased. Additionally, an increased interest in theater and art among students was observed. Due to the benefits of this project, it would be beneficial to deliver values education through a different creative drama approach every month. It has been recommended to use creative drama not only in values education activities but also in all other subjects.*

***Keywords:*** *education, values, creative drama, foreign students.*

## Giriş

Araştırmalar, öğretmenlerin Yabancı Uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde, dil, uygun öğretim içeriğini hazırlanma, öğretme stratejileri, ders araç gereçleri, ölçme ve değerlendirme, iletişim kurma gibi başlıklar altında birçok problemle karşılaştıklarını göstermektedir (Aydın & Kaya, 2019; Arar vd.., 2018, 2019a, 2019b). Öğrencilerin ise genellikle kültürel uyumsuzluktan dolayı dışlanma, yalnızlık, içe kapanma gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Kultas, 2017).

Değerlerin yaratıcı drama ile ders dışında faaliyetlerle verilmesi, öğrencilerdeki yukarıda belirtilen problemleri azaltarak, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilerle bütünleşip kaynaşmasına olumlu bir süreç başlamaktadır. Değerler, çocuklardaki iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve kişiliğini bütünüyle geliştirmeyi amaçlar. Sevgi, saygı, dürüstlük, dayanışma, paylaşma, mutluluk, sabır, cesaret ve sorumluluk gibi değerlerin okullarda doğru tarzda öğretilmesinin toplumsal yaşamda ortaya çıkan olumsuzlukları azaltan bir işlev görmesi kaçınılmazdır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler" olarak tanımlanmaktadır. Kavram olarak "değer" ise, bireylerin objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi-kötü, doğru-yanlış, istenen-istenmeyen ve bunun gibi yargıları oluşturan ilkeleri ifade eder. Değerler eğitiminde öne çıkarılması gereken temel anlayış, evrensel ölçekte kabul görmüş olan değerler olmalıdır. Temel değerler, toplumda başkalarıyla yaşamak için gerekli olan bireysel davranışları oluşturacak, bireyin kişiliğini, karakterini oluşturan evrensel değerler olarak bilinir. Temel değerlerin demokratik bir toplum içinde yaşamak ve sağlıklı ilişkiler kurmak için gerekli olan hem bireye hem de topluma olumlu katkıları olan değerler olması gerekir.

Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Şen, 2008, s. 764). Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" ve "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir

şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik" (TDK, 2010) olarak tanımlanmıştır. Beill'e (2003) göre insanlar, gelenekler ve toplumsal kurallar aracılığıyla iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlışı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda ölçü edinmeyi öğrenirler. Kazanılan bu ölçü, değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütününü oluşturur. Bu tanım ve açıklamalardan hareketle değerlerin bireylerarası ilişkileri düzenleme, bireysel veya ortak kararlar alma, seçme, başarma, sevinme, hüzünlenme, değerlendirme süreçlerinde önemli ölçütler olduğu söylenebilir. Bu yönüyle değerler; insan hayatını düzenleyen, yönlendiren, milli ve ahlaki hususiyetleri belirleyen, kişiler arası saygı ve sevgi gibi hayatı anlamlı kılan güdüleyici bir rol üstlenir.

Çok kültürlü eğitim kavramı, 1960'larda ABD'de ortaya çıkmış (Kaltsounis, 1997) bir anlayış olarak; dil, din, ırk, cinsiyet gibi farklılıkları zenginlik olarak kabul eden, hoşgörüyü, saygıyı ve eşitliği ön planda tutan bir anlayış biçimidir (Cırık, 2008). Banks ve diğerleri (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994) tarafından belirlenen çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkelerini, Cırık (2008, s. 32-33); bütüncül olarak aşağıdaki maddelerle sentezleyerek sunmuştur:

- Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması.
- Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması.
- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması.
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması.
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması.
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması.
- Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
- Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.

Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.

- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.
- Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi.

- Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması.
- Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması.
- Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.

Programlarda çokkültürlü yaklaşımı yansıtmanın öğrencilerin kültürel farklılık ve zenginlikleri öğrenmelerini sağlayarak kültürel hoşgörüyü kolaylaştırdığı bilinmektedir (Arar vd., 2019; Khalifa, 2012). Çokkültürlü eğitim programı, birçok kültürün dışlanması veya ayrı tutulması anlamını taşımamaktadır. Tam aksine, öğrencilerin, tanımadıkları kültürlerden olan öğrenciler hakkında bilgilenme ve tanıma fırsatı bulma yoluyla farklı olana yönelik kalıp yargı, önyargı ve korkulardan uzaklaşarak eşitlikçi ve adil bir anlayış edinmelerine katkı sağlamaktadır (Lawrence, 1997). Çok kültürlü eğitim kültürel duyarlılık ve kültüre özgü bilgi olmak üzere iki temel bileşeni vardır (Greene vd., 2005). Buradan hareketle kültüre duyarlı pedagojiden bahsetmek kaçınılmazdır.

Drama, Demirel (2007), Ocak (2011), Önder (2012) ve Taşpınar (2012) tarafından bir öğretim yöntemi, Sönmez (2006) ve Sünbül (2011) tarafından ise öğretim tekniği olarak isimlendirilmektedir. Drama, lider ve katılımcıların atölye ortamında rol oynama, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir olayı, anıyı, kavramı, konuyu, düşünceyi vb. canlandırması olarak tanımlanabilir (Köksal Akyol, 2003). Drama süreci, öğrencinin ilgi ve istekle katıldığı, başkalarının duygu, tutum ve düşünceleriyle kendininkilerini karşılaştırdığı, başkalarıyla olan benzerlik ve farklılıklarını gördüğü bir yöntemdir (Demirel, 2007). Drama yönteminde öğrenci, canlandırdığı durumun (kişinin, konunun, olayın vb.) kişiliğine bürünerek hem kendisini hem de canlandırdığı durumu tanır, insanları ve çevresini öğrenir, konunun gerektirdiği ölçüde hayal ve yorum gücü kullanarak duygularını ve heyecanını harekete geçirir (Bilen, 1990). Drama, öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini ve öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol almasını sağlamaktadır. Birlikte çalışma, problem çözme ve iletişim becerisini geliştirmesi, empati kazandırması, yaşayarak öğrenemeye ağırlık vermesi, olaylar arasında neden-sonuç bağını kurması bu tekniğin faydaları arasında yer almaktadır (Sünbül, 2011). Dramanın diğer kazanımları arasında; grupla iş birliği içinde çalışabilme, yaratıcı düşünme, kendini tanıma, sözel ve sözel olmayan iletişim dili kullanma, problem çözme, insanlara karşı duyarlı olma, kendine güven duyma, sorumluluk duygusu kazanma, iç disiplin kazanma, dayanışma, paylaşma, hoşgörülü olma, demokratikleşme ve sosyalleşme ön sıralarda yer almaktadır (Köksal Akyol, 2003).

Öte yandan insanların ve çevrenin tanınması, güven duygusunun gelişmesi ve yeteneklerinin keşfedilmesi drama yönteminin diğer olumlu yanlarını ifade etmektedir (Ocak, 2011, 274). Ayrıca drama, hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiğini öğrenmek için oldukça yararlı bir yöntemdir (Demirel, 2007). Bunların dışında bağımsız karar verebilme, demokratik kişilik geliştirme, hoşgörü, estetik sezgini artması, sorundan kaçınmama drama ile kazanılacak davranışlar arasındadır (Taşpınar, 2012).

Değerler eğitimi açısından Önder (2012), drama yönteminin insani değerler eğitiminde önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, toplumdaki suç oranın artması, uyuşturucu madde kullanımının ve sokakta yaşamın artması, ailenin çocuğun sosyalleşmesindeki rolünün azalması ve komşuluk ilişkilerinde zayıflama vb. olumsuz durumlar değerlerin kazandırılmasında drama yöntemini ön plana çıkarmaktadır. Değerlerin nedenleri ve sonuçlarıyla kavranması, değerlere uygun olarak nasıl davranılacağı drama yöntemiyle öğrencilere etkili bir şekilde öğretilebilir. Bu noktada Aydın ve Akyol Gürler'e (2013) göre, kıskançlığın, yalanın, savurganlığın, kötülüğün açıklanmasında; anne, baba ve büyüklere saygı, küçüklere sevgi, yoksullara yardımın güzelliği drama yöntemiyle gösterilebilir. Paylaşımın ve yoksullara yardım etmenin öneminin işlendiği bir derste, yoksul bir ailenin hayatından bir kesit dramatizasyon ile sunulup, öğrenciler maddi sıkıntı içerisinde yaşayan insanların duygularını, düşüncelerini anlama ve yaşama fırsatı elde edebilir Drama yönteminde, öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar kavrama ve uygulama basamaklarında daha işlerlik kazanmaktadır (Sönmez, 2006). Dolayısıyla drama yönteminde ele alınan bir değerin öğrenci tarafından özümsenmesi ve ilgili değeri kendine mal etmesi, değerlerin kavrandığını göstermektedir. Öte yandan drama yöntemi duyuşsal alan da ise tepkide bulunma, değer verme ve örgütleme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında daha etkilidir. Drama yönteminde ele alınan değerin öğrenci tarafından istekli yapılması, bu davranıştan bir doyum elde edilmesi, öğrencinin ilgili davranışı kabullenmesi ve kendini adaması duyuşsal alandaki ilgili basamaklarda davranışın kazandırıldığını göstermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde İlkokullardaki Yabancı Uyruklu öğrencilere yönelik yaratıcı drama yoluyla değerler öğretimine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmamız, alanında ilk olması bakımından önemlidir.

Değerler eğitiminin amacı, çocukların doğuştan getirmiş olduğu en iyi tarafları ortaya çıkararak, onların kişiliklerinin her yönüyle gelişmesini yardım etmek, insan olarak en iyiye ulaşmalarını sağlamak, bireyleri iyi ahlaki özelliklerle donatmak ve bunun devamını sağlamaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Yapılan araştırmalara göre Demirel (2005)'in sözel ağırlıklı öğretimde, öğrencilerde sözel öğrenme %10, görsel öğrenme %30, yaşantılara dayalı öğrenme %90 kalıcı olabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerde akademik eğitimde yaşanan sorunların çözümünde, değerler eğitiminin yaratıcı drama yolu ile verilmesi faydalıdır. Değerler, çocuklardaki iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve kişiliğini bütünüyle geliştirmeyi amaçlar. Bu çalışmanın amacı ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilere yönelik değerler eğitimini yaratıcı drama uygulamaları ile kazandırabilmektir. (Celayir İlkokulu örneği). Araştırmanın alt amaçları:

**1.** Vatanseverlik değerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir?

**2.** Sorumluluk değerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir?

**3.** Özgüven değerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir?

**4.** Sevgi değerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir?

**5.** Yardımseverlik değerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir?

**6.** Barış değerine yönelik öğrencilerin ürettiği ürünler nelerdir?

**7.** Öğretmenlerin değerler eğitiminin yaratıcı drama yolu ile verilmesine ait görüşleri nelerdir?

Kapsayıcı eğitim modeli uygulamaya koyularak yabancı uyruklu öğrenci ve velilerin sosyal uyum ve entegresyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Mümkün olduğunca velilerin bu sürece dâhil edilmesi yahut sürece şahitlik etmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Betimsel Analiz; Nitel araştırmalarda betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki veri analiz süreci bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel Analiz, bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2008).

**1.** Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Eğer daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve yoksa betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir.

**2.** Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Buna göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

**3.** Bulguların Tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.

**4.** Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Değer öğretim yöntemlerinden öğretmenler tarafından değer aktarma, değer açıklama ve eylem öğretimi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Ankara İli Yenimahalle İlçesi Celayir İlkokulunda bulunan 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden 180 öğrencidir. Çalışmaya 1. sınıflar Türkçe ve okuma yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmamasından dolayı dâhil edilmemiştir.

Araştırma Süreci: Bakanlığımızca belirlenen kök değerler içerisinden okulumuzdaki sorunların çözümüne yönelik daha çok ihtiyaç duyulan 6 kök değer öğretmenlerimizle yapılan toplantı neticesinde belirlenmiştir. Bu 6 kök değerin her birine 15 günlük süre planlanmıştır.

**Araştırma Süreci**

Milletin değerlerine, tarihine, inancına ve kültürüne uygun bir eğitim sistemi inşa etmek, milletin kendi öz değerlerine uygun ve gerçek anlamda kuşatıcı insan yetiştirmek ve medeniyetimizin tüm insanlığın gönlünde yeniden hak ettiği yere gelmesi için çalışmalar yürütmek Bakanlığımızın en önemli gayelerindendir. Değerler öğretim programında yer alan kök değerleri kapsamaktadır. Bu değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak öğretim programlarında yer almaktadır.

On kök değere yönelik öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan etkinlikler; öğrencilerin ilgisini çekecek, birbirinden farklı özellikler içeren özgün çalışmalar şeklinde sunulmuştur. Etkinlikler öğretmenlerin uygulamasına yönelik sınıf içi etkinliklerdir. Her etkinliğin sınıf içi uygulama bölümü olmakla birlikte okul içi, okul dışı ve aile ile irtibatlı görevlendirmeler içeren etkinlikler de bulunmaktadır. Etkinlikler, öğrencilerin sınıf ortamı içerisinde daha çok eğlenerek öğrenebilecekleri, anlama ve anlatma becerilerini daha üst düzeye çıkarabilecekleri çok yönlü çalışmalar şeklinde düzenlenmiştir. Bakanlığımızca belirlenen kök değerler içerisinden okulumuzdaki sorunların çözümüne yönelik daha çok ihtiyaç duyulan 6 kök değer öğretmenlerimizle yapılan toplantı neticesinde belirlenmiştir. Bu 6 kök değerin her birine 15 günlük süre planlanmıştır.

Değer ve tutumların öğrencilerde bilişsel düzeyi aşarak, duygu ve davranış boyutlarında kazandırılması, okuldaki yaşam kalitesini yükseltecek ve öğrenciler kendilerini okulda daha mutlu ve güvende hissedecektir. Böylece öğrenciler bir taraftan iyi karaktere sahip vatandaşlar olarak yetişirken bir taraftan da gündelik yaşamda kullanacakları bilgi ve becerileri etkili bir şekilde öğreneceklerdir.

**1.** Okul-aile iş birliği öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların değişmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların okul ve öğretmenlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirilmesinde de aile katılımı temel bir araçtır (Burns, 1993,9' ten aktaran; Pehlivan, 2000, 110). Bu nedenle değerlerimiz ile ilgili hazırladığımız afiş ve mektupları velilerimizde buluşturup velilerimizde sürece dâhil ederek bilgilenmeleri sağlanmıştır

**2.** Her değer için sınıf ve okul panolarımızı hazırlanmıştır. Değerimiz ile ilgili velilerimizle iş birliği yapabilmek için, her değer için veli mektupları gönderilmiştir.

**3.** Her değer ile ilgili tüm sınıflarımızda özgün drama çalışması yapılmıştır.

**4.** Değerler ile alakalı, okulumuz öğrencileri kendi kültürlerini tanıtmışlardır. Yöresel yemekler, yöresel kültürü yansıtan kıyafet, değerli eşya vb. sergisi yapılmıştır.

**5.** Değeri yansıtan, çevreden, basından örnekler sergilenmiştir.

**6.** Okulumuz mezunlarından doktor, milletvekili gibi önemli mevkideki şahsiyetler okulumuza davet edilerek, öğrencilerimizle söyleşiler yapmışlardır.

**7.** Öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan etkinlikler; öğrencilerin ilgisini çekecek, birbirinden farklı özellikler içeren özgün çalışmalar şeklinde sunulmuştur. Etkinlikler, öğrencilerin sınıf ortamı içerisinde daha çok eğlenerek öğrenebilecekleri, anlama ve anlatma becerilerini daha üst düzeye çıkarabilecekleri çok yönlü çalışmalar şeklinde düzenlenmiştir. Yaratıcı drama çalışmalarının içeriği öğretmenimiz tarafından yazılarak diğer uygulayıcı öğretmenlere kısa eğitim verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler değerlendirilmiştir.

Burada değer öğretim yöntemlerinden değer aktarma, değer açıklama ve eylem öğretimi yöntemi kullanılmıştır.

**Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı (Değer Aktarma-Telkin):** Öğretmenler söyledikleriyle, yaptıklarıyla, verdikleri ödüller, cezalar, gülümsemeleri, kızmaları ile önem verdikleri değerlere işaret ederler. Neticede öğretmenler, öğrencilerin inançları, tutumları ve davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler ve birçok öğretmen değer aktarıcı rolünü yansıtmaktadır. Bu anlamda telkin yaklaşımı, öğrencilerin neyi öğrenip öğrenmeyeceğini sorgulama olmadan yetişkinler tarafından öğretilenlerin öğrenilmesi sürecine dayanır. Telkin yaklaşımı uygulamalarında ilham verici hikâyelerin okunması, anlatılan ahlaki durumların dinlenmesi, törenlere katılma, yemin ederek okula bağlılığın gösterilmesi gibi yöntemler kullanılabilir (Akbaş, 2008; Aktepe vd., 2018; İşcan Demirhan, 2007; Seefeldt, 2004). Bu yaklaşımda aileler, öğretmenler, akran çevreleri, siyasiler, din adamları, basın yayın kuruluşları vb. diğer ilgili kişiler doğru ve gerekli olarak düşündükleri değerleri telkin ederek, nasihat vererek, vaat ederek; günah, sevap, ceza, ödül vb. araçları kullanarak kazandırmaya çalışırlar. Bu yaklaşım, değerleri edinen kişinin istekleriyle uyumlu olduğunda etkili olabilir. Ancak özellikle günümüz şartlarında bu yöntemin pek çok sakıncalarının olduğu savunulmaktadır (Tahiroğlu, 2014).

Değer Açıklama Yaklaşımı (Değer Belirginleştirme): Değer Açıklama yaklaşımın temeli; bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. Doğrudan yaklaşımların tersine bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, alternatifler ve olası doğurgularını inceledikten sonra, özgürce kendisinin karar vermesi esastır (Doğanay, 2007). Bu yaklaşım, değer aktarımı metotlarını beyin yıkama olarak görür. Zira gençlere hiçbir zaman gerçekten kendi değer yönelimlerini kendileri kurma ve böylece kendi duyguları,

düşünceleri ve eylemlerini uyumlulaştırma özgürlüğü verilmemektedir. Değerlerin açıklığa kavuşturulmasının ana hedefi bu durumu değiştirmektir. Değerler ve normların kalitesi bireyin kendisi tarafından belirlenir (Ziebertz, 2007).

Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer açıklama yaklaşımı, telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle geliştirilmiştir. 1960'ların sonu ve 1970'li yıllarda özellikle ABD'de etkili olmuştur. Onlara göre genç bireyler veli ve öğretmenlerin dışında, akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinemadan ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamıştır. Model sayısının artması karar alma sürecinde gencin bocalamasına, iyiyi seçme sürecini öğrenememesine neden olmaktadır. Kendi değerlerinin farkına varmayan gençler karar alma sürecinde akran gruplarının ve propagandanın etkisinde kalmaktadır (Simon vd., 1972).

İnsanlar her gün farklı durumlarla karşılaşır, düşünür, fikir belirtir, karar alır ve harekete geçer. Gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağını belirlemesi ve aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir (Simon vd., 1972). Simon ve arkadaşları özellikle de bu çağın çocuk ve gençlerinin geçmişe nazaran daha çok seçimle karşı karşıya kaldıklarını, alternatiflerin çok olmasının onların daha çok karmaşaya, anlaşmazlığa ve değer çatışması yaşamasına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Karar alma sürecinde insanlar inançlarını, değerlerini ve tutumlarını kullandıklarından değerleri üzerine düşünmüş, değerlerini açıklığa kavuşturmuş kişilerin karar alma süreci kolaylaştırılabilir. Bu nedenle gençlerin değerlerini açıklığa kavuşturmaları için yardım edilmelidir. Bu yaklaşımda öğrencilere kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunulmaktadır. Bu yaklaşımın altında yatan varsayım, bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacaklarıdır (Welton & Mallan, 1998).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere yardım ederek, kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir (Simon vd., 1972). Ryan (1991)'a göre öğretmenler sınıf oyunları, sergiler, ihtiyaçlardan hareketle oluşturulmuş alıştırmalar ve özel konular içeren etkinliklerle öğrencilere değerlerini açıklama fırsatı verebilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler grupla çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (Bacanlı, 2000). Brimi (2008)'ye göre değer açıklama yaklaşımının temelinde, öğretmenlerin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerin ise bu durumlarda ortaya konabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır. Değer açıklama yaklaşımında öğrencilere değer empoze edilmeden, zorlama yapılmadan üç ana basamakta değer kazandırılır (Simon vd., 1972).

- Seçme: Bu basamakta ilk olarak öğrencilerin değerleri özgürce seçmeleri için fırsat verilir.

- Mevcut seçeneklerden hareketle alternatifler oluşturulur ve her alternatifin olası sonuçları düşünülerek değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda seçim yapılır.
- Ödüllendirme: Bu basamakta öğrencinin, seçtiği değerden tatmin olması ve seçtiği değeri açıkça çevresine iletebilmesi gerekir.
- Hareket: Bu basamakta bireyin seçtiği değere uygun davranması beklenir. Bu hareket yaşamının tümünde tutarlı bir şekilde devam edebilmelidir.
- Basamakların uygulanması ile öğrencilerin değerlerini açıklığa kavuşturması ve kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılır.

Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler; özgür düşünceye saygı gösterir, grupla çalışmaya önem verir, belli değerleri empoze etmeden, öğrencilerin kendi değerlerini açığa vurmalarını teşvik eder. Yaklaşıma göre, öğrencilere kişisel davranış örüntülerini incelemede ve kendi değerlerini belirginleştirip gerçekleştirmede hem mantıklı düşünme hem de duygusal farkındalığı kullanmak için yardım edilir. Öğrenciler; değerleri ve değerleri arasındaki ilişkinin farkına varıp tanımlama, kişisel değer çatışmalarını ortaya koyup çözme, diğer insanlarla değerlerini paylaşma ve değerlerine uygun olarak davranma konularında cesaretlendirilirler. (Doğanay, 2007; İşcan Demirhan, 2007).

Eylem araştırması, uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Eğitim örgütlerinde eylem araştırması; bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Watts'a (1985) göre eylem araştırması, katılımcıların (öğretmen ve eğitim yöneticilerinin) araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik olarak dikkatle gözden geçirmesi sürecidir (Akt. Ferrance, 2000). Birçok araştırma türü arasında, eylem araştırması, gelecekteki uygulamalarını belirlemesi ve değiştirmesi amacıyla öğretmen tarafından yapılan kontrollü bir araştırma sürecini ifade eder. Bu araştırma, öğretmenin çevresinde (öğrencileri, çalıştığı okul vb.) bulunan eğitime ilişkin konular dâhilinde gerçekleştirilir (Ferrance, 2000). Eylem araştırması, kısaca, yaparak öğrenme olarak tanımlanabilir. Bir grup insan, bir problemi tanımlar, problemi çözmek için bir şeyler yapar, yaptıklarının ne derece etkili olduğuna bakarlar, yeterli olamaması halinde yeniden sorunu çözmeye çalışırlar (O'Brien, 2001). Eğitim uygulamalarını düzeltmek için özellikle eylem araştırmalarının önemi büyüktür. Eğitimde eylem araştırması, eğitim uygulamalarını anlamak, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek ve iyileştirmek için yapılan araştırmalardır (Köklü, 2001).

## Bulgular

Birinci alt amacımız olan Vatanseverlik değerine ilişkin öğrencilerin ortaya çıkarttığı ürünler; yaratıcı drama çalışması sonucunda öğrenciler kendi kumbaralarını hazırlamış 3 hafta boyunca biriktirdiği parayla okulumuza gelen yazarla söyleşi yaparak kitaplarını satın almıştır. Vatanseverlik değeri işlenirken özellikle tutumluluk ve kaynakların verimli kullanılmasına öncelik verilmiştir. Çünkü yabancı öğrencilere dağıtılan materyallerin israf edilmesi, okul ve sınıf eşyalarının dikkatli kullanılmaması sonucu bu değer ön plana çıkartılmıştır.

**Fotoğraf 1**

*Vatanseverlik Değeri ile İlgili Yapılan Çalışmadan Bir Uygulama*



İkinci alt amacımız olan Sorumluluk değerine ilişkin öğrencilerin ortaya çıkarttığı ürünler olarak; bu vatanda yetişmiş bu okulda okumuş köklerine bağlı okulumuz mezunlarından doktor, milletvekili gibi önemli mevkideki şahsiyetler, öğrencilerimize rol model olması ve bu vatana faydalı bireyler olarak yetişmesi için okulumuza davet edilerek öğrencilerimizle söyleşiler yaptılar.

**Fotoğraf 2**

*Sorumluluk Değeri ile İlgili Yapılan Bir Uygulama*






**Fotoğraf 3**

*Sorumluluk Değeri ile İlgili Yapılan Başka Bir Uygulama*






Kültürümüzü tanıtmak ve yaşatmak vatandaşlık görevimizdir. Farklı milletlerden öğrencilerimiz kültürünü tanıtacak ürünler getirerek bu sorumluluklarını yerine getirmişlerdir. Değerler ile alakalı, okulumuzda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler (Irak, Suriye) ve Türk öğrenciler kendi kültürlerini tanıtmışlardır. Yöresel yemekler, yöresel kültürü yansıtan kıyafetler, değerli eşyalar vb. sergi yapılmış velilerimizin de bu sergiye katılımları ile kültürler arası kaynaşma sağlanmıştır.

**Fotoğraf 4**

*Yapılan Çalışmalardan Bazı Uygulamalar*








Üçüncü alt amacımız olan özgüven değerine ilişkin öğrencilerin ortaya çıkarttığı sınıflarda ve okul bazında turnuvalar (İstiklal Marşı yarışması,12 Adam Bahar Oyunu, Yılan Oyunu, AlQuerQue Oyunu, Sınıflar arası futbol Turnuvası) düzenlenmiştir. Bu turnuvalar önce sınıf içerisinde, sonra sınıflar arası okul turnuvasına dönüştürülmüştür. Turnuvalar yapılırken özgüven, saygı, yardımseverlik ve barış değerleri sınıflarda yaratıcı drama ile işlenmiştir.

**Fotoğraf 5**

*Özgüven değerlerine İlişkin Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*



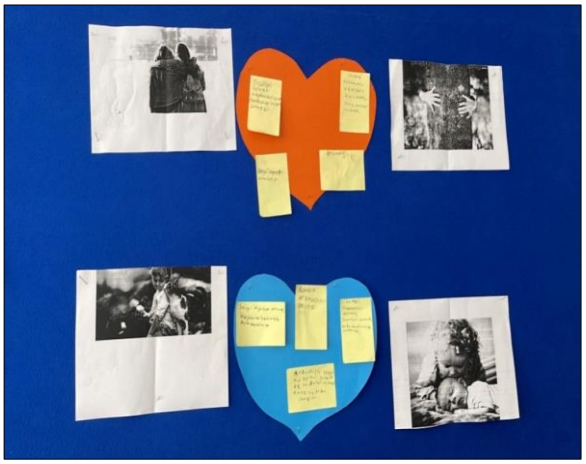



Dördüncü alt amacımız olan Sevgi değerine yönelik olarak; oyunlarla sevgi ve saygının önemi verilmeye çalışıldı. Başlanılan oyun çalışmaları turnuvayla genişletildi. Kazanmak kadar kaybetmenin de doğal olduğu kaybeden takımın kazananı tebrik etmesi üzerinde duruldu. Sınıflarda yapılan bu çalışmalar 4. sınıf öğrencileri tarafından çok beğenildi motivasyonları arttı yeni drama çalışmalarında oynamak için heves oluşturdu. Okul kapanmasına son bir ay kala drama çalışmalarını yazan gönüllü öğretmenimiz istekli öğrencileri çalıştırdı. Ortaya çıkan yaratıcı drama gösterisi tüm veli ve öğrencilerimize okulumuz konferans salonunda izletildi.

**Fotoğraf 6**

*Sevgi değerine İlişkin Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*



**Fotoğraf 7**

*Sevgi değerine İlişkin Yapılan Çalışmadan Başka Bazı Uygulamalar*






Beşinci alt amacımız olan Yardımseverlik değerine yönelik olarak, okulumuz depremzedeler için yardım kampanyası başlatmış toplanılan her türlü yiyecek giyecek gibi yardım malzemeleri depremzedelere ulaştırılmıştır. Yardımlar sayesinde öğrencilerin ve velilerin paylaşma, dayanışma ve sevgi bağları güçlenmiştir. Yardım çalışmalarıyla toplumumuzun her kesimi böylelikle bir bütünün parçası olduğunu hissetmiştir.

**Fotoğraf 8**

*Yardımseverlik değerine İlişkin Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*






Altıncı alt amacımız olan Barış değerine yönelik olarak, yapılan turnuvaların galiplerine ödül törenleri yapılarak çalışmamız tamamlanmıştır.

**Fotoğraf 9**

*Barış değerine İlişkin Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*




Yedinci alt amacımız olarak öğretmenlerin değerler eğitiminin yaratıcı drama yoluyla verilmesine ilişkin görüşleri olarak; Okulumuz öğretmenleri ile yapılan nitel görüşme sorularından 12 öğretmen proje başlangıcında bu projenin eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz sorusuna 10 öğretmen evet 2 öğretmenimiz kısmen cevabını vermiştir. Daha önce drama çalışması yaptınız mı sorusuna 9 evet 3 hayır cevabını vermiştir. Drama çalışmalarından öğrencileriniz hoşlandı mı sorusuna 12 evet cevabı vermiştir. Drama çalışmaları sonrasında; sessiz öğrencilerinin drama esnasında özgüveninin arttığı, sınıf içi etkinliklere katılımlarının arttığı, öğrencilerin birbirlerine karşı daha sabırlı ve hoşgörülü oldukları, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlıklarının azaldığı, öğrencilerin tiyatroya ve sanata karşı ilgisinin arttığı, drama yapmak için öğretmenlerinden ekstradan etkinlikler talep ettikleri belirlenmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Proje planlandığı şekilde başarı ile tamamlanmıştır. Projenin ana çıkış noktası yabancı uyruklu öğrencilere yaratıcı drama uygulamaları yoluyla değerler eğitimini kazandırmak olmasına rağmen, bu çalışma Türk öğrencilere de büyük katkılar sağlamıştır. Yaratıcı drama yoluyla yansıtıcı düşünce becerilerini geliştirerek, öğrenciler sorumluluk duymaları, empati kurmaları, yaşadığı deneyimden sonuçlar çıkarmayı öğrenmişlerdir. Yaratıcı drama, öğretim aracı olarak kullanılmış; değerler aktarımı yaparak yaşayarak kazandırıldığı için daha etkili ve verimli olmuştur.

Calp ve Seçgin'in (2019) makalesinde bahsedilen tezlere ait katılımcı dağılımı incelendiğinde en çok öğrencilerle çalışıldığı görülmüştür. Bu öğrencilerin eğitim düzeyine bakıldığında, ortaokul öğrencileri diğer eğitim seviyesindeki öğrencilerden daha fazla tercih edilmiştir. İlkokulda 4. sınıf öğrencileriyle nispeten biraz daha fazla çalışılmasına rağmen 1, 2 ve 3. sınıflarla yapılan çalışmaların sayısı yetersizdir. Okul öncesi için de durum benzerdir. Bu sonuç gerek araştırmacıların gerekse öğretmenlerin drama yöntemini, ilkokul çağındaki küçük çocuklarda kullanmayı zor buldukları ya da bu noktada endişeleri olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durum bizim çalışmamızda da 1. Sınıflar yeterli düzeyde Türkçe bilmedikleri için projeye dâhil edilmemiştir. 2 ve 3. Sınıflarda araştırmada bahsedildiği gibi bizde de aynı zorluklar yaşanmıştır.

Yaratıcı drama alanında ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmalarda yaratıcı drama destekli etkinliklere göre akademik başarıyı artırdığı (Bulut & Aktepe, 2015; Makas,2017), dil becerileri alanında yaratıcı dramanın, sözcük öğretiminde öğrencilerin sözcük bilgisi üzerinde olumlu etki yarattığı (Demircioğlu & Akkuş İspir, 2016) ve (Metinnam & Erdoğan, 2016), dil bilgisi öğretimini öğrenciler için daha anlamlı kıldığı ve öğrencilerin dil bilgisine karşı olumlu tutum geliştirdiği (Bulut, 2015), yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği (Çer, 2017; Memiş vd., 2016) (Sulak & Erdoğan, 2019) (Terzioğlu, 2018), öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği (Öztürk, 2017), öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği (Erdoğan vd., 2018) ve okuduğunu anlamada olumlu yönde etkisinin olduğu (Çöklü, 2018) belirtilmiştir. Ayrıca yapılandırılmış drama eğitim programının çocukların karar verme becerilerini geliştirdiği (Çakmakçı & Özabacı, 2013), dramanın ilkokul öğrencilerinin empati becerilerini geliştirdiği (Çakır vd., 2019), sosyal beceri ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediği (Mantaş, 2014), değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırdığı (Çelik & Buluç, 2018; Zengin & Yalçınkaya, 2016), öğrencilerin sosyal gelişiminde etkili olduğu (Eroğlu & Köktan, 2020), öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği (Ulaş vd., 2014) belirtilmektedir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Bazı alanlarda değişkenlerin özgüven, farkındalık, sanata ilgi gibi öğretmenlerin beklentisinin üstünde etkileri görülmüştür.

## Öneriler

Bu projenin faydasının gözle görülür bir şekilde fark edilmesi nedeniyle değerler eğitiminin 2023/2024 eğitim öğretim yılında her ay farklı bir yaratıcı drama yoluyla verilmesi, sadece değerler eğitimin değil Türkçe, İngilizce, Matematik ve Hayat bilgisi derslerinde yaratıcı drama kullanılması, okul öncesi ve 1. Sınıf gibi daha küçük yaş gruplarında kavramların (yakın-uzak, büyük-küçük gibi) yaratıcı drama yoluyla verilmesi önerilir.

Yaratıcı drama öğrencilerde iş birliği yapma fırsatı verdiği için öğrenci merkezlidir. Empati kurmayı teşvik eder. Öğrenciyi derste daha aktifleştirir. Çoklu öğrenme stillerini içerdiği için daha kapsayıcı bir süreç oluşturur. Dil gelişimini destekler. Okuryazarlığı geliştirir. Bu sebeple öğretmenlerin yaratıcı dramaya karşı olumlu tutum geliştirmesi teşvik edilerek, hizmet içi kurslarla donanımlarının artırılması, dijital bir dünyada yaşayan günümüz öğrencileri diğer insanlarla bildiğimiz anlamda daha az etkileşimde bulunduğundan, okullarda toplumsal değerlerin yaratıcı drama yoluyla aktarılması önerilir.

## Kaynakça


Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6* (16), 9-27.

Aktepe, A., Uzunöz, A., & Köybaşı, E. (2018). Değer analizi yaklaşımı yoluyla dürüstlük değerine yönelik öğrenci cevaplarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi, 11*(3), 606 – 626.

Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(6), 839–842.

Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi.* Nobel Yayıncılık.

Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2* (14) , 7-16.

Beill, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk "doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?"* (Çev: Cuma Yorulmaz). Ankara. Arkadaş Yayınevi.

Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*, Ankara: Sistem Ofset, 97.

Bulut, A., & Aktepe, V. (2015). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1081-1090.

Calp, Ş., & Seçgin, M. (2019). Türkiye'de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel analiz. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23(2), 365-388.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 27-40.

Çakmakçı, E., & Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Electronic Journal of Social Sciences, 12*(44), 18-30.

Çakır, O., Baysal, z. N., & Funda, İ. Y. (2019). Formal drama uygulamalı probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(3), 1044-1066.

Çelik, Ö., & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 67-88.

Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramanın etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 343-368.

Demircioğlu, S. & İspir, O. A. (2016). İngilizce Sözcük Gruplarının Öğretilmesinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *11*(1) , 105-116.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.

Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi İçinde Ed. C. Öztürk, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (s. 255-286). Pegem A Yayıncılık.

Eroğlu, Ö., & Köktan, Ö. (2020). Yaratıcı drama ve Türk halkoyun dansları çalışmalarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal gelişimine etkisi. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (20), 203.

Ferrance, E. (2000). *Action research: Themes in education.* Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Greene, G. J., Lee, M. Y., & Hoffpauir (2005). The languages of empowerment and strengths in clinical social work: A constructivist perspective. *Families in Society, 86*(2), 267-277.

Khalifa, M. (2012). A re-new-ed paradigm in successful urban school leadership: Principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, *48*(3).

Kılıç, Z., & Erdoğan, T. (2021). 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında ilkokul öğrencileri ile yapılan makalelerin eğilimlerinin incelenmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi, 16*(2), 261-280.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *34*(1), 35-43.

Köksal, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim bilimleri Dergisi, 1*(2), 1-14.

Kultas, E.(2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van ili örneğ* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Lawrence, V. J. (1997). Multiculturalism, diversity, cultural pluralism... "TelltheTruth, the WholeTruth, and Nothing But theTruth". *Journal of Black Studies*, *27*(3), 318-333.

Makas, F. S. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Metinnam, İ. (2016). *Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneğ*i. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Ed. R. Richardson, *Theory and practice of action research*.

Ocak, G. (2011). Yöntem ve teknikler. İçinde Ed. G. Ocak, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 237-336). Pegem A Yayıncılık.

Önder, İ., & Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(157), 55-67.

Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri . *Yükseköğretim ve Bilim* Dergisi, 2, 294-304.

Pehlivan, İ. (2000). *okul-çevre ilişkileri, (yönetici adaylarının eğitimi ders notları),* Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Seefeldt, J., & Syre, L. (2004). Geçmişe ve geleceğe açılan kapı: Almanya'da kütüphaneler. Georg Olms Verlag.

Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students.* Hart Publishing Company.

Sönmez, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki türkçe ders kitaplarında yaratıcı drama yoluyla işlenebilecek metinlerin çözümlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yay.

Şen, Ü. (2008), Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(5), 763-780,

Tahiroğlu, M. (2014). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: İlkokul 4. sınıf. İçinde Ed. R. Turan ve K. Ulusoy, *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*, (s. 342). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Terzioğlu Ünveren, I. (2018),Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(3),* 652-669.

Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1998). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Houghton Mifflin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 224.

Zengin, E. E., & Yalçınkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities, 1*(2), 221-236.

Ziebertz, Ziebertz, H. G. (2007). Çok kültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. Ed. R Kaymakcan vd., *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s.461- 462). İstanbul: Dem Yay.

# Bir Ortaokulda Suriyeli Öğrencilerin Hoşgörü Hakkındaki Görüşleri ve Deneyimleri

**Fatih ASLAN[1], Hatice GÜVEN[2], Aslı KURTOĞLU[3], Deniz ÖRÜCÜ[4], Serkan KOŞAR[5]**

[1] Okul Müdürü, Abdullah Tokur Ortaokulu, fatihaslan42@gmail.com
[2] Müdür Yardımcısı, Abdullah Tokur Ortaokulu, htcguven80@gmail.com
[3] Öğretmen, Abdullah Tokur Ortaokulu, htcguven80@gmail.com
[4] Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, orucu@baskent.edu.tr
[5] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, skosar@gazi.edu.tr

***Öz***

*Bu araştırmanın amacı resmi bir ortaokulda Suriye uyruklu göçmen öğrencilerin, hoşgörü konusundaki görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içinde Ankara ilinin resmi bir ortaokulunda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 8 kız 9 erkek toplam 16 Suriyeli göçmen öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarının güvenilir olması için Türkçe yeterliği iyi, kompozisyon ve yazma becerileri güçlü, resim yeteneği yeterli düzeyde olan öğrenciler seçildiğinden araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup görüşme sorularından elde edilen veriler nitel veri çeşitlerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hoşgörüyü iyilik, yardımlaşma, paylaşma, eşitlik, adil olma, kabul etmek, sevgi- saygı olarak görmüştür. Okul sevgi-saygı, iyilik, insanlarla iyi ilişkiler kurma ve ayrım yapmama konusunda hoşgörüye katkı sağlamaktadır. Hoşgörülü olarak birlikte, uyumlu, mutlu, barış içerisinde bir toplum oluşturulabileceği belirtilmiştir. Hoşgörünün gelişmesinde sevgi-saygı, eğitim, iyilik, yardımlaşma, önyargılı olmama ve sağlıklı iletişim gibi unsurların önemli olduğu ifade edilmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *hoşgörü, göç, göçmen, değer*

# About the Tolerance of Syrian Students in a Secondary School Opinions and Experiences

***Abstract***

*The aim of this research is to reveal the views and experiences of Syrian immigrant students on tolerance in an official secondary school. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research was conducted with a total of 16 Syrian immigrant students, 8 girls and 9 boys, studying at different grade levels in an official secondary school in Ankara in the 2022-2023 academic year. In order for the results of the research to be reliable, the purposeful sampling method was used in the research since students with good Turkish proficiency, strong composition and writing skills, and sufficient painting skills were selected. In the research, the data were collected with a semi-structured interview form and the data obtained from the interview questions were analyzed through descriptive analysis, one of the qualitative data types. According to the results of the research, students saw tolerance as goodness, cooperation, sharing, equality, fairness, acceptance, love-respect. The school contributes to tolerance in terms of love-respect, kindness, establishing good relations with people and non-discrimination. It has been stated that a harmonious, happy and peaceful society can be formed together with tolerance. It has been stated that elements such as love-respect, education, kindness, cooperation, not being prejudiced and healthy communication are important in the development of tolerance.*

***Keywords:*** *tolerance, migration, immigrant, value*

## Giriş

Bireylerin değerleri doğru öğrenmesi için okulların önemli bir etkisi bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Öğrencilerin okullarda hoşgörü, dürüstlük, saygı, ahlaki değerlere uyma, insan ilişkileri, nezaket kurallarına uyma gibi değerleri öğrenip bunu davranışlarında göstermeleri önemlidir. Çocukların öğrendiği değerleri davranışlarında göstermesi toplumu olumlu yönde etkilemektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Okulda öğrenciler, derslerin yanında gözlemleri ile öğrenmeye devam ederler. Öğrenciler okul ortamını ve öğretmenlerini gözlemleyerek iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları ve değerleri öğrenebilirler (Halstead ve Bacon, 2006). Kişinin değerleri benimseyerek davranışlarında değişiklikler olması sürecine değerler eğitimi denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007: 65). Değerler eğitimi insanların ortak değerleri benimsemesini, iyi karakterli ve ahlak sahibi bireyler olmasını amaçlar (Altan, 2011). Değerlerin yok olmasını önlemek ve korumak çocuklarımıza daha iyi bir gelecek bırakmamızın zeminini hazırlar. İnsanların birlikte yaşamaları ve toplumda barış içinde bir arada bulunmaları birtakım değerlere sahip olmayı gerektirir. Çünkü insanların davranışları birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu farklılıkları zenginlik olarak görmede hoşgörünün önemli olduğu söylenebilir (Kalın & Nalçacı, 2017).

Hoşgörü iki ayrı dilden gelen iki sözcüğün birleşimi ile oluşan bir sözcüktür. "Hoş", beğenilen, duyguları okşayan anlamına gelen Farsça bir sözcüktür. "Görü" ise, görme yetisini anlatan Türkçe bir sözcüktür. Hoşgörü kavramının batı dillerindeki karşılığı "tolerans", Arapça ve Osmanlıcadaki karşılığı ise "müsamaha" olarak geçmektedir (Karaman Kepenekçi, 2004). TDK 2011 hoşgörüyü "her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu" olarak tanımlarken; Büyükkaragöz, (1990, s.22) hoşgörüyü, insanların başka insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmek ve kabullenebilmek için o kişilere karşı koşulsuz sevgi, saygı ve güven duyarak kurdukları bir iletişim süreci olarak tanımlamaktadır. Hoşgörü kavramı ile ilgili bu ifadelerden anlaşılacağı üzere hoşgörünün temelinde saygı, anlayış ve empati gibi değerlerin olduğu söylenebilir. Hoşgörü, farklılıklara saygı duymayı da içermektedir. Kültürlerin giderek artan bir biçimde birbirleri ile ilişkiye geçtiği günümüzde bu durum öncelikli bir konu haline gelmiştir. Başkalarına karşı açık fikirli ve anlayışlı olmak, anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmede şiddet içermeyen, barışçıl yöntemler kullanmak ve saygı gösterme gibi değerlerin yaşamda sürekliliğini sağlamak beraberinde, birlikte huzur içinde yaşamayı getirecektir (Karaman Kepenekçi, 2004). Sahip olunması gereken en önemli erdemlerden biri olan hoşgörü, demokrasinin gereği olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte hoşgörü, toplum içindeki ilişkilerin yürütülmesinde hem bireysel hem de toplu olarak inançlara ve değerlere bağlılığının etkin olmasında önemli rol üstelenen de bir değerdir (Yarar Kaptan, 2019). Dünyada yaşanan göç hareketleri toplumların bir arada hoşgörü içinde yaşamalarını zorunlu hale getirmektedir. İnsanlığın barış içinde varlığını devam ettirmesi insani değerleri benimseyerek birbirlerini hoşgörü ile kabulden geçmektedir. Ayrıca, öğrencilerin dışlanma ve korku gibi etkilere karşı koyabilmesi için özgür karar verme, eleştirel düşünme ve ahlaki sorgulama yeterliklerinin geliştirilmesini, insan hakları, hoşgörü ve

barış eğitimi için eğitim ve araştırma programlarının desteklenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin farklı kültürleri benimseyen ve sorumluluk hisseden, özgürlüğü onaylayan, insan onuru ve haklarına saygı duyan, çatışmaları önleyen ve onları şiddet göstermeyen araçlarla çözebilen vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için öğretmen eğitimi, eğitim programları, ders kitapları ve öğretim materyalleri ve yeni eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Okullar öğrencilere, temel değerlerin kazandırıldığı ve davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynayan kurumlar arasındadır. Toplumda hoşgörü değerinin benimsetilmesinde, empatinin geliştirilmesinde, insan haklarına saygılı olunmasında ve anlayışa dayalı eğitimin geliştirilmesinde okulların önemi büyüktür (Üste, 2007). Eğitim kurumlarında hoşgörü değerlerinin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu davranışları içselleştirmelerinde okulların oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Günümüzde toplum içerisinde hoşgörü değerinin ve bu değere sahip kişilerin bulunmasının hangi ülkeden ve ırktan olursa olsun ne kadar önemli olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Sevgi, saygı, güven, anlayışlı olma, farklılıkları kabul etme gibi değerleri içinde barındıran hoşgörü değerinin öğrencilere aktarılması da bu anlamda önemlidir. Bu araştırmada söz konusu okulda hoşgörüye ilişkin Suriye uyruklu öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına yer verilmiştir. Suriye uyruklu göçmen öğrencilerin hoşgörü kavramına ilişkin düşünceleri ve görüşleri, öğrencilerin bakış açısından anlaşılmaya çalışılmıştır. Değerler öğrenilirken öğrencilerin süreçte aktif olabilecekleri, iş birliği içinde arkadaşları ile çalışmalar yürütebilecekleri, kendilerini duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri imkânları sunmak gerekir. Okul ortamı bu fırsatları sunmak için en ideal alanlardandır. Okulda öğrencilere eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında hoşgörü değeri verilir. Yapılan öğrenci görüşmeleri sonucunda öğrencilerin hoşgörü kavramına ilişkin görüşleri öğrencilerin bakış açısıyla irdelenmiştir. Buradan hareketle, bu araştırmanın temel amacı, resmi bir ortaokulda Suriye uyruklu göçmen öğrencilerin hoşgörü konusundaki görüşlerini ve gelişimlerini anlamaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1- Hoşgörü nedir?

2- Hoşgörülü bir insanın temel özellikleri nelerdir?

3- Hoşgörülü olmaya okulun katkısı nasıldır?

4- Toplumsal hayatta niçin hoşgörülü olmalıyız?

5- Farklı dine, dile, sosyo-ekonomik duruma, engele vb. sahip olanlara nasıl davranmalıyız?

6- Türkiye'de hoşgörüleriyle öne çıkmış şahsiyetler hakkında neler biliyorsunuz?

7- Hoşgörü değeri nasıl gelişir?

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarı sağlayan belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir (MEB, 2018). Hoşgörü kalıtsal değildir. Hoşgörü bireye önce ailede kazandırılır. Aileden sonra bu değeri geliştiren ve eyleme dönüştüren unsurlar arasında okul ve öğretmenler vardır (Kalın &Nalçacı, 2017). Okullar hoşgörü değerinin geliştirilmesi ile çocukların birbirlerine saygı duymalarını, farklılıkları anlayışla karşılamalarını sağlamaktadır. Her çocuk hem küresel hem de bireysel düzeyde hoşgörü anlayışını destekleyen, barışçıl yaklaşımı benimseyen bir ortamda eğitim görmelidir (Campbell, 2011). Eğitim kurumlarımızda da öğretim programında yer alan değerler kısmında hoşgörü ve diğer bireylere saygılı olmanın önemi vurgulanmakta ve hoşgörülü insanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Aslan, 2017; Kaymakcan, 2007). Hoşgörü değerinin toplumdaki önemi sıklıkla vurgulandığı halde okullarda şiddet içeren ve tahammülsüzlük davranışları gözlenmekte bireylerin farklılıklara saygı duyulması gerektiği fikrinin uygulanmasında problemlerle karşılaşıldığı görülmektedir. Bu çerçevede konu bir bütün olarak ele alınarak hoşgörü ve diğerlerine saygı eğitiminin sadece derslerde öğretilen bir konu olarak görülmemesine dikkat edilmelidir. Okul; öğrenciler ve aileler, öğretmenler, yönetim birimi ve diğer kollarıyla öğrenci farkındalığını artıracak, insanlara saygılı olunmasını ve hoşgörüyü destekleyecek bir ortamı sağlamakla mükelleftir. Eğitim kurumlarında bu problemlerin çözüm kaynağı bu yoldan geçmektedir. Bununla birlikte hangi davranışların hoşgörü, hangi davranışların hoşgörüsüzlük olarak değerlendirildiği ve bunun bireylerde yarattığı olumsuzluklar karşısında öğretmen ve öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır. Davranışların biçimlendirilmesinde bireylerin yetiştiği aile ve toplum özelliklerinin etkisi birlikte değerlendirildiğinde saygı ve hoşgörü kavramlarının karşılıklı olarak etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında davranış değişikliğine dönüştürülen ve benimsetilen hoşgörü ve saygı kavramları çocuklar yoluyla aileler üzerinde de olumlu etkiler yaratabilir. Ayrıca hoşgörü kavramının yalnızca bilgi olarak değil eğitim kurumunun iklimi bakımından da çocuklara hissettirilmesi ve kazandırılması davranış değişikliğinin oluşmasında etkilidir (Kaymakcan, 2007).

Son yıllarda hoşgörü ve eğitimine ilişkin birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları hoşgörü kavramını (Bretherton, 2004), öğretim programları ve ders kitaplarında hoşgörüyü (Çayır, 2014; Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Kanatlı ve Çekici, 2013; Osmanoğlu, 2012), öğretmenlerin hoşgörü algısını (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karaman Kepenekçi, 2004; Türe ve Ersoy, 2014; Willems, Denessen, Hermans ve Vermeer, 2012), öğretmen adaylarının hoşgörü algısını (Kabapınar, 2007), hoşgörünün öğretimini (Cartasev, 2006; Colesante ve Biggs, 1999; Demircioğlu, 2008; Lapp, Fisher ve Frey, 2013; Wan, 2006) ve öğrencilerin hoşgörü algısını (Killen, Crystal ve Watanabe, 2002; Lintner, 2005; Witenberg, 2007) irdelemiştir. Öğrencilerin hoşgörü hakkındaki görüşlerini anlamak, ülkelerin demokrasi, insan hakları gelişimi için önem

taşımaktadır. Ancak, Türkiye'de ortaokulda eğitim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin hoşgörü hakkındaki görüşlerini ve gelişimini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle de önem arz etmektedir. Günümüzde toplum içerisinde hoşgörü değerinin ve bu değere sahip kişilerin bulunmasının ne kadar önemli olduğu bir gerçektir. Sevgi, saygı, güven, anlayışlı olma, farklılıkları kabul etme gibi değerleri içinde barındıran hoşgörü değerinin öğrencilere aktarılması da önemlidir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin hoşgörü ile ilgili görüşlerinin ve gelişiminin ne olduğunun ortaya konulması önemlidir. Bu araştırmada resmi bir ortaokulda Suriye uyruklu göçmen öğrencilerin, hoşgörü konusundaki görüşlerini ve deneyimleri öğrencilerin bakış açısına göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma resmi bir ortaokulda öğrenim görmekte olan Suriye kökenli, Türkçe dil yeterliliği iyi derecede olan 7 kız 9 erkek öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem yönteminin amaca uygunluğu kabul edilmektedir.

**Hoşgörü:** Hoşgörü, müsamaha, tahammül, tesamuh, katlanma, görmezden gelme veya göz yumma, başkalarını eylem ve yargılarında serbest bırakma, kendi görüşümüze ve çoğunluğun görüş biçimine aykırı düşen görüşlere sabırla, hem de yan tutmadan katlanma demektir. İzin verme, aldırmama, iyi karşılama anlamlarına da gelir (TDK, 2011).

**Göç:** Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlüğünde (TDK, 2011) göç kavramı "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma" olarak ifade edilmektedir. Göç, yerleşmek amacıyla bir yerleşim yerinden, başka bir yerleşim yerine doğru gerçekleşen mekân değiştirme eylemidir (Keleş, 1998; 25). Ancak bu tanımlama göçün daha çok demografik sürecine vurgu yapılmakta, göçün içeriğini anlatmak bakımından sınırlı kalmaktadır. Bu açıdan göç, mekânsal bir yer değiştirme hareketinin yanı sıra, sosyal formasyonların ekonomik, politik ve kültürel yapıların ve bu yapılar içindeki ilişkiler sisteminde yaşanan değişimlerin sonucunda ortaya çıkan, söz konusu yapılar üzerinde de önemli değişim ve dönüşümlere yol açan bir olgudur (Özer, 2004: 11; Kaygalak, S. 2001: 9).

**Göçmen:** Uluslararası ölçekte, evrensel olarak kabul edilmiş bir göçmen tanımı bulunmamaktadır. Göç Terimleri Sözlüğünde, göçmen şu biçimde tanımlamaktadır: Birleşmiş Milletler; sebebi olsun olmasın, gönüllü veya gönülsüz, düzenli veya düzensiz göç yolları ile fark etmeksizin bir yıldan fazla yabancı bir ülkede ikâmet eden bireyi, göçmen olarak tanımlar. Bu tanıma göre, iş amaçlı veya turist statüsüyle bir yıldan daha az süre ile seyahat edenler göçmen terimi ile değerlendirilmemektedir. Ancak, kısa sürelerde seyahat eden mevsimsel tarım işçileri gibi kısa dönemli göçmenlerin bazı türleri bu terimi kapsamaktadır (IOM, 2009).

**Değer:** Değer "genel olarak bir nesneye varlığa ya da faaliyete ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden tanınan önem veya üstünlük derecesi" şeklinde tanımlanabilir (Öncül, 2000, s. 281). İnsanın duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilgili olan değerler sosyal bilimcilere göre, insan

davranışlarını açıklamada temel öneme sahiptir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bireyin sahip olduğu değerler, iyiyi ve doğruyu ayırt edebilmesini ve buna göre davranmasını sağlayan unsurlardır. Bu nedenle, değerlerin insanın yaşama bakış açısının ve davranışlarının temelini oluşturan bir kavram olduğu söylenebilir (Şişman, 2002).

## Yöntem

Bu araştırma, bir ortaokulda eğitim gören Suriyeli göçmen öğrencilerin, hoşgörü konusundaki görüşlerini ve deneyimlerini öğrencilerin bakışından anlamayı amaçladığı için nitel araştırma geleneği kapsamında yer alan durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalar konunun ne kadar iyi olduğunu ortaya koymasının dışında daha geniş bir bakış açısı ile konuya yaklaşmaktadır. Örneğin derse hazırlanma biçimi, hangi etkinliklerin yapıldığı, öğrenme sürecine etki eden faktörlerin neler olduğu üzerinde durulur. Bu hedefe ulaşmak için tecrübeler doğal ortamda gözlenerek raporlanmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemi kullanan araştırmacılar bir olay veya olgunun ortaya çıkma sıklığı yerine etkinliklerin nitelikleri üzerinde durmaktadır. Bu amaçlara ulaşılabilmesi için öğrenci ve öğretmen tecrübelerinin doğal ortamda raporlanması ve gözlenmesi gerekmektedir. Bu olayların üzerinde duran araştırmacılar bir olay ya da olgunun ortaya çıkma sıklığı yerine etkinliklerin niteliklerine odaklanırlar. Materyallerin, etkinliklerin, durumların ve ilişkilerin incelendiği bu araştırmalar nitel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s.28). Durum çalışması "bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesi" tanımların ortak noktasıdır. Durum çalışması olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlar (Brown, 2008). Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991).

### Evren ve Örneklem

Çalışma grubunun tespitinde amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme olasılığın kullanılmadığı ve seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımları arasındadır. Bu yöntem yapılacak araştırmanın amaçlarına daha kolay ulaşabilmek için daha çok materyalin toplandığı, çalışmaya daha fazla değer katan, bilgi açısından daha zengin alanların seçilerek o alanlarda araştırma yapılmasına olanak sağlar. Belirli ölçütleri karşılayan, belirli özelliklere sahip olan ya da daha çok özel durumlarda araştırma yapılmak istendiğinde kullanılır. Bu yöntemde araştırmacı seçilen durumlara bağlı olarak doğa-toplum olay ve olgularını anlamaya, olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri keşfederek

açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s.29). Araştırma, Ankara ilinde siteler sanayi içerisinde yer alan yoğun Suriyeli göçmen öğrencinin bulunduğu 26 öğretmen 3 yönetici ile hizmet veren bir ortaokulda yapılmıştır. Uygulama yapılan okuldaki öğrencilerin 440'ı Suriye, 61'i Türk ve 2'si Irak uyrukludur. Bölgede yoğun şekilde Suriyeli göçmen aileler ikamet etmektedir. Öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik durumu zayıf, eğitim düzeyi düşük, ekonomik geliri az ve çoğunlukla sanayi sektöründe işçi olarak çalışmaktadır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içinde eğitim gören Türkçe dil yeterliliği iyi olan 8 kız 9 erkek toplam 16 Suriyeli göçmen öğrenci ile yürütülmüştür. Türkçe yeterliği iyi, kompozisyon ve yazma becerileri güçlü, resim yeteneği yeterli düzeyde olan öğrenciler seçildiğinden araştırmaya katılan öğrenci sayısı sınırlıdır. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları sağlanarak araştırma için okul ve öğrenci ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın kapsamı ve uygulama süreci konusunda okul, aile ve öğrenciler bilgilendirilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun uygulanmasında önce araştırmada toplanan verilerin güvenirliği ve iletişimden kaynaklanan sorunların önlenmesi için hoşgörü ile ilgili genel bir alan yazın bilgisi verilmiştir. Öğrencilerin hoşgörüye yükledikleri anlamları ve yaşam deneyimleri anlamaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında eğitimci ve uzman görüşleri sonucunda elde edilen görüşme sorularından faydalanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında önceden hazırlanan veri havuzundan 7 açık uçlu soru seçilerek herhangi bir yanlış anlaşılmaya imkân vermemesi için Türkçe uzmanlarına onaylatıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde cinsiyet, sınıf, öğrenim düzeyi, öğrencilerin Türkçe bilgisi, öğrencinin doğum yeri ve öğrencinin doğum yılına ait sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünde öğrencilere hoşgörü ile ilgili aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1- Hoşgörü nedir?

2- Hoşgörülü bir insanın temel özellikleri nelerdir?

3- Hoşgörülü olmaya okulun katkısı nasıldır?

4- Toplumsal hayatta niçin hoşgörülü olmalıyız?

5- Farklı dine, dile, sosyo-ekonomik duruma, engele vb. sahip olanlara nasıl davranmalıyız?

6- Türkiye'de hoşgörüleriyle öne çıkmış şahsiyetler hakkında neler biliyorsunuz?

7- Hoşgörü değeri nasıl gelişir?

**Verilerin Toplanması**

Yapılan araştırmalarda veriler genel olarak gözlem yaparak veya soru sorularak toplanmaktadır. Yaklaşımların hangisinden daha çok verim alınacağı, verilerin kaynakları ile türlerine göre farklılaşmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunda katılımcılardan genelde soru yolu ile veriler toplanmaktadır. Veri toplama sürecinde hem gözlem hem de sorulardan da faydalanılabilir. Soru ve yanıtların kullanıldığı bu yaklaşımlarda cevaplar yazılı veya sözlü olabilmektedir. (Karasar, 2014, s.39). Veriler gözlem ve görüşme yolu ile bizzat araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Araştırmacı katılımcıların fikirlerine hiçbir müdahalede bulunmadan tamamıyla yüz yüze görüşmüştür.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın görüşme sorularından elde edilen veriler nitel veri çeşitlerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Nitel veri analizi, araştırmacı tarafından verilerin düzenlendiği, analiz edildiği, sentezlediği, biçemleri belirlediği ve değişkenlerden önemli olanları ortaya koyduğu süreçlerden oluşmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992). Farklı bir ifade ile nitel analiz yöntemine başvuran araştırmacı alandan topladığı verilerden yola çıkarak verilerde gizli olan bilgiyi ve anlamı keşfederek raporlamaya çabalamaktadır. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri yolu ile elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasını içermektedir. Bu yöntemde araştırmacı gözlediği veya görüştüğü bireylerin ifade ettiklerini etkili olarak yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verebilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunulmasıdır. Bu yöntem dört aşamada gerçekleşir. İlk aşamada araştırmacı yapılandırılmış sorulardan, araştırmanın kavramsal çerçevesinden veya gözlem ve görüşmedeki boyutlardan yola çıkarak verilerin analizi için çerçeve sağlar. Bu sayede elde edilen hangi tema altında sunulacağı ortaya çıkmış olur. Bunun ardından araştırmacı önceden oluşturduğu çerçeveye dayanarak verileri okur ve düzenler. Araştırmacının düzenlediği verileri tanımlamasının ardından da gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulabilir. Bu aşamanın ardından araştırmacı tanımladığı bulguları açıklayarak ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacının yaptığı yorumları güçlendirmesi için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklaması ve gereksinim duyulması halinde faklı olgular arasında karşılaştırma yapması araştırmayı güçlü kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde kullanılan yanıtların verilmesinde katılımcılar Ö-1, Ö-2-……..-Ö-16 olarak kısaltılarak isimlendirilmiştir.

## Bulgular

Araştırma kapsamında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

***Tablo 1***

*Demografik Bilgiler*

| | | **Frekans** |
|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Erkek | 9 |
| | Kız | 7 |
| | **Toplam** | 16 |
| **Sınıf** | | **Frekans** |
| | 5 | 4 |
| | 6 | 4 |
| | 7 | 4 |
| | 8 | 4 |
| | **Toplam** | 16 |
| **Türkçe Bilgisi** | | **Frekans** |
| | Orta | 3 |
| | İyi | 8 |
| | Çok İyi | 5 |
| | **Toplam** | 16 |
| **Yaş** | | **Frekans** |
| | 11 | 4 |
| | 12 | 4 |
| | 13 | 2 |
| | 14 | 1 |
| | 15 | 5 |
| | **Toplam** | 16 |

Tablo 1'de Ortaokulda okuyan Suriyeli öğrencilere ait demografik bilgiler verilmiştir. Tabloya göre; Erkek öğrencilerin sayısı 9, kız öğrencilerin sayısı 8'dir.

Araştırmaya 5,6,7 ve 8. Sınıflardan 4'er öğrenci olmak üzere eşit sayıda öğrenci katılmıştır.

Katılımcıların Türkçe bilgisi incelendiğinde 3 öğrenci "Orta" düzeyde, 8 öğrenci "İyi" düzeyde ve 5 öğrenci "Çok İyi" düzeyde Türkçe bilmektedir.

Katılımcıların yaşları incelendiğinde yaşı 11 olan 4, yaşı 12 olan 4, yaşı 13 olan 2, yaşı 14 olan 1 ve yaşı 15 olan 5 öğrencinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hoşgörüyü tanımlama biçimlerine ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2**

*Hoşgörü Tanımları*

| | f |
|---|---|
| İyi davranmak -Yardımlaşmak | 6 |
| Kabul Etmek -Ayrımcılık Yapmamak | 5 |
| Sevgi-Saygı | 5 |
| Toplam | 16 |

Tablo 2'de öğrencilerin hoşgörüyü tanımlama biçimleri verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerden 6'sı hoşgörüyü "İyi Davranmak-Yardımlaşmak", 5'i "Kabul Etmek-Ayrımcılık Yapmamak" ve 5'i de "Sevgi-Saygı" olarak değerlendirmişlerdir.

Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-1: "*İnsanlara karşı güler yüzlü olmak alçak gönüllü olmak, yardımsever olmak büyüklerine saygı göstermek, küçüklerine karşı sevgi göstermek."*

Ö-5: "*Hoş olan güzel olan şeylerdir. Mesela hoş geldiniz, hoş bulduk, hoşça kal gibi. Herkese karşı anlayışlı olmaktır. Herkesi olduğu gibi kabul etmektir.* "

Ö-7: "*İnsanlara saygılı davranmak, insanları kabul etmek demektir*."

Ö-10: "*İnsanların birbirini sevmesi, birbirine saygı göstermesi, insanların iyi anlaşması, yaşlılara saygı göstermek*."

Ö-11: *"İnsanların birbirine saygı ve sevgi ile davranmasıdır."*

Ö:13: "*Arkadaşımıza karşı yaptığımız güzel olan her şeydir. İyi kalpli olmak. İnsanları iyi karşılamak"*

Ö-14: *"İyi insanların iyi davranışlarıdır. İnsanlara yardım etmek, arkadaşlarıyla iyi geçinmek, farklı insanlara olumsuz tepkiler göstermemektir."*

Ö-15: "*İnsanlara tahammül etmek, insanlara katlanmak demektir."*

**Tablo 3**

*Hoşgörülü İnsanın Temel Özellikleri*

| | f |
|---|---|
| Saygılı | 9 |
| Ayrım Yapmayan-Zarar Vermeyen | 4 |
| Paylaşımcı-İyi Kalpli | 3 |
| Toplam | 16 |

Tablo 3 öğrencilerin hoşgörülü insanların temel özelliklerine dair düşüncelerine yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 9'u "Saygılı", 4'ü "Ayrım Yapmayan-Zarar Vermeyen" ve 3'ü "Paylaşımcı-İyi Kalpli" olarak değerlendirmişlerdir.

Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-2: "*Akıllı, efendi, saygılı, dalga geçmeyen*."

Ö-4: "*Kendine ve başkasına zarar vermez. İnsanları olduğu gibi kabul eder. Suriyeli ve Türk ayrımı yapmaz*."

Ö-6: "*Davranışları güzel olur. Arkadaşlarıyla kavga etmez. Evde annesini üzmez. Türkiye'de diğer çocuklarla hep beraber oyun oynayabiliyoruz. Bize iyi davranıyorlar*."

Ö-8: "*Kibar, iyi kalpli, herkesle paylaşım yapan ve konuşan insanlar hoşgörülüdür. Türkiye'ye gediğimizde insanlar bize anlayışlı davrandılar. Bizi sevdiler, bize yardım ettiler.*"

Ö-9: "*Akıllı, saygılı, doğru konuşmalı*."

Ö-10: "*Yabancı insanlara karşı iyi davranan, saygı gösteren, yalan söylemeyen, insanları esmer, beyaz, zenci diye ayırmayan*"

Ö-12: "*Yalan söylemez, engelli birine yardım eder, kimseyle dalga geçmez, kendine ve başkalarına zarar vermez. Okulun ya da gittiği herhangi bir yerin kuralına uyar*."

Ö-14: "*Arkadaşlarına önem verir, saygı gösterir. Türkiye'de insanlar bize yardım ettiler kucak açtılar, hoşgörü gösterdiler.*"

Ö-16: "*İyi insandır*."

**Tablo 4**

*Okulun Hoşgörülü Olmaya Katkısı*

| | | f |
|---|---|---|
| Toplumsal Davranışı Öğretmek | Sevgi-Saygı | 4 |
| | Anlayışlı-Hoşgörülü Olma | 3 |
| | Ayrım Yapmamak | 2 |
| | İyi İnsan Olma | 2 |
| | İnsanlarla İyi İlişki Kurmak | 1 |
| Okula Uyum Sağlamak | Kuralları öğrenmek | 3 |
| | Arkadaşlarla Birlikte Yaşamak | 1 |
| | Toplam | 16 |

Tablo 4'te Okulun hoşgörülü olmaya katkısı ile ilgili verilen cevaplar "Toplumsal Davranışı Öğretmek" ve "Okula Uyum Sağlamak" kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Toplumsal Davranışı Öğretmek kategorisinde okulun hoşgörüye olan katkısını "Sevgi-Saygı" olarak gören 4, "Anlayışlı-Hoşgörülü Olma" olarak gören 3, "Ayrım Yapmamak" olarak gören 2, "İyi İnsan Olma" olarak gören 2, "İnsanlarla İyi İlişki Kurmak" olarak gören 1 öğrenci bulunmaktadır.

Okula Uyum Sağlamak kategorisinde okulun hoşgörüye olan katkısını "Kuralları öğrenmek" olarak gören 3 ve "Arkadaşlarla Birlikte Yaşamak" olarak gören 1 öğrenci bulunmaktadır.

Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-3: "*Öğretmenlerimiz bize hoşgörülü davranmayı öğretiyor. Konuları güzelce anlatıyor. Anlamadığımızda tekrar anlatıyor. Öğrenmemiz için çabalıyor. Bize hoşgörülü davranıyor*."

Ö-6: "*Okulda kavga etmemeyi öğreniyorum. Öğretmenlerimiz güzel davranıyor. Arkadaşlarımızla birlikte güzel oyunlar oynayabiliyoruz*."

Ö-8: "*Öğretmenlerimiz biz seviyor, bizimle ilgileniyor. Arkadaşlarımızla konuşuyoruz, eğleniyoruz*"

Ö-9: "*Toplum ve okul kurallarını öğreniyoruz. Okul eşyalarına zarar vermemeyi, yerlere çöp atmamayı, insanlara zarar vermemeyi öğreniyoruz*."

Ö-10: "*Öğretmenlerimiz öğrenciler arasında Suriyeli Türk olarak ayırmıyor. İyi ve hoşgörülü davranıyorlar*."

Ö-14: "*Öğretmenlerim ve arkadaşlarım bana iyi davranıyor ve olumsuz tavırları yoktur. Onlardan hoşgörülü olmayı öğreniyorum*."
Ö-15: "*Okulda kuralları öğreniriz. Toplumda nasıl davranacağımızı öğreniriz*."
Ö-16: "*Saygılı olmayı öğreniyoruz*."

**Tablo 5**

*Toplumsal Hayatta Hoşgörülü Olma Nedenleri*

| | f |
|---|---|
| Birlikte, Uyumlu, Mutlu Yaşam | 10 |
| Anlaşabilmek | 3 |
| Toplumsal Barış | 3 |
| Toplam | 16 |

Tablo 5'te toplumsal hayatta hoşgörülü olma nedenlerine dair öğrencilerin verdikleri yanıtlar sunulmuştur. Toplumsal hayatta hoşgörülü olma nedenlerini "Birlikte, Uyumlu, Mutlu Yaşam" olarak gören 10, "Anlaşabilmek" olarak gören 3 ve "Toplumsal Barış" olarak gören 3 öğrenci bulunmaktadır. Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-1: "*İnsanlar arasında anlaşmazlıklar çıkmaması için birbiri hakkında kötü konuşmamalı, hoşgörülü davranmalıdır*."
Ö-4: "*Toplumun daha iyi olması için insanların tahammül etmek için hoşgörülü olmalıyız*."
Ö-9: "*İnsanların birbirini anlaması için, iyi iletişim kurmak için, insanların birbirini dinlemesi için hoşgörülü olmalıyız.*"
Ö-10: "*Anlayışlı bir toplum olmamız için hoşgörülü olmalıyız*."
Ö-11: "*İnsanlar birbirine karşı saygı göstermelidir*."
Ö-12: "*Anlayışlı insanlar ve toplum için hoşgörülü olmak önemlidir*."
Ö-14: "*İnsanlara destek olmalıyız. İnsanlarla arkadaş olmalıyız. İnsanların mutlu olması için hoşgörülü davranmalıyız.*"
Ö-16: "*İnsanlar birbirini sever barış olur*."

**Tablo 6**

Farklı (din, dil, sosyo-ekonomik durum, engel vb.) insanlara davranış biçimi

| | f |
|---|---|
| Eşit-Adil | 8 |
| Sevgi-Saygı | 4 |
| Yardımseverlik | 4 |
| Toplam | 16 |

Tablo 6'da farklı (din, dil, sosyo-ekonomik durum, engel vb.) insanlara davranış biçimine ait öğrencilerin verdikleri yanıtlar bulunmaktadır. Buna göre farklı insanlara davranış biçiminin "Eşit-Adil" olduğunu düşünen 8, "Sevgi-Saygı" olduğunu düşünen 4 ve "Yardımseverlik" olduğunu düşünen 4 öğrenci bulunmaktadır.

Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-4: "*Diğer insanlara farklı ve garip davranmamak gerekir*."

Ö-7: "*Farklılıkları olduğu gibi kabul etmeliyiz. Ayrım yapmamalıyız. Adil davranmalıyız*."

Ö-8: "*Yardım etmeliyiz. Onları kötü hissettirmemeliyiz. Hep birlikte olmalıyız*."

Ö-9: "*İnsanların dini, dili, inancına saygı duymak hoşgörülü davranmak gerekir*."

Ö-10: "*Kimseye ayrımcılık yapmamalıyız. Hiç kimseye kötü davranmamalıyız*."

Ö-12: "*Anlayışlı davranmalıyız*."

Ö-14: "*Onların yanında olmalıyız. Arkadaş olmalıyız. Yardım etmeliyiz*."

Ö-15: "*İnsanların varlığını kabul etmeliyiz. İnsanları dışlamamalıyız. Adil olmalıyız. Farklılıkları benimsemeliyiz. İnsanlara yardımcı olup, topluma kazandırmalıyız*."

**Tablo 7**

Türkiye'de Hoşgörüleriyle Öne Çıkmış Şahsiyetler

| | f |
|---|---|
| Atatürk | 11 |
| Yunus Emre | 3 |
| Mehmet Akif Ersoy | 1 |
| Mevlâna | 1 |
| Toplam | 16 |

Tablo 7'de Türkiye'de hoşgörüyle öne çıkmış şahsiyetlere ait öğrenci görüşleri incelendiğinde "Atatürk" olduğunu düşünen 11, "Yunus Emre" olduğunu düşünen 3, "Mehmet Akif Ersoy" olduğunu düşünen 1 ve "Mevlâna" olduğunu düşünen 1 öğrenci bulunmaktadır.

Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-1: "*Yunus Emre*"

Ö-7: "*Atatürk*"

Ö-8: "*Atatürk*"

Ö-9: "*Yunus Emre*"

Ö:13: "*Atatürk*"

Ö-14: "*Atatürk*"

Ö-15: "*Atatürk*"

Ö-16: "*Yunus Emre*"

**Tablo 8**

*Hoşgörü Değerinin Gelişmesiyle İlgili Fikirler*

| | f |
|---|---|
| Sevgi-Saygı | 10 |
| Eğitim | 2 |
| İyilik | 1 |
| Yardımlaşma | 1 |
| Önyargılı olmamak | 1 |
| Sağlıklı İletişim | 1 |
| Toplam | 16 |

Tablo 8'de hoşgörü değerinin gelişmesiyle ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre hoşgörünün gelişmesi için gerekli değerlerin "Sevgi-Saygı" olduğunu düşünen 10 (%63), "Eğitim" olduğunu düşünen 2 (%13), "İyilik" olduğunu düşünen 1 (%6), "Yardımlaşma" olduğunu düşünen 1(%6), "Önyargılı olmamak" olduğunu düşünen 1(%6) ve "Sağlıklı İletişim" olduğunu düşünen 1 (%6) öğrenci bulunmaktadır.

Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö-3: "*Arkadaşlarımızla kavga etmeyerek, büyüklere saygılı davranarak*."

Ö-4: "*Güzel bir dil ile iletişim kurmak ile gelişir*."

Ö-5: "*Kitap okumak, araştırma yapmak, adil davranışlar yapmak, herkesin varlığını kabul etmek, kurs ve eğitimler vermek*."

Ö-6: "*Arkadaşlarıyla yardımlaşırsa bol bol kitap okursa, güzel sözler söylerse çevresine örnek olursa hoşgörü gelişir*."

Ö-8: "*Örnek davranışlar göstermeliyiz başka insanlara saygılı davranırsak diğer insanlar da bize hoşgörülü davranırlar*."

Ö-11: "*Ön yargılı olmazsak gelişir*."

Ö-12: "*Saygı ve sevgi ile davranarak, anlayışlı davranışlar yaparak gelişir*."

Ö-14: "*Herkese örnek davranışlar göstermeliyiz. Saygılı olmayı küçüklerimize öğretmeliyiz*."

## Sonuç ve Tartışma

İnsanların duyguları, inançları ve düşünceleri farklı olabilir. Önemli olan bu farklı duygu ve görüşleri olan insanları anlayışla karşılamak ve onlara saygı duymaktır. Hoşgörü, bireylerin kendilerinden farklı değer anlayışlarına, inançlarına, fikirlerine, yaşam kültürüne sahip bireylere anlayış göstermesi ve katlanmasıdır. Hoşgörü kavramının oluşmasında insanların insan olduğu için sevilmesi, onların farklılıklarının kabul edilmesi ve baskı altında kalmadan düşüncelerini ifade edebilmeleri önemlidir. Fakat hoşgörü haksız veya olumsuz durumlarda da kabullenmek, susmak, aldırmamak, görmezden gelmek, haksız durumlarda sessiz kalmak demek değildir. Bu durum disiplinsizlik, mesuliyetsizlik gibi olumsuzlukları ve karışıklıkları doğurur. Hoşgörü eğilimi de insanların günlük hayatlarında diğer bireylere karşı hoşgörülü davranmalarına karşı duydukları istektir. Hoşgörüsüzlük de öğrenilmiş bir davranış olup bu davranışın eğitim yoluyla değiştirilebileceği ve eğitimin değer kazandırma açısından olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Hoşgörüsüz insan kendisini yaşam biçimi ve inanç açısından da herkesten üstün görür. Bu davranışın temelinde kişiye insan olarak değer verilmemiş olması ve toplumda kabul edilmemesi yatmaktadır. Bu nedenle okullarda hoşgörü eğitiminde insanların tamamına inanç, dil, din, ırk vb. gözetilmeden saygı duyulması gerektiği ve insanlık hassasiyetinin önemi üzerinde durulmalıdır. Türkiye'de de değerler eğitimi ile okullarda bireylere insanların tamamına karşı hoşgörülü olmaları, tüm insanlara dil, din, ırk gözetilmeden saygı duymaları ve buna göre birey yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır.

Hoşgörü, birey yaşamının tüm alanlarında gereksinim duyulan değerler arasındadır. Hoşgörü insanların toplumsal yapısının bir gereğidir. Bu gereklilik toplumun uyum içerisinde ve sağlıklı yaşamasını sağlamaktadır. Birlikte yaşamanın kaçınılmaz gerekliliğidir. Buna göre eğitim kurumlarında hoşgörü ve diğer değer eğitimleri üzerinde daha hassas davranılmalı ve yeni yetişen bireylere bu değerlerin kazandırılması üzerinde durulmalıdır. Çünkü hoşgörü içerisinde anlayış, güven, saygı ve sevgiyi barındırdığından barış ve huzurun egemen olduğu toplumların oluşturulması için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu nedenle eğitim kurumlarında hoşgörü değerinin öğrencilere benimsetilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

✓ Öğrencilerin hoşgörüyü genel olarak "İyi Davranmak-Yardımlaşmak", "Kabul Etmek-Ayrımcılık Yapmamak" ve "Sevgi-Saygı" olarak değerlendirmişlerdir.

✓ Öğrenciler tarafından hoşgörülü insanların temel özellikleri ise "Saygılı", "Ayrım Yapmayan-Zarar Vermeyen" "Paylaşımcı-İyi Kalpli" olarak belirlenmiştir.

✓ Öğrenciler okulun hoşgörüye olan katkısını "Sevgi-Saygı", "Anlayışlı-Hoşgörülü Olma", "Ayrım Yapmamak", "İyi İnsan Olma", "İnsanlarla İyi İlişki Kurmak" olarak değerlendirmişlerdir.

Okulun hoşgörüye olan diğer katkıları arasında "Kuralları öğrenmek" ve "Arkadaşlarla Birlikte Yaşamak" olarak tespit edilmiştir.

✓ Öğrencilerin toplumsal hayatta hoşgörülü olma nedenleri ise "Birlikte, Uyumlu, Mutlu Yaşam" "Anlaşabilmek" ve "Toplumsal Barış" olarak tespit edilmiştir.

✓ Öğrencilerin farklı (din, dil, sosyo-ekonomik durum, engel vb.) insanlara davranış biçimine ait verdikleri yanıtlar incelendiğinde davranış biçiminin "Eşit-Adil" "Sevgi-Saygılı" "Yardımsever" olduğu düşünülmektedir.

✓ Türkiye'de hoşgörüyle öne çıkmış şahsiyetlere ait öğrenci görüşleri arasında "Atatürk" "Yunus Emre", "Mehmet Akif Ersoy" ve "Mevlâna" bulunmaktadır.

✓ Öğrencilere göre hoşgörünün gelişmesi için "Sevgi-Saygı" "Eğitim" olduğunu "İyilik" "Yardımlaşma" "Önyargılı olmamak" ve "Sağlıklı İletişim" gibi değerlerin bulunması gerekmektedir.

## Öneriler

✓ Öğrencilerin genel olarak hoşgörüye ait değerleri edindiği ve hoşgörülü bir eğitim için bulunması gereken özellikleri sıraladıkları görülmektedir. Bu değerlerin kaybolmaması ve geliştirilmesi için öğrencilerin birbirleriyle ya da diğer okul öğrencileriyle etkileşimde bulunduğu, öğrencilerin aktif olduğu ve sosyal uyumu sağlayan diğer etkinliklere yer verilebilir.

✓ Eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenler velilerle bireysel görüşmelerde, verilerle toplantılarında ve planladıkları seminerlerde hoşgörü ve diğer değerlere ilişkin bilgilendirme yapabilir. Bu kapsamda öğrenci, öğretmen ve veli iş birliğine dayanan bir süreç planlanabilir.

✓ Öğrencilerin kendileriyle farklı düşünen, farklı kültür ya da dinsel inanıştaki diğer öğrencilerle ortak çalışmasını sağlayarak, problemlerin üstesinden birlikte gelmeleri ve birbirlerini anlamaları böylece hoşgörü kavramına farklı bir açıdan bakmaları sağlanabilir.

✓ Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan gözlem ve görüşme yoluyla yapılmıştır. Hoşgörü ile ilgili yapılacak diğer araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinden (anket vb.) faydalanılabilir.

✓ Hoşgörü ve hoşgörünün eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin veri toplama araçları geliştirilebilir.

✓ Öğretmen, okul yöneticileri ve veliler ile değerler eğitimi görüşmesi yapılabilir. Mevcut sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulabilir.

✓ Bu çalışma ilköğretim düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Alanyazını tamamlaması ve hoşgörü değerinin ortaya konması açısından diğer kademedeki öğrencilerle (ortaöğretim, üniversite) nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

✓ Değerler eğitiminde yer alan diğer değerler ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

✓ Bu araştırma Ankara ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi ve alanyazındaki eksikliğin tamamlanması için aynı çalışma farklı il/ilçelerde farklı seviyelerde yapılabilir.

## Kaynakça


Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 53-57

Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 163-175. DOI: 10.17679/inuefd.306509

Aydın, M. Z. & Akyol Gürler, Ş. (2012). Okulda değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayın.

Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 122, 1431-1446.

Dağıtım, 18, 16-19.Büyükkaragöz, S. S. (1990). Demokrasi eğitimi. Ankara: Türk demokrasi Vakfı Yayınları.

Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). Qualitative Research for Education: Introduction and Methods. Boston: Allyn and Bacon.

Brıggs, C. 1986. Learning How To Ask: A Sociolinguistic Appraisal Of The Role Of The İnterview in Social Science Research, Cambridge University Press, Cambridge.

Büyükkaragöz, S. S. (1990). Demokrasi eğitimi. Ankara: Türk demokrasi Vakfı Yayınları.

Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşhörü ve demokratik tutumları. Eğitim Yönetimi, 2(3), 353-365.

Bretherton, L. (2004) Tolerance, education and hospitality: A theological proposal. Studies in Christian Ethics, 17(80), 80–103.

Brown. A. P. (2008). “A review of the literature on case study research”. Canadian

Journal for New Scholars in Education, 1(1), 1-13.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Campbell, A. (2011). A creative arts-based approach to using children's rights as a vehicle for tolerance education at the senior elementary school level (Unpublished Doctoral Dissertation). Lakehead University

Cartasev, S.İ. (2006). One world: Teaching tolerance and participation. New York: International Dabate Education Association.

Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık ve haklar. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. http://ihea.net.tr/images/kutuphane/DKIH.pdf adresinden 12.06.2015 tarihinde alınmıştır.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches. London: Sage.

Colesante, R.J., ve Biggs, D.A. (1999). Teaching about tolerance with stories and arguments. Journal of Moral Education, 28(2), 185-199.

Demircioğlu İ.H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: the experiences of Turkish eighth-grade students. The Social Studies, 99(3), 105–110.

Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek).

Elementary Educatıon Online, 8(2), 1-3

Ekinci Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. Turkish Studies, 6(2), 413-424.

Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 134-161.

Halstead, M. & Bacon, M. (2006). Citizenship and moral education: Values in action. Routledge.

IOM. (2009). Göç terimleri sözlüğü. Cenevre: IOM

Kabapınar, Y. (2007). The image of 'others' and tolerance in Turkish history and social studies textbooks: 'not us', 'the other is to blame'. In. R. Kaymakcan & O. Leirvik (Eds.). Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies (pp. 33–49). Istanbul: Değerler Eğitimi Merkezi

Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38 (38), 250-265.

Karasar, N. (2014). Kavramlar. *Teknikler ve İlkeler. Ankara: Nobel*.

Kalın, Z. T. & Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 293-304.

Kanatlı, F. ve Çekici, Y.E. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan milli kültür temalı okuma metinlerinde öz ve öteki imgesi. Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(2), 305-314.

Kaygalak, S. (2001). "Yeni Kentsel Yoksulluk ve Yoksulluğun Mekansal Yoğunlaşması: Mersin Demirtaş Mahallesi Örneği", Praksis, 2 (Bahar): 124-172.

Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, 2(6), 114-119.

Keleş, Ruşen (1998). Kent bilim Terimleri Sözlüğü, Ankara: İmge Kitabevi.

Killen, M., Crystal, D.S., ve Watanabe, H. (2002). Japanese and American children's evaluations of peer exclusion, tolerance of differences, and prescriptions for conformity. Child Development, 73(6), 1788–1802.

Kuşdil, E. M., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 45, 59-76.

Lapp, D., Fisher, D., ve Frey, N. (2013). How is tolerance being addressed in middle school classrooms? Voices from the Middle, 20(3), 7-9. http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0203-mar2013/VM0203Editors.pdf adresinden alınmıştır.

Lintner, T. (2005). A world of difference: Teaching tolerance through photographs in elementary school. The Social Studies, 96(1), 34-7.

(MEB, 2018) http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355

Osmanoğlu, C. (2012). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(15), 55-78.

Özer, İnan (2004). Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme, Bursa: Ekin Kitabevi.

Öncül, R. (2000). Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Şişman, M., (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: TDK Yayınları.

Türe, H. ve Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörüü algısı. Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 5(2), 31-56.

Üste, B. R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. Ege Akademik Bakış,7(1), 295-310.

Yarar Kaptan, S. (2019). Karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik tutumlarına etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 1087-1111.

Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 65-84.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Wan, G. (2006). Teaching diversity and tolerance in the classroom: A thematic storybook approach. Education, 127(1), 140-154.

Witenberg, R.T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualization of tolerance to human diversity. Journal of Moral Education, 36(4), 433-451.

Willems, F., Denessen , E., Hermans, C., ve Vermeer, P. (2012). Students' perceptions and teachers' self-ratings of modelling civic virtues: an exploratory empirical study in Dutch primary schools. Journal of Moral Education, 41(1), 99-115.

# Okul Öncesi Sanat Eğitiminde Müze Eğitimi Etkinliklerinin Önemi

**Nilgün YEŞİLTAŞ[1], Nurgül KIZILARSLAN[2], Ayça ÜLKER[3]**

1 Okul Müdürü, Çankaya Merkez Anaokulu, nilyesiltas@gmail.com
2 Öğretmen, Çankaya Merkez Anaokulu, nurgulkizilarslan@hotmail.com
3 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, a.ulker@hacettepe.edu.tr

***Öz***

*Yaratıcılığın gelişmesinde ve hayal dünyasının somut nesnelere dönüştürülmesinde okul öncesi yıllar kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Erken çocukluk döneminde, çocuklara, hayal gücünü ve yaratıcılığını ortaya çıkaracak, düşüncelerini farklı yollarla ifade etme becerilerini geliştirecek, sanatsal ilgiyi, odaklanmayı arttıracak nitelikte öğrenme ortamları sunulması önemlidir. Sanat eğitiminin bu işlevleri yerine getirmesinde nitelikli bir öğrenme ortamının da çocuğu desteklemesi gerekir. Sanat eğitimi alanı olarak müzeler, okul öncesi sanat eğitiminde kullanılabilecek zengin ortamlardandır. Bu bağlamda, bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme süreçlerinde "müze eğitimi" nin bir araç olarak katkılarının belirlenmesi ve müzede sanat etkinliklerine katılan çocukların deneyimlerindeki değişimi incelemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışma grubunu Ankara'da bağımsız bir anaokuluna devam eden beş yaş grubu 40 öğrenci oluşturmaktadır. Müze eğitimi uygulamalarına katılan ve katılmadan MEB müfredatındaki öğrenme sürecine devam eden 40 çocuk arasından iki grup oluşturularak çocuk çıktılarının karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çocuklarla yürütülen görüşmeler ve çocuk ürünlerini kapsayan dokümanlar (portfolyolar) veri toplama araçlarıdır. Müze etkinlikleri kapsamında; iki farklı müzeye yapılan geziler aracılığıyla çocukların geçmişten günümüze kadar gelen oyuncaklarla buluşması ve katıldıkları etkinlikler çalışmanın müdahale boyutunu oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada müze eğitimi sürecine katılan çocukların, etkinlik değerlendirme formlarına kaydedilen yanıtları ve portfolyolarındaki gelişmeler; çocukların nesneleri ve kendi deneyimlerini, yeniden yorumlayabildiklerini göstermektedir. Bunun yanında, müze eğitimi etkinlikleri sonrasında çocukların oyun ve oyuncağın işlevi, oyun materyalleri, müzelerin amaçları konusundaki algı ve deneyimlerinin çeşitlendiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bir eğitim ortamı olarak, müzelerin ve çocukların müzedeki deneyimlerinin; çocukların becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Okul öncesi dönem, müze eğitimi, sanat eğitimi.*

# Reflections of Art Activities in Museums During the Preschool Period

***Abstract***

*The preschool years are considered a critical period for the development of creativity and the transformation of the imaginative world into concrete objects. During early childhood, it is important to provide learning environments that will bring out children's imagination and creativity, enhance their ability to express thoughts in different ways, and increase their artistic interests and focus. In order for art education to fulfill these functions, it is necessary to have a high-quality and stimulating learning environment that supports the child. Museums serve as rich environments that can be utilized for preschool art education. In this context, this research aims to determine the contributions of "museum education" as a tool in the learning processes of preschool children and to examine the changes in the experiences of children participating in art activities in museums. For this purpose, a qualitative research design of case study was employed. The study group consists of 40 students from a five-year-old group attending an independent preschool in Ankara, selected through the purposive sampling methods. Two groups were formed, each consisting of 20 children, who participated in museum education activities and those who continued their learning process according to the Ministry of Education curriculum without participating. Data collection tools included interviews with children and documents (portfolios) containing children's products. Within the scope of museum activities, visits to two different museums, where children encountered toys from the past to the present and participated in various activities, constitute the intervention*

*dimension of the study. Descriptive analysis was used for data analysis. The responses recorded on the activity evaluation forms and the developments in the portfolios of the children who participated in museum education processes indicate that the children can reinterpret objects and their own experiences. In addition, it has been determined that after museum education activities, children's perceptions and experiences regarding the function of play and toys, play materials, and the purposes of museums have diversified. The findings suggest that museums and children's experiences in museums are important for the development of children's skills.*

***Keywords:*** *preschool period, art education, museum education*

## Giriş

Çocuklar içine doğdukları sosyo-kültürel yapı ve düzen içinde gelişirler. Bu süreçte çocuklar için sağlıklı, mutlu ve gelişmeye açık bir ortam oluşturmak ve kazanmaları gereken becerileri desteklemek önemli hale gelmekte ve onlara sunulan gelişim fırsatları, uyaran zenginliği, nitelikli öğrenme ortamları ile yakın ilişki içinde olmaktadır.

Okul öncesi yılların, çocukların gelişim ve öğrenmesi için kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönem; spontanlığın ön planda olduğu, çocuğun keşif ve merak duygusunun yoğun olduğu bir dönemdir. Çocukların gelişim ve öğrenmesini desteklemekte bir araç olarak sanat eğitimi, yaratıcılığın ön planda tutulduğu, ıraksak düşünmenin geliştirildiği; her çocuğun, bireysel eğilim ve ihtiyaçları doğrultusunda faaliyet gösterdiği bir alandır. Çocuklarımızın modern dünyaya uyum sağlayabilmeleri için katkı sağlayacak, sosyal yönlerini ve iletişim yeteneklerini geliştirip kuvvetlendirecek eğitim alanı, kültürel alışkanlıklar ve yaşam biçimiyle ilgilidir ve bunları oluşturacak eğitim de sanat eğitimiyle desteklenir (Gönen ve ark., 2016). Bu eğitimle; çocuğun görme, anlama, sorgulama, eleştirel düşünme, denemeler yapma, problem çözme ve sonuçlandırma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Sanat eğitimi erken çocuklukta olumlu tutum ve davranışları geliştirici, sanatla ilgili çalışmalara ilgiyi arttırıcı, düşünme ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilme becerisini geliştirici, özellikle hayal gücünü ve yaratıcılığı uyarıcı nitelikte olmalıdır (Darıca, 1994). Torrance (1973) yaratıcı çocukları sürekli araştırma ve çevreyi keşfetme arzusunda olan, duygularını rahatça yansıtabilen, sürekli soru sorma isteği olan, hayal gücü kuvvetli, sezgisel düşünebilen, bağımsız, kişisel görüşlerini belirten, bir duyguyu, düşünceyi farklı şekillerde ifade kapasitesi olan, bir düşünce ile ilgili tüm olasılıkları değerlendiren çocuklar olarak tanımlamaktadır. Sanat eğitiminin çocuklarda bu beceri ve özelliklerin gelişimine etkisi büyüktür. Tüm bu yönleri ile düşünüldüğünde sanat eğitimi okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Okul öncesi eğitiminde sağlıklı, üretken ve mutlu çocuklar için sanatın hazırlayıcı etkisi unutulmamalı ve okul öncesi döneminde sanatın tüm alanları okul öncesi eğitimin içinde yer almalı, planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Gönen ve arkadaşlarına (2016) göre; okul öncesi dönem çocukları genellikle resimlerden, heykellerden, hayvan ve insan figürlerinden, hayal gücüne dayalı konulardan oluşmuş eserleri

incelemekten zevk almaktadır. Başkalarına ait sanat çalışmalarını incelemek, ayrıntılarını tanımlamak, çocuğa sanat aracılığıyla çok farklı duygu ve düşüncelerin farklı ifade biçimleri olabileceği düşüncesini kazandırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, çocukların eğilimlerinin gözlenmesi, yönlendirilmesi, örnek modeller ile gerekli bilgilerin verilerek karşılaştırmalar yapabilmelerinin sağlanması ve en önemlisi de kişisel duygu ve düşüncelerin sanat aracılığıyla aktarılmasıyla ilgili inceliklerin öğretilmesi bir öncelik olmalıdır (Darıca, 1994). Aydos (2022)'a göre; çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerileri ve yaratıcılığını geliştirmesi açısından atık malzemeler, kil, oyun hamuru gibi şekillendirmeye uygun, yırtma-yapıştırma gibi farklı materyallerle etkinliklere yer vermesi önemlidir. Diğer tüm eğitim süreçleri gibi bu yaş grubunda sanat etkinliklerinin de sürecinin öğretmen değil çocuk merkezli olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Çocuklar kendileri için özel hazırlanmış ortamda çeşitli malzemeler arasından istedikleriyle ve istedikleri şekilde çalışarak yaratıcılıklarını sergilemelidirler. Sanat eğitimi, diğer disiplinlerle de ilişkilendirilerek çocukların gözlemlerine ve algılarına dayalı olarak, kendilerini yaratıcı bir yolla dışa vurmalarına fırsat verir; bu nedenle çocukların sosyal gelişimine büyük katkısı bulunmaktadır (Gültekin, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuğun bütüncül gelişimini destekleyecek ve ona yeni öğrenme fırsatları sunacak sosyal ve fiziksel çevreler oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi öğrenme ortamı, bireyin gelişimi ve sosyalleşmesini sağlayacak nitelikte planlanmalı; diğer kurum ve kuruluşlarla etkileşimi de içeren tamamlayıcı bir nitelik göstermelidir. Bu tür ortamlardan biri olarak müzeler önem kazanmakta ve eğitsel etkinlikler ile topluma hizmet alanları haline dönüşmüştür (Ayaokur, 2014; Karamustafaoğlu ve ark., 2018). Müzelere yapılan ziyaretler aracılığıyla çocuklar; farklı yaşam biçimlerini, heykel, resim gibi sanat dallarında farklı yaklaşımları izleyebilecekleri ortamlarla karşılaşırlar. Farklı yeteneklere sahip olan çocuklara hitap edebilmek için farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullanarak etkinliklerini çeşitli tutan müzeler, çocuklara ilginç öğrenme ortamları sunar. Çocuklarda gözlem, yaratıcılık ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunur (Mercin,2004).

Dizdar-Terwiel (2007), çocukların objelerle; algılar ve ilgiler yoluyla etkileşime gireceği, gözlem yapacağı, düşünce ve duygularını ifade edeceği, hayal gücünü kullanacağı, kendi yaşantısıyla bağdaştırabileceği, objeleri okuyabileceği, uygulamalar yapabileceği müze yaşantılarına dikkat çekmektedir. Müzeler bir anlamda görsel eğitim araçlarıdır. Müzede yer alan eserleri zaman ve mekân ilişkisinde üç boyutlu olarak görmek, o havayı hissetmek ve yaşamak çocuklara gözlem yapma olanağı tanır. Müzeler ve eğitim kurumları arasında sağlanacak iş birliği ve müze gezileri çocuğa geçmişi gösterebilmek için, önceki zaman kavramı ile ilgili deneyimler yaşatma, bütün duyularını işe koşarak öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırma ve yaratıcılığı farklı alanlarda kullanma imkânı sunacaktır (Abacı ve Usbaş, 2011).

Çocuğun görerek, duyarak, dokunarak tüm duyu organlarını işe koşarak öğrenmesi kalıcılığı sağlamaktadır. Okul öncesi dönem çocukları içinde bulundukları bilişsel gelişim döneminin de etkisi ile

yaşamı somut yollarla kavrar ve anlamlandırırlar. Bu nedenle, okulöncesi eğitimde sözel yöntemden çok uygulamaya dönük eğitim planlamaların yapılması faydalıdır. Tüm duyulara hitap eden sanat eğitimi de bu amaca karşılık gelmektedir. Dizdar-Terwiel (2007)'e göre, okulöncesinden başlayıp yaşam boyu süren bir etkinlik olarak sanat eğitimi; etkinliğin alanı, amacı, kullanılan yöntem ve teknikleri ile materyallerinin sürekli çeşitlendirilip geliştirilmesi yoluyla yeniliklerle buluşturulabilir.

Bir sanat eğitimi alanı olarak müzeler, okul öncesi sanat eğitiminde kullanılabilecek yaşayan zengin ortamlardan sayılmaktadır. Ancak müzelerin okul öncesi dönemdeki kullanımına ve çocukların gelişim ve öğrenmesine sağladığı katkılara ilişkin uygulamalı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelerin okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi ve eğitimine büyük ölçüde katkısı olduğunun açıklandığı pek çok çalışmadan hareketle; bu araştırmada, müzelerin ve müzelerde uygulanan sanat etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukları için ne derece etkili olduğunu belirlemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğrenme süreçlerinde müze ziyaretlerinin ve müzede sanat etkinliklerinin bir araç olarak katkılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı, müze eğitimi süreçlerine katılan beş yaş çocuklarının deneyimlerindeki değişimi incelemektir.

## Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, belirli bir zaman diliminde gerçekleşen durumların, kendi bağlamıyla bir bütün hâlinde olduğu kesin sınırlarının çizilmesinin zor olduğu, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (görüşmeler, gözlemler, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenen durumların tanımlandığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimsek, 2013). Durum çalışması, incelenen kişinin, topluluğun ya da durumun kendisine has özelliklerinin kendi bağlamı içerisinde incelenmesine olanak tanır. Nitekim, bu araştırmanın amacı evren üzerinde genelleme yapmak değil; belirli bir yaş grubundaki çocukların müze eğitimi süreçlerindeki ayırt edici özelliklerini anlayabilmek ve açıklayabilmektir. Bu doğrultuda durum çalışması bu araştırmanın hedefini gerçekleştirmede uygun bir yöntem olarak görülmektedir.

### Çalışma Grubu

Amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd.. 2014). Kolay

ulaşılabilir örnekleme ise, araştırmacının ulaşabileceği en kolay ögelere yönelmesi, yakın ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği, daha az genellenebilir bir örnekleme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkezinde bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören ve 2022-2023 öğretim yılı itibari ile 5 yaş grubuna devam eden 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada; çocukların sorulara cevap verme, etkinlikleri uzun soluklu takip etme gibi zorluklar yaşanabileceği öngörülerek yaş grubu beş olarak belirlenmiştir. Aynı yaş grubundan müze eğitimi uygulamalarına katılan ve katılmadan MEB müfredatındaki öğrenme sürecine devam eden 40 çocuk arasından 20'şer kişiden oluşan iki grup oluşturularak çıktıların karşılaştırılması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda; 5 yaş grubundaki 20 çocuğa müze eğitimi verilmiş, aynı yaş grubundaki 20 çocuk müze eğitimi almadan MEB müfredatındaki eğitime devam etmiş ve iki grubun çeşitli özellikler açısından karşılaştırılması planlanmıştır.

**Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmada veri toplama araçları çocuklarla yapılan görüşmeler ve dokümanlardır. Görüşme, araştırmacının diğer bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını anlamasına yardımcı olan ve üzerinde çalıştığı konu ile ilgili örneklemin bakış açısını yakalamaya çalıştığı bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, çalışma grubunda yer alan tüm çocuklarla müze etkinlikleri öncesinde ve sonrasında; müze ve oyuncak hakkında görüşlerini almak üzere bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Çocuklara sorulacak sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Çocuklara sorulan sorular arasında, müze nedir, müzeler ne işe yarar, oyuncak nedir, oyuncağı kimler oynar gibi yarı yapılandırılmış sorular yer almıştır.

Doküman analizi ise, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin detaylı incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman incelemesi, doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda ya da araştırmanın probleminin doğrudan dokümana odaklandığı durumlarda tercih edilebilmektedir. Bu bağlamda çalışmada, çocukların müze etkinlikleri kapsamında oluşturdukları ürünleri içeren dokümanlar (portfolyolar) kullanılmıştır. Portfolyo, öğrenci ürün dosyasıdır. Öğrencinin dersi takip düzeyini, gelişimini ve başarısı gösterir belgelerden oluşmuştur. Bu kapsamda, müze etkinliklerine ilişkin öğrenci günlükleri, etkinlik değerlendirme formları ve araştırmacılar tarafından geliştirilen müze eğitimine ilişkin ön ve son görüşme formlarını kapsayan öğrenci portfolyo dosyaları, müze etkinliklerine katılan çocuklardan veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Müze etkinlikleri kapsamında; Ankara'da Rahmi Koç Müzesi ve Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi'ne yapılan geziler aracılığıyla çocukların geçmişten günümüze kadar gelen oyuncaklarla buluşması ve müze eğitimi kapsamında katıldıkları sanat etkinlikleri çalışmanın müdahale boyutunu oluşturmaktadır.

**Fotoğraf 1**

*Müze Etkinlikleri Kapsamında; Rahmi Koç Müzesine Yapılan Geziden Kareler*




**Fotoğraf 2**

*Müze Etkinlikleri Kapsamında; Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi'ne Yapılan Gezilerden Kareler*




Müze eğitimi uygulamalarına başlamadan önce, çocukların velilerinden yazılı izinler alınmış, veri toplama sürecinde çocuklardan ise sözlü onay alınmıştır. Uygulamalara başlamadan önce hem uygulama grubunda hem de kontrol grubunda yer alan çocuklara oyun, oyuncak ve müze ile ilgili sorular sorularak çocukların verdikleri yanıtlar derlenmiştir. Müze eğitimi uygulamaları sonrasında her iki grupta aynı sorulara yanıt aranarak elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve

müzede sanat etkinliklerine katılan gruptaki çocukların dönem sonunda oluşturdukları portfolyolar incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bir nitel analiz yöntemi olan betimsel analiz yöntemiyle daha önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenerek yorumlanması esastır. Bu nedenle, veriler önce sistematik ve açık biçimde betimlenir, ardından bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, çalışmadan elde edilen veriler incelenerek belirlenen bulgular özetlenerek yorumlanmıştır.

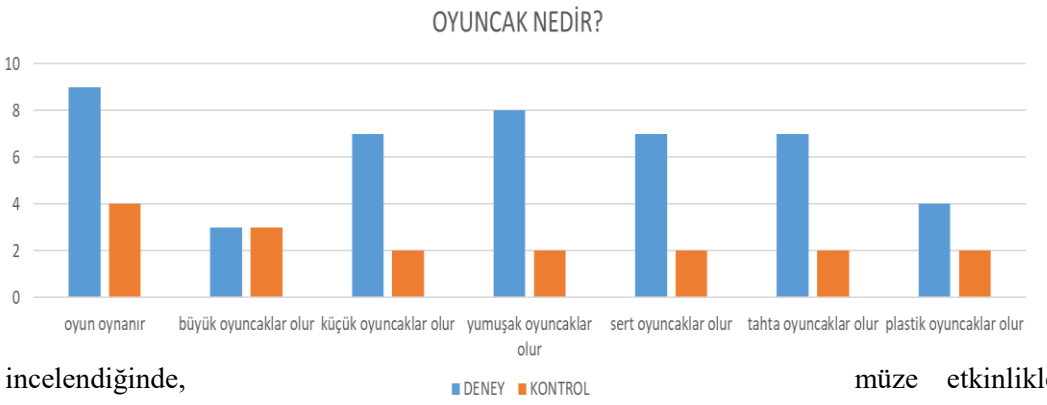
## Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, müze eğitimi sürecine katılan çocukların, etkinlik değerlendirme formlarına kaydedilen görüşme yanıtları ve portfolyolarındaki gelişmeler; çocukların nesneleri ve kendi deneyimlerini, yeniden yorumlayabildiklerini göstermektedir. Bunun yanında, müze eğitimi etkinlikleri sonrasında çocukların oyun ve oyuncağın işlevi, oyun materyalleri, müzelerin amaçları konusundaki algı ve deneyimlerinin çeşitlendiği belirlenmiştir.

Çalışma öncesinde çocukların sorulara verilen cevapların dağılımlarının kontrol ve deney gruplarında benzer olduğu, çocukların genellikle oyuncağın işlevine odaklandıkları; son testte verilen cevaplarda ise müze etkinliklerine katılan çocukların oyuncağın işlevi ve özellikleri ile ilgili yanıtlarının çeşitlendiği görülmüştür. Çocukların son testler sırasında 'oyuncak nedir?' sorusuna verdikleri yanıtlar Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1**

*Çocukların 'Oyuncak Nedir?' Sorusuna Verdikleri Yanıtlar*

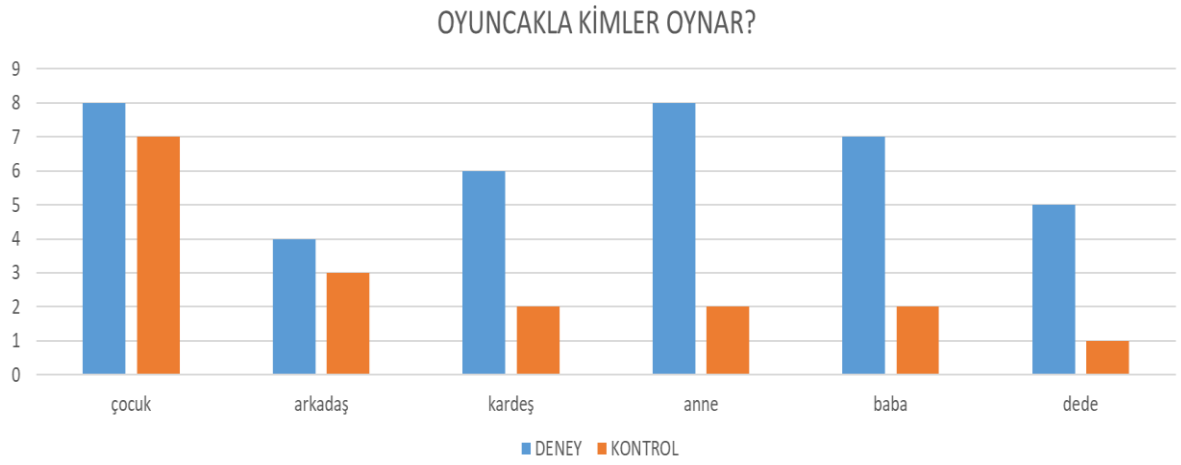



Şekil 1 incelendiğinde, müze etkinliklerine katılım sonrasında çocukların, oyuncağın şekline yönelik yanıtlarının arttığı görülebilmektedir.

Çocukların 'oyuncakla kimler oynar?' sorusuna son testlerde verdikleri yanıtlar Şekil 2'de sunulmuştur.

**Şekil 2**

*Çocukların 'Oyuncakla Kimler Oynar?' Sorusuna Verdikleri Yanıtlar*

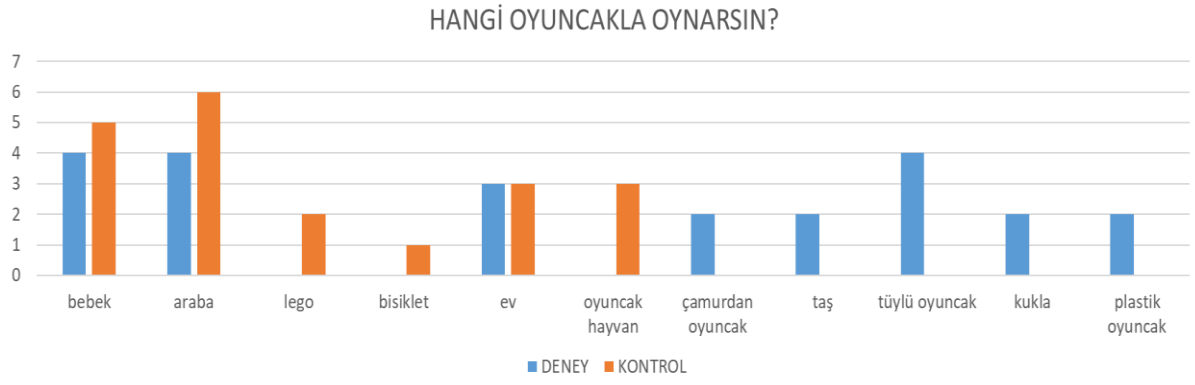



Şekil 2 incelendiğinde, çalışmalarımız öncesinde sorulara verilen cevapların dağılımlarının kontrol ve deney gruplarında benzer olmasına rağmen, son teste verilen cevaplarda ise deney grubunda oyuncağın farklı kişilerle paylaşımına ait yanıtların arttığı görülmüştür. Verilen yanıtlara göre müze eğitimleri sonrasında çocukların oyuncaklarla kimlerin oynadığına dair algılarında farklılıkların olduğu görülmüştür.

Çocukların 'hangi oyuncakla oynarsın?' sorusuna verdikleri yanıtlar Şekil 3'te sunulmuştur.

**Şekil 3**

*Çocukların 'Hangi Oyuncakla Oynarsın?' Sorusuna Verdikleri Yanıtlar*



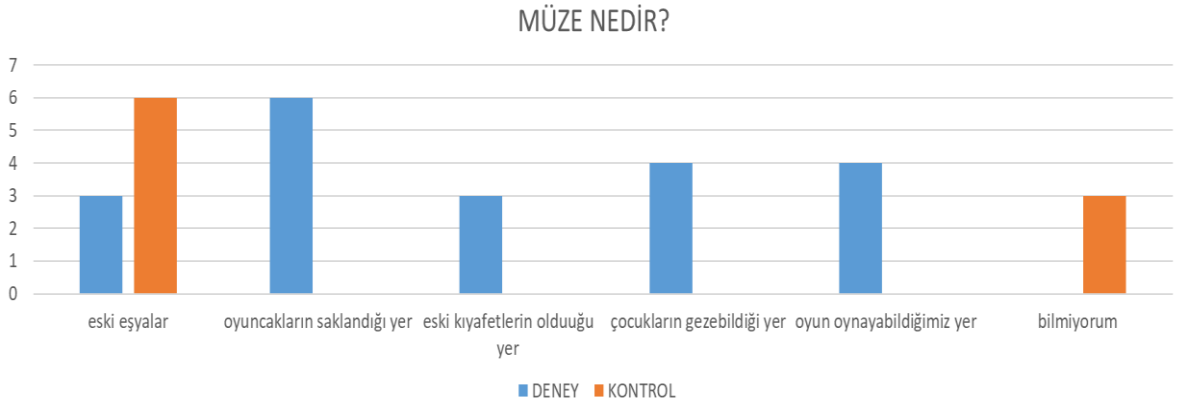

Şekil 3 incelendiğinde, çocukların son testte soruya verdikleri cevap sayısında artış olduğu hem deney hem kontrol grubu çocuklarının, uygulama öncesine göre farklı yanıtlar verebildikleri; ancak müze etkinliklerine katılan gruptaki çocukların oyuncak niteliklerine yönelik tanımlamalarının değiştiği görülmüştür. Verilen yanıtlara göre müze eğitimleri sonrasında çocukların oyuncakların çeşitlerine dair

algılarında farklılıkların olduğu; kukla, taş, çamur gibi materyalleri klasik oyuncaklara ek olarak daha çok vurguladıkları görülmektedir.

Ek olarak çocukların 'müze nedir?' sorusuna verdikleri yanıtlar Şekil 4'te sunulmuştur.

**Şekil 4**

*Çocukların 'Müze Nedir?' Sorusuna Verdikleri Yanıtlar*




Şekil 4 incelendiğinde, uygulama sonrasında, müze etkinliklerine katılan gruptaki çocuklar tarafından, farklı müze tanımlarının yapıldığı; müzede bulunan nesnelere göre somut yanıtlar verildiği görülmüştür. Verilen yanıtlara göre müze eğitimleri sonrasında çocukların müzenin ne olduğu konusundaki farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Müze etkinliklerine katılmayan çocukların soruya "bilmiyorum" ya da "eski eşyaların sergilendiği yer" yanıtı verdikleri ancak müze eğitimlerine katılan aynı yaş grubu çocukların müze hakkında, "oyuncakların saklandığı yer", "eski kıyafetlerin bulunduğu yer", "çocukların gezebildiği" ve "oyun oynanabilen yerler" şeklinde yaşantı ve deneyimlerine dayalı yanıtlar verdikleri izlenmektedir.

Çocukların müze ziyaretlerinde çekilen fotoğrafları, öğretmen gözlemleri ve çocuk ürünlerinden oluşan portfolyoları incelendiğinde de, çocukların müze ile ilgili deneyimlerinin olumlu olduğu gözlenmektedir.

**Fotoğraf 3**

*Çocukların Müzede Yaparak Yaşayarak Öğrenme Deneyimleri*



**Fotoğraf 4**

*Çocukların Kendi Oyuncaklarını Tasarlama Süreçleri*



**Fotoğraf 5**

*Çocukların Kendi Oyuncak Müzelerini Oluşturma Süreçleri*



Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir eğitim ortamı olarak, müzelerin ve çocukların müzedeki deneyimlerinin; çocukların yaşantılarının geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ulaşılan bulgular izleyen bölümde tartışılmaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir eğitim ortamı olarak, müzelerin ve çocukların müzedeki deneyimlerinin; çocukların becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Benzer ve kapsamlı araştırmalar müzelerin önemli öğrenme alanları olduklarını ve çocukların burada yaşam deneyimlerini zenginleştirdiklerini göstermektedir (Henderson & Atencio, 2007; Karaca vd., 2018; Uludağ, 2017; Ünal & Pınar, 2017).

Müze eğitimi en geniş anlamda müzede öğrenmeyi ve deneyim kazanmayı sağlayacak etkinliklerin planlanıp uygulanması olarak tanımlanmıştır (Onur & Zilcioğlu, 2008). Paykoç'a göre (2002), müze eğitimi, bireylere kendini anlama, empati yapma, kültürel mirası devam ettirme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, eski eserleri anlama, farklı kültürleri tanıma, müzeyi bir yaşam biçimi hâline getirme gibi hedeflere hizmet etmektedir (akt., Akman vd.., 2015). Bu çalışmada da, çocukların gözlenen deneyimleri ve verdikleri yanıtlar; alanyazında çocukların müze eğitimi yoluyla nesneleri ve kendi deneyimlerini, gelişimsel düzeylerine göre, yeniden yorumladıkları bilgisi ile örtüşmektedir (Dilli & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Ünal, 2012).

Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda müze sonrasında resim ve sohbetin ağırlıkla kullanıldığı, bunun yanında kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, çocukların kendi ürünlerini oluşturması gibi tekniklerin de kullanıldığı görülmektedir (Akman vd., 2015; Dilli vd.., 2018; Doğan, 2017). Bu çalışmada da çocukların portfolyolarında, benzer araç gereçlere yer verilmiş, çocukların müze deneyimleri fotoğraflanarak ve öğretmen gözlemleri ile kayıt altına alınmış ve çocuklar müze ziyaretleri sırasında kendi ürünlerini, sergilerini ve müzelerini tasarlamışlardır. Bu yolla çocukların müze deneyimlerinin incelenmesi mümkün olabilmektedir. Nitekim çocukların müze ziyaretlerinin ve müze eğitimi etkinliklerinin süreç odaklı ve alternatif yöntemlerle değerlendirilmesi alan yazında da vurgulanmaktadır (Karakaş & Eğitmen, 2017).

Çocuğun erken yaşlarda müze ile tanışmasında devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun çocuğa sağladığı fırsatların önemli olduğu ve okul öncesi çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde erken yaşlarda çocukların müzelerle tanıştırılmasının gerekliliği bilinmektedir (Özer & Yıldırım Polat, 2019). Akman ve arkadaşları (2015), müze gezilerinin çocuklar için etkili ziyaretlere dönüşmesini sağlayan müze eğitimi programlarının niteliğine dikkat çekerek bu sürecin planlanmasından ve uygulanmasından sorumlu kişi ya da kurumların önemli bir görev taşıdığını ve okul öncesi eğitiminde müzelerden etkili bir şekilde yararlanılabilmesi için okul-müze iş birliğinin sağlanması gerektiğini ifade

etmektedirler. Yine, öğretmenlerin de kazanımlarına uygun bir biçimde, çocukların gelişimsel düzeyine uygun koleksiyona sahip, ulaşılabilir müzeleri tespit etmeleri; müze ziyareti öncesi, sırası ve sonrasını etkili bir şekilde planlamaları gerekmektedir (Önder vd., 2009).

Çocuğun okulla temas ettiği okul öncesi döneminde verilecek müze eğitimleri, çocukların pek çok temel bilgiyi edineceği ilkokul kademesi için de önemlidir ve yaygınlaştırılması gereklidir. Okul öncesi öğretmenlerinin müze ziyareti sırasında, öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen uygulamalarına bakıldığında öğretmenlerin çocuğun gelişimi ve eğitimini güçlendirmek için müzelerin potansiyelinden yeterince yararlanamadıkları tespit edilmiştir (Akman vd., 2015; Özer ve Yıldırım Polat, 2019). Ata (2002) ise, öğretmenlerin çoğunluğunun müze eğitimi hakkında herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını ve müzede çocuklara rehberlik yapma konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirlemiştir. Bu bağlamda; öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim programlarına müze eğitimine ilişkin dersler konulması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinde müze eğitiminin dikkate alınması, her eğitim düzeyindeki çocukların devam ettiği kurumların (okul öncesi, ilkokul, ortaokul gibi) eğitim programının içinde müze ziyaretleri ve müze eğitimi süreçlerinin dengeli bir şekilde yer almasını sağlayacak planlamalar yapılması ve bu alandaki bilimsel çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Son olarak bu araştırmanın birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle, bu çalışma, araştırmaya katılan 40 çocuğa ait verilerle sınırlıdır. Araştırmada; okul öncesi kurumunda bulunan çocukların sorulara cevap verme, etkinlikleri uzun soluklu takip etme konusunda zorluklar yaşanabileceği öngörülmüş ve amaçlı örnekleme ile yaş grubu beş olarak belirlenmiştir. Dolayısı ile araştırma sonuçlarının tüm okul öncesi dönem çocuklarına genellemesi uygun değildir. Araştırma sürecinde, okulların imkanları ve çocukların fiziksel gelişim düzeyleri göz önünde tutularak okula yakın çevredeki müzeler tercih edilmiştir. Uygulanan müzede sanat etkinlikleri gezilen müzelerle sınırlı olmuştur. Bu nedenle, benzer araştırma süreçlerinin, farklı yaş ve sosyo ekonomik düzeyden çocuk gruplarını içeren daha kontrollü araştırma süreçleri dahilinde planlanması önerilmektedir.

## Kaynakça


Abacı, O. & Usbaş, H. (2011). Okul öncesi çocuk ve….. İçinde Ed. M. O. Uluğ, *Okul öncesi çocuk ve müze* (s. 359-382). Nobel Yayın Dağıtım.

Akman, B., Altınkaynak, Ş., Ertürk, G. & Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (1), 97- 115.

Ayaokur, A. (2014). *Müzelerde bilgi yönetimi: Sadberk Hanım Müzesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aydos, E. H. (2022, 15-17 Kasım). *Çocuklarla sanat çalışması yapmak: Bir yol haritası* [Sözlü bildiri]. EDU Congress, Antalya, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Darıca, N. (1994). Okul öncesi eğitimcileri için el kitabı İçinde Ed. Ş. Bilir, *Okul öncesi dönemde sanat eğitimi*. Ya-Pa Yayınları.

Dilli, R. & Dümenci-Bapoğlu, S. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarına Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanların öğretilmesinde müze eğitiminin etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40* (181), 217-230.

Dilli, R., Dümenci-Bapoğlu S. & Kesebir-Turgut, G. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okulöncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (66), 421-432.

Dizdar Terwiel C., (2007). *Sanat eğitiminde bir yöntem olarak müzelerden yararlanma*, Eğitim ve Müze Semineri, Kök Yayıncılık.

Doğan, C. D. (2017). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (60), 234-248.

Gönen, M., Aydos, E. H., & Erdem, A. Ü. (2016). Experiences of candidate preschool teachers on art education and implementations. *International Journal of Innovative Research in Education, 3* (1), 42-49.

Gültekin, T. (2011). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik Bakış Dergisi, 24,* 1-14.

Henderson, Z. T. & Atencio, J. D. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal, 35,* 245- 251

Karaca, N. H., Şenol, F. B., Akyol, T., & Can-Yaşar, M. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklar için bir müze gezisi örneği. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2* (2), 13-25.

Karakaş, D. Y. & Eğitmen, A. (2017). Bursa Kent Müzesi'nde 6 yaş çocukları ile Bursa'nın kaybolan mesleklerinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 12* (2), 63-76.

Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. & Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 3* (2), 38- 65.

Mercin, L. (2004). İlköğretim okullarında Sanat (Resim) Eğitimi derslerinde müzelerden yararlanılmasına ilişkin uygulamalar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*.

Onur, B. & Zilcioğlu, Ş. (2008). *Çocuk müzeleri ve müze eğitimi*. Ürün Yayınları.

Önder, A., Abacı, O. & Kabaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)* 25.

Özer, M. & Polat, A. Y. (2019). Okul Öncesi Dönemde Müze İle Eğitim: Öğretmenler Ne Biliyor? Ne Yapıyor? *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 9* (2), 396-430.

Torrance, P. (1973). *Creativity.* Dimensions Publishers.

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Uysal, A. (1999). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6* (1),41-47.

Ünal. F. (2012). Observation of object preferences of interest by children aged between 4 and 8 in museums: Antalya museum examples, *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 51,* 362-367.

Ünal, F. & Pınar, Y. (2017). Erken çocukluk eğitiminde müze deneyiminin rolü. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, 6* (38), 2899-2917.

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

# İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Belirlenmesi

**Tezcan YILMAZ[1], Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU[2], Dr. Fatma GÖLPEK-SARI[3], Ülkü YALÇINKAYA[4], Nurhan ERDENER SARI[5]**

[1] Öğretmen / Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Hakan Kabil İlkokulu, tezcan16@gmail.com

[2] Prof. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, sadi@hacettepe.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5010-484X

[3] Dr, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, fatmagolpek@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4960-3681

[4] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Hakan Kabil İlkokulu, ulkudorukirmak@gmail.com

[5] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Hakan Kabil İlkokulu, nurhanerdenersarii@gmail.com

***Öz***

*Günümüz okullarında ilkokul seviyesindeki öğrencilerin neredeyse tamamı bilgisayar kullanabilmekte, dijital oyunlar oynayabilmekte, mobil cihazlara uygulama yükleyip kaldırabilmekte, sosyal medya uygulamalarına erişebilmekte ve kullanabilmektedirler. Öğrenciler ayrıca bu iş ve işlemler için gün içerisinde oldukça fazla zaman ayırmaktadırlar. Dijital ortamlarda fazla zaman geçiren kullanıcıların dijital risk ve tehditle ile bu teknolojilerin etkili kullanımlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin dijital becerileri kazanma yollarının önemli olduğu düşünülebilir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin dijital becerileri kazanma yollarının belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler yaşları itibariyle dijital dünyaya gözlerini açmaktadırlar. Bu kuşağın ilkokul çağına geldiklerinde sahip oldukları dijital materyal okuma becerisini nasıl kazandıkları sorusundan hareketle, dijital becerilerin formal olarak okulda nasıl kazandırılabileceği konusu gündeme gelmektedir. Bu çalışmada informal yollarla oluşan öğrenmelerden hareketle veri güvenliği, doğru içerik seçme, zaman yönetimi gibi konularda öğrencilerin yanlış davranışlarının nasıl düzeltilebileceği sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin ve bu becerileri kazanma yollarının belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Formda çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu sorular da yer almaktadır. Verilerin analizinde betimsel analizlere başvurulmuştur. Çalışma kapsamında hazırlanan veri toplama formları 163 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen "tablet yapalım" başlıklı bir etkinlikle öğrencilerin dijital teknolojilerle olan etkileşimleri de gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin içerik seçmede, dijital platformları güvenli şekilde kullanmada ve dijital dünyaya ayrılacak zamanın planlanmasında hatalı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu bağlamda davranış değişikliği yaratmanın merkezinde olan okulun, çağımızın yeni dili olan dijital okuryazarlık sürecinde de öğrencilerin vazgeçilmez bir kaynağı olmak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.*

***Anahtar Kelimeler**: dijital dünya, dijital beceriler, dijital okuryazarlık, ilkokul öğrencileri*

# Determination of Digital Literacy Skills of Primary School Students

***Abstract***

*In today's world almost all primary school students can use computers, play digital games, install and uninstall applications on mobile devices, and access and use social media applications. In addition, students devote a lot of time to these activities during the day. In this respect, it can be thought that the ways in which students acquire digital skills are important. The purpose of this study is to determine the ways in which students acquire digital skills. The students of this study born into the digital world. Based on this reality, the question of how digital skills can be formally acquired at school needs to be answered. In this study, answers are sought to the questions of how students' misbehaviors can be corrected on issues such as data security, choosing the right content, and time management brought about by informal learning. In this study reviewing model was used. As a data collection tool, a semi-structured form developed by the researchers was used to determine the digital literacy skills of the students and the ways of acquiring these skills. This form includes multiple choice questions as well as open-ended*

*questions. In the analysis of the data, descriptive analysis was used. The data collection forms prepared in this study were applied to 163 fourth grade students, and the students' interactions with digital materials were also observed with the "let's make a tablet" activity. Students may exhibit faulty behaviors both in choosing content, in using digital platforms safely, and in planning the time to be allocated to the digital world. The school, which is at the center of education in creating behavior change, has to be an indispensable resource for students in the digital language literacy process, which is the new language of our age.*

***Keywords**: digital world, digital skills, digital literacy, primary school students*

## Giriş

Dijital teknolojilerin hızlı bir şekilde toplumsal yaşamın olmazsa olmazı olduğu günümüzde bireylerin sahip olmaları beklenen yeni okuryazarlıklar gündeme gelmektedir. Bu okuryazarlıkların birisi dijital okuryazarlıktır. Alanyazında dijital okuryazarlıkla ilgili farklı tanımlar mevcuttur. UNESCO (2018) dijital okuryazarlığı, istihdam ve girişimcilik için dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye güvenli ve uygun bir şekilde erişme, yönetme, anlama, bütünleştirme, iletişim kurma, değerlendirme ve oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır. Dijital okuryazarlık bilgisayar okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olarak adlandırılan yeterlilikleri içermektedir. Dijital okuryazarlık dijital kaynaklara erişim ve bu kaynakları verimli bir şekilde kullanma yetkinliği olarak da tanımlanmakta, kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan becerileri (bilişsel, sosyolojik ve duygusal) içermektedir (Karabacak & Sezgin, 2019).

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği'nin (International Society for Technology in Education, ISTE) belirlediği standartlara göre, bugünün öğrencileri, teknolojik ortamda gelişmeye hazır olmalıdır. ISTE'ye (2020) göre öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerine sahip olması gerekmektedir. Dijital vatandaşlık becerileri ise öğrencilerin birbirine bağlı bir dijital dünyada güvenli, yasal ve etik şekillerde hareket etmeleri olarak açıklanmaktadır. Dijital vatandaşlık becerileri kapsamında öğrencilerin, dijital ayak izi, çevrimiçi davranış, fikri mülkiyet ve dijital gizlilik gibi konularda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bahsedilen beceriler doğrultusunda öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren eğitim kurumlarında bilgi edinmeleri için fırsat sağlanmasının gerekliliği gündeme gelmektedir.

Bir toplumdaki bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri ilk kazandıkları kurumlar okullardır. Okullar denince de akla ilk gelen düzey ilkokul düzeyidir. Bu bağlamda ilkokuldaki öğrencilerin dijital dönüşüm sürecinde sahip oldukları bilgi ve becerilerin incelenmesi ve bu doğrultuda birtakım kararların alınması önem arz etmektedir Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, bir eğitim kurumu olarak okulların, öğrencileri teknolojik gelişmelere uyum sağlamaya hazırlama gibi bir misyonu olduğu belirtilmektedir. Bahsedilen çalışmanın yürütüldüğü okulda müdür yardımcısının, dijital teknolojinin okul ortamında uygulanmasına ilişkin politikaların tasarlanması, öğretmenlerin dijital teknoloji konusundaki anlayış ve becerilerinin artırılması ve destekleyici dijital altyapının tamamlanması dahil olmak üzere çeşitli stratejiler geliştirdiği görülmektedir (Brata vd., 2022). Ayrıca, dijital teknolojiye ilgisi olan öğrencilerin dijital okuryazarlık

puanlarının, dijital teknolojiye ilgisi olmayan öğrenci grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda dijital teknolojiye ilgisi olan öğrencilerin teknolojiyi kendi kendine öğrenme konusunda daha istekli oldukları düşünülebilir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren dijital ortamlarda zaman geçirmektedir. Smahel vd. (2020) Avrupa Çevrimiçi Çocuklar (EU Kids Online) projesi kapsamında çocukların çevrimiçi olarak gün içerisinde harcadıkları sürenin 2020 yılında 2010 yılına kıyasla neredeyse iki kat arttığı bilgisine ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmada ayrıca çocukların önemli bir bölümünün ebeveynlerinden, öğretmenlerinden veya arkadaşlarından herhangi bir çevrimiçi güvenlik tavsiyesi almadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin dijital ortamların kullanımına yönelik bilgi edinebilecekleri kurum ya da kişileri gündeme getirmektedir.

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini hangi yollardan edinmekte olduklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu konuda farklı çalışmalar mevcut olup bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileriyle ilgili olarak var olan durum incelenmektedir (Pala & Başıbüyük, 2020, Talan & Aktürk, 2021). Bu çalışmanın ana odağı ise öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini nasıl kazandıkları sorusuna yanıt aramaktır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme ortamlarıyla ilgili bulgular elde edilebilecek ve öğrenmelerindeki yanlışların öğrenme ortamlarıyla ilişkileri ortaya konulabilecektir. Yapılandırılmış öğrenmelerde amaçlar ve kazanılması beklenen davranışlar önceden belirlenmiş olduğu için eksik veya yanlış öğrenilmiş, hatalı davranışa sebep olabilecek unsurlar ortadan kaldırılmıştır. Fakat informal öğrenmeler öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanmada pek çok hata yapmalarına yol açabilmektedir. Nitekim okullarda yaşanan dijital teknolojileri kullanma kaynaklı bazı olumsuzluklara bakıldığında bu olumsuzlukların öğrencilerin informal yollarla gerçekleştirdikleri öğrenmelerden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Dijital çağın çocuklarının, dijital okuryazarlık becerilerini okulda yapılandırılmış bir eğitim programıyla kazanmaları gerektiği düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık becerilerine yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmada, okul yöneticilerine bu bağlamda pek çok sorumluluğun düştüğüne değinilmektedir (Sönmez & Gül, 2014). Ayrıca ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesine yönelik bir diğer çalışmada da bu konuda yapılandırılmış bir eğitimin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Pala & Başıbüyük, 2020). Yine konuyla ilgili bir diğer çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerine dijital okuryazarlık becerileri kapsamında dijital ayak iziyle ilgili farkındalık kazandıracak bilgilerin sunulmasının önemi vurgulanmaktadır (Soylu, Demiröz, & Akkoyunlu, 2021). Ortaokul öğrencilerinin bilgi güvenliğinin araştırıldığı bir çalışmada, bilgi güvenliği ve risk ile ilgili eğitime yönelik tasarlanan bir çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen eğitimlerin ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi güvenlik ve risk ile ilgili bilgi düzeylerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Gölpek-Sarı & Seferoğlu, 2021).

İlkokullarda dijital okuryazarlık uygulamalarının nasıl yürütüldüğünün araştırıldığı bir çalışmada dijital okuryazarlığın ulusal müfredatta zorunlu bir ders olarak yer almaması nedeniyle, özel okulların yerel kaynaklara dayalı dijital okuryazarlık programları oluşturduğundan bahsedilmektedir (Suwarto vd., 2022). Çalışma sonuçlarına göre, dijital okuryazarlık yaklaşımı, bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı öğrenimi yoluyla uygulanmalıdır. Çalışmanın dikkat çeken en önemli sonuçlarından birisi okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve bilgi ve iletişim teknolojileri öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkta en önemli rolleri oynayan üç aktör olarak belirlenmiş olmasıdır. Çalışmada, okulun bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenimini, bilgi okuryazarlığını ve medya okuryazarlığı pedagojisini daha kapsamlı bir şekilde harmanlaması önerilmektedir. Bu durum ülkemizde de dijital okuryazarlık eğitimlerinin okullarda planlı bir şekilde yürütülmesi gerekliliğini, sınıf öğretmenleri ve bilgi ve iletişim teknolojileri öğretmenlerinin de süreç içerisinde önemli görevlerinin olacağını düşündürmektedir.

Her şeyin hızla değiştiği çağımızda öğrenme biçimlerinde de önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Eğitim materyalleri dijitalleşmekte ve bunlara erişim kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda sadece eğitim materyali değil dijital hayatta birçok farklı türde bilgiye erişmek, bunları kullanmak ve yeni bilgiler üretmek de son derece kolaylaşmıştır. Bu doğrultuda çocuklarımızın bilgiye ulaşmak için dijital araçları kullanmayı, doğru bilgiye ulaşmayı, bilgiye ulaşırken, ulaştığı bilgiyi kullanırken ve yeni bilgi üretirken güvenli bölgede kalmayı nasıl öğrenmeleri gerektiği gibi sorular gündeme gelmektedir. Daha da önemlisi hâlihazırda çocukların dijital dünyayla nasıl tanıştıkları, dijital dünya ile kurdukları iletişimde kimlerden yardım aldıkları soruları da önem arz etmektedir.

Bu çalışmada bahsedilen soruların yanıtlarına ulaşabilmek amacıyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma Ankara ilinde merkezi bir konumda bulunan bir ilkokuldaki 163 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları eğitimcilerin "Dijital çağın çocukları, dijital becerilerini doğuştan getirmediklerine göre nasıl kazanıyorlar?" sorusunun çok ciddi ve planlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermiştir. Çağın hızla değiştiği, okuma yazma biçiminin hızla değiştiği, sosyal yaşamın ve problem çözme becerilerinin hızla değiştiği günümüzde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin de değiştiği ve bu bağlamda pek çok yeni beceriyi kazanmış oldukları görülmektedir.

**Problem ve Çalışmanın Önemi**

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini informal yollarla kazanmaları nedeniyle dijital materyal seçimi ile dijital ortamda güvenli davranışlar sergileme konusunda hatalar yapabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi güvenliği, doğru bilgiye erişim ve sanal zorbalık gibi konularda sorunlarla karşılaşmasına yol açabilmektedir.

Günümüz toplumunda çağımızın iletişim ve eğlence biçimine uyum sağlamak, dijital materyalleri doğru, etkili, verimli ve güvenli bir şekilde kullanmak büyük önem arz etmektedir. Bu

dijital becerilerin ise yapılandırılmış formal bir eğitimle kazandırılması günümüzün koşullarında bir zorunluluk halini almıştır. Bu doğrultuda okulları çağın yeni iletişim dili olan dijital dilin okuma yazma eğitimi verilen kurumları haline getirmek önem kazanmaktadır. Öte yandan dijital becerilerin kazanılma şeklinin o becerileri etkili bir şekilde işe koşma konusunda belirleyici olabildiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla kazandıklarının belirlenmesinin ileride gerçekleştirilecek çalışmalara yol gösterici olması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla kazandıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşma sürecinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler bilgisayar kullanmayı, dijital oyunlar oynamayı ve eğitim amaçlı siteleri, uygulamaları hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla öğrenmektedirler?
2. Öğrenciler dijital oyunlara ne kadar zaman ayırmakta ve bu oyunları oynamayı hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla öğrenmektedirler?
3. Öğrenciler hangi sosyal medya uygulamalarını kullanmaktadır?
4. Öğrencilerin sahip oldukları teknolojik cihazlar nelerdir?

## Yöntem

**Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenen bir konudaki mevcut durumları araştırarak sonuca ulaşmak hedeflenmiş olup, tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışma için veri toplamak amacıyla hazırlanan bazı sorularda öğrencilere seçenekler verilip kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenirken bazı sorular açık uçlu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorularda öğrencilerin cevap aralığının çok geniş olduğunun anlaşılması bu yöntemin seçiminin doğruluğunu kanıtlamıştır. Veri toplama sürecinde ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle uygulamalı etkinlikler yapılarak etkinlik sırasındaki davranışları gözlenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde merkezi bir ilkokulda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 163 öğrenci velisi verdikleri onamla velisi oldukları öğrencilerin çalışmaya katılmasını onaylamış olup, çalışma bu öğrenci gurubu ile yürütülmüştür.

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin ve bu becerileri kazanma yollarının belirlenmesinin

amaçlandığı bu yarı yapılandırılmış form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu sorular da kullanılmıştır. Ayrıca "tablet yapalım" başlıklı bir etkinlik düzenlenmiş ve bu etkinlik kapsamında da veri toplanmıştır.

**Fotoğraf 1**

*Tablet Yapalım Etkinliğinden Bazı Fotoğraflar*



Kâğıttan tabletler hazırlanırken konuyla ilgili görseller öğrenciler tarafından kesilip kartonlara yapıştırılmıştır. Bu materyalin hazırlanması sürecinde öğrencilerin yer almış olması onları güdülemiş ve çalışma konusundaki istekliliklerini artırmıştır. Nitekim dijital dünyaya aşina olan öğrenciler çalışma boyunca ne kadar heyecanlı olduklarını göstermiş ve bir an önce tabletlerine uygulamalar yüklemek istediklerini belirtmişlerdir.

**Fotoğraf 2**

*Tablet Yapalım Etkinliğinden Bazı Fotoğraflar*



Tablet etkinliği boyunca yapılan gözlemlerde öğrencilerin tabletlerine uygulama yüklemeyi ve kaldırmayı bildikleri görülmüştür. Öğrenciler ayrıca, öncelikle tercih ettikleri oyun ve sosyal medya uygulamaları gibi farklı uygulamaları tableti kullanmaya başladıkları anda yüklemişlerdir. Kısaca öğrenciler hiçbir zorluk çekmeden birbirleriyle yardımlaşarak istediklerine kolayca ulaşabilme becerilerine sahip olduklarını göstermişlerdir.

**Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Analizlerde ortaya çıkan temalar iki kodlayıcı (uygulama yapılmamış sınıf öğretmenleri) tarafından kontrol edilmiştir. Nitel veri analizine dayanan etkinlikler boyunca, uygulamaları yapan araştırmacı tarafından notlar tutulmuş, bu notlar rehber öğretmenlerle birlikte birtakım ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına verilen yanıtlar her araştırma sorusu için ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur:

### Öğrencilerin Bilgisayar Kullanmayı, Dijital Oyunlar Oynamayı ve Eğitim Amaçlı Siteleri, Uygulamaları Öğrenme Kaynakları

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu "*Öğrenciler bilgisayar kullanmayı, dijital oyunlar oynamayı ve eğitim amaçlı siteleri, uygulamaları kullanmayı hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla öğrenmektedirler?*" şeklindedir. Bu araştırma sorusunun ilk alt sorusu olan "*bilgisayar kullanmayı hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla öğrendiniz?*" şeklindeki ilk alt sorusuna cevap bulmak üzere öğrencilere bilgisayar kullanmayı öğrendikleri bilgi kaynaklarına ilişkin bir soru yöneltilmiş ve bu soruya verilen cevaplarla ilgili veriler Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Bilgisayar Kullanmayı Öğrendikleri Bilgi Kaynakları*

| Soru Maddesi | | Ailem Aracılığıyla | Arkadaşım Aracılığıyla | Öğretmenim Aracılığıyla | Kendi Kendime | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bilgisayar kullanmayı nasıl/ kimden öğrendiniz? | f | 43 | 42 | 9 | 69 | 163 |
| | % | 26,38 | 25,77 | 5,52 | 42,33 | 100 |

Tablo 1'de sunulan veriler incelendiğinde öğrencilerin bilgisayar kullanmayı en çok kendi kendilerine öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar kullanmayı öğrendikleri bilgi kaynaklarını aile ve arkadaşlar takip etmektedir. Sadece %5,52 gibi çok küçük bir azınlık bilgisayar kullanmayı öğretmeninden öğrendiğini belirtmektedir. Bu bulgu bilgisayar kullanmayı kendi kendine öğrenen çocukların, internette güvenli davranışlar sergileme konusundaki yeterlilik durumlarını düşündürmektedir. Birinci araştırma sorusunun "*Dijital oyunları oynamayı nasıl/kimden öğrendiniz*" şeklindeki ikinci alt sorusuna ilişkin veriler ise Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Dijital Oyunları Oynamayı Öğrendikleri Bilgi Kaynakları*

| Soru Maddesi | | Ailem Aracılığıyla | Arkadaşım Aracılığıyla | Öğretmenim Aracılığıyla | Kendi Kendime | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital oyunları oynamayı nasıl/kimden öğrendiniz? | f | 31 | 67 | 14 | 51 | 163 |
| | % | 19,01 | 41,10 | 8,59 | 31,30 | 100 |

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun oynama becerilerini de yüksek oranlarda informal yollarla öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler dijital oyunları oynamayı öğrenmede en büyük kaynak olarak arkadaşlarını–akranlarını göstermektedirler. Bunun ardından sırasıyla deneyerek ya da oyun videoları izleyerek kendi kendilerine öğrenmeleri ve daha sonra aile

bireylerinden öğrenmeleri gelmektedir. Dijital oyunları oynamayı öğretmeni aracılığıyla öğrenen öğrencilerin oranı bilgisayar kullanmayı öğretmeni aracılığıyla öğrenen öğrencilerin oranına kıyasla daha yüksek olsa da öğretmen aracılığıyla öğrenme kaynaklar açısından son sırada yer almaktadır. Öğrenciler dijital dünyadaki zamanlarının çoğunu ayırdıkları dijital oyunları oynama becerilerini de ne yazık ki okul dışı kaynaklardan edinmektedirler. Öğrencilerin dijital oyunlara ayırdıkları süre de dikkate alınması gereken konular arasında yer almaktadır. Birinci araştırma sorusunun "*Dijital oyunlar için günlük harcadığınız zaman ne kadardır?*" şeklindeki üçüncü alt sorusuna ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Öğrencilerin Dijital Oyunlara Gün İçerisinde Ayırdıkları Sürelerin Dağılımı*

| **Soru Maddesi** | | **15 dakikadan az** | **1 saatten az** | **1-3 saat arası** | **4-6 saat arası** | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital oyunlar için günlük harcadığınız zaman ne kadardır? | f | 12 | 48 | 63 | 40 | 163 |
| | % | 7,36 | 29,45 | 38,65 | 24,54 | 100 |

Tablo 3'teki veriler öğrencilerin gün içerisinde dijital oyunlara ayırdıkları zamanın dağılımını göstermektedir. Oranlar incelendiğinde öğrencilerin yarısından çoğunun gün içerisinde bir saatten daha uzun süreyi bilgisayar başında oyun oynayarak geçirdikleri anlaşılmaktadır. Bu kadar uzun sürenin dijital dünyaya ayrılıyor olmasının hem zaman planlaması hem de sosyal yaşamdan uzaklaşma gibi açılardan olumsuz sonuçlar oluşturacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sorusunun yanıtları, öğrencilerin bilgisayar başında bu kadar uzun süre kalabilmelerini sağlayan becerileri bir şekilde edindiklerini göstermesi açısından da önemlidir. Uzaktan eğitimin de hayatımıza dâhil olmasıyla birlikte öğrenciler eğitim amaçlı siteleri daha fazla kullanır hale gelmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak birinci araştırma sorusunun "*Eğitim amaçlı siteleri, uygulamaları kullanmayı nasıl, kimden öğrendiniz?*" şeklindeki dördüncü alt sorusuna ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Eğitim Amaçlı Siteleri, Uygulamaları Kullanmayı Öğrendikleri Bilgi Kaynakları*

| **Soru Maddesi** | | **Ailem Aracılığıyla** | **Arkadaşım Aracılığıyla** | **Öğretmenim Aracılığıyla** | **Kendi Kendime** | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Eğitim amaçlı siteleri kullanmayı nasıl, kimden öğrendiniz? | f | 36 | 25 | 19 | 83 | 163 |
| | % | 22,08 | 15,34 | 11,65 | 50,93 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin eğitim amaçlı siteleri, uygulamaları kullanmayı öğrenirken öğretmenlerinden diğer bütün dijital öğrenmelerinden daha fazla yararlanmakta oldukları görülmektedir. Ancak buna rağmen yine de öğretmenleri aracılığıyla bu becerilere erişebilmiş olan öğrencilerin oranı %19 olarak belirlenmiştir. Bu oran diğer öğrenme kaynakları ile karşılaştırıldığında son derece düşük kalmaktadır. Öğrenciler bilgisayar kullanma ile dijital oyunlar oynamada olduğu gibi

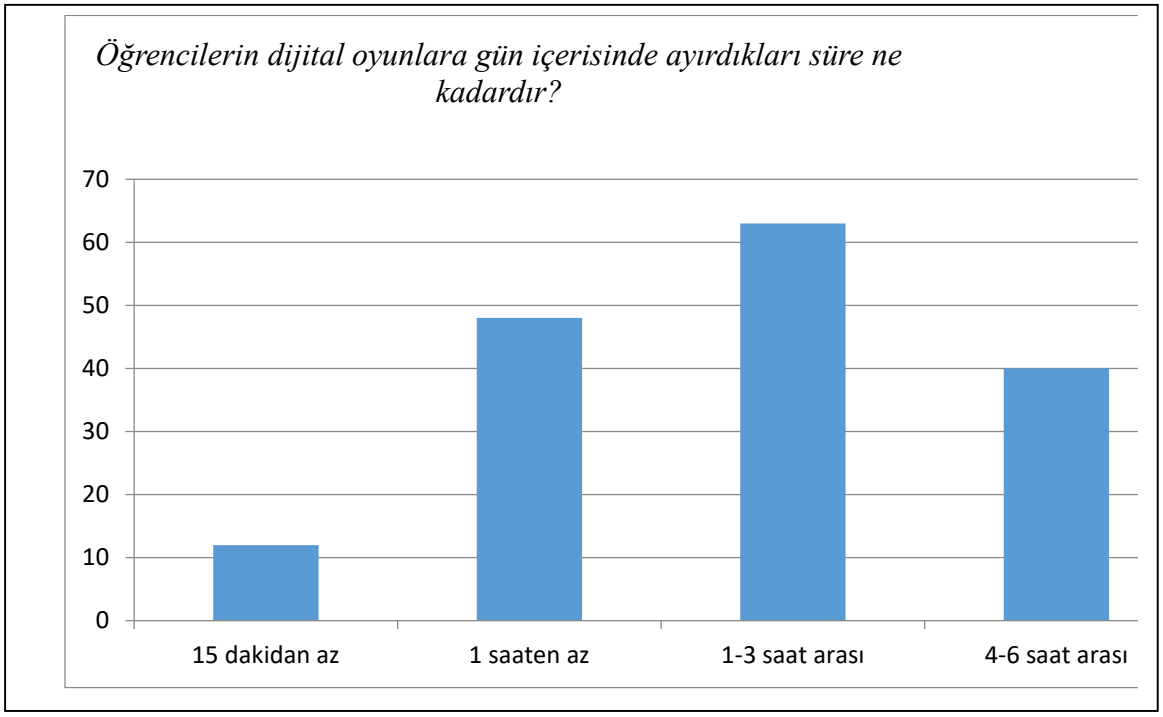
eğitim platformlarından yararlanmayı da yapılandırılmış bir eğitim ortamında formal yollarla değil de informal şekilde ulaşabildikleri farklı (kendi kendilerine, aile bireyleri, arkadaşları) kaynaklardan öğrendikleri görülmektedir.

**Öğrencilerin Dijital Oyunlara Ayırdıkları Süreler ile Oyunları Oynamayı Öğrenme Kaynakları**

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu "*Öğrenciler dijital oyunlara ne kadar zaman ayırmakta ve bu oyunları oynamayı hangi ortamlar/kişiler aracılığıyla öğrenmektedirler?*" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler Şekil 1'de sunulmuştur:

**Şekil 1**

*Öğrencilerin Dijital Oyunlara Gün İçerisinde Ayırdıkları Sürelerin Dağılımı*




Şekil 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bölümünün günde 1-3 saat arasını bilgisayar oyunları oynayarak geçirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir oranının da gün içerisinde 4-6 saat süreyle oyun oynadıkları görülmektedir. Bu durum üzerinde dikkatle durulması gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu durum öğrencilerin birtakım sorunlar yaşamasına zemin hazırlayacak potansiyele sahip görünmektedir.

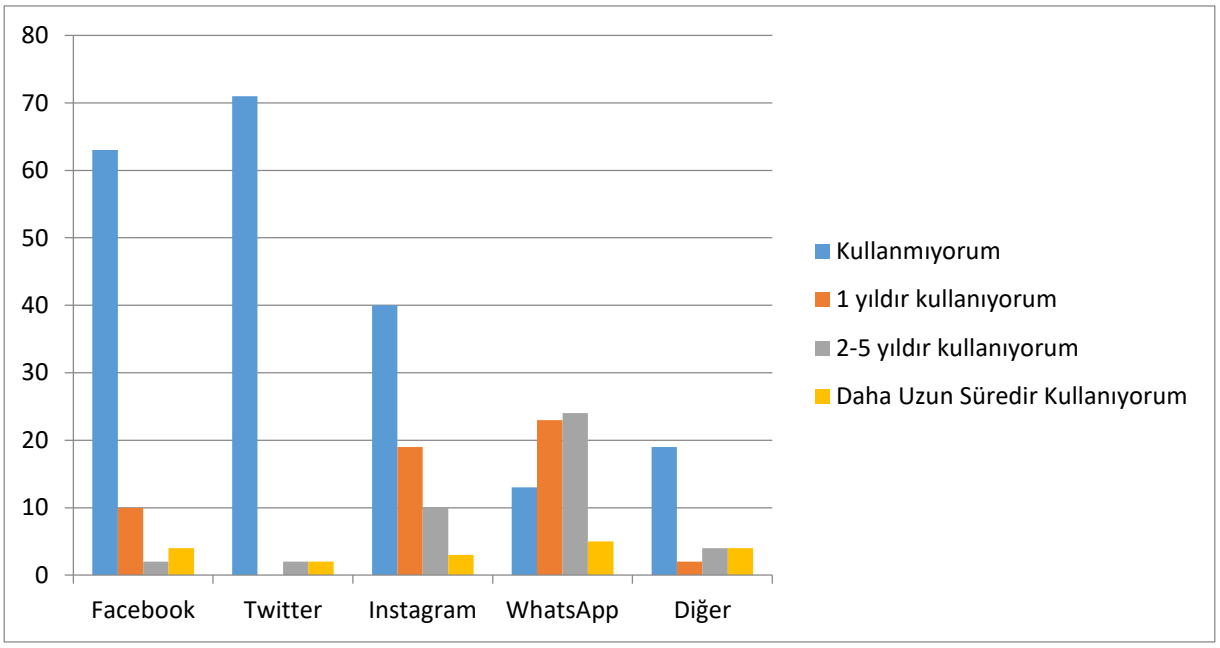
**Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Uygulamaları**

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "*Öğrenciler hangi sosyal medya uygulamalarını kullanmaktadır?*" şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında, dijital oyunlar kadar olmasa da öğrencilerin sosyal medya uygulamalarını kullandıkları, bir sosyal medya hesabı oluşturmayı bildikleri ve bu ortamlardaki dijital içeriği okuma becerisine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin tablet yapalım etkinliği sırasında sosyal medya uygulamaları üzerinden mesajlaşmayı, içerik

oluşturmayı ve paylaşmayı bildikleri gözlenmiştir. Birçok öğrenci yaptığı tablete öncelikle oyun ve sosyal medya uygulaması yüklediğini belirtmiştir. Dijital dünyaya bu kadar zaman ayıran, dijital içerikle bu derece ilgili olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bu becerileri nasıl edindiklerine yönelik maddeler incelendiğinde dikkat çekici sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Öğrencilerle yapılan "tablet yapalım" etkinliğindeki gözlem notlarından da anlaşılacağı üzere öğrenciler yapmış oldukları tablet modellerine öncelikle sosyal medya uygulamalarını eklemişlerdir. Başka bir ifadeyle öğrencilerimiz uygulamaları mobil cihazlarına kurmayı bilmekte, kendileri için hesap oluşturabilmekte, ürettikleri dijital içerikleri sosyal medya uygulamaları üzerinden paylaşabilmektedirler. Şekil 2'de sosyal medya uygulamalarının kullanımını gösteren veriler sunulmuştur.

**Şekil 2**

*Öğrencilerin Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanım Durumu*




Şekil 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram ve diğer sosyal medya uygulamalarını kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin sosyal medyada güvenli davranışlar sergileme konusundaki yeterliklerinin incelenmesini de gündeme getirmektedir.

### Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik Cihazlar

Bu çalışmanın dördüncü ve son araştırma sorusu "*Öğrencilerin sahip oldukları teknolojik cihazlar nelerdir?*" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler Tablo 5'de sunulmuştur:

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Herhangi Bir Dijital Araca Sahiplik Durumlarıyla İlgili Dağılımlar*

| Soru Maddesi | | Evet Var | Hayır Yok | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | f | 161 | 2 | 163 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Bilgisayar, tablet ya da bir cep telefonuna sahiplik durumunuz | % | 98,77 | 1,23 | 100 |

Tablo 5'te yer alan veriler öğrencilerin büyük bir kısmının bilgisayar, tablet pc, ya da cep telefonu gibi araçlara erişiminin olduğunu göstermektedir. "*Bilgisayar, tablet ya da kullanmanıza izin verilen cep telefonunu hangi amaçla kullanıyorsunuz? (Önem sırasına göre açıklayınız)*" şeklindeki bir soru ile öğrencilerin dijital dünyada neler yaptıkları, dijital içerikleri niçin kullandıkları araştırılmıştır. Bu açık uçlu bir soru olup öğrenci cevaplarının "oyun oynamak, sosyal medyayı kullanmak, ödevleri için araştırma yapmak" gibi konularda kümelendiği bulgusu elde edilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlardan öğrencilerin dijital içeriğe erişimlerinin olduğu ve dijital ortamları yoğun bir şekilde kullandıkları düşünülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu bulguların dikkat çekici olduğu değerlendirilmektedir. Henüz on-on iki yaş aralığında olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri dijital dünyayı eğlence, iletişim, öğrenme, keşfetme, paylaşım, sosyalleşme ve daha başka birçok ihtiyacı karşılamak için kullanabilme becerisine sahiptirler. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesine yönelik bir çalışma (Pala & Başıbüyük, 2020) buna örnek verilebilir. Yine bir başka çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerine dijital okuryazarlık becerileri kapsamında dijital ayak izi konusunda farkındalık oluşturacak bilgiler sunulmasının önemi vurgulanmaktadır (Soylu, Demiröz, & Akkoyunlu, 2021). Bu konuda yapılan bir diğer çalışmada bilgi güvenliği ve risk ile ilgili eğitime yönelik tasarlanan bir çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen eğitimlerin ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi güvenlik ve risk ile ilgili bilgi düzeyleri açısından katkı sağladığı belirlenmiştir (Gölpek-Sarı & Seferoğlu, 2021). Alanyazında incelenen bu çalışmaların bulguları ile bu çalışma kapsamında ulaşılan bulguların benzer olduğu görülmektedir. Öte yandan bu çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin bu becerileri nasıl kazandıkları da bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini büyük ölçüde informal biçimde kazandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin öğrenmek amacıyla başvurdukları aile bireyleri, arkadaşları, akranları ile kendi denemeleri gibi durumların okul ve öğretmenin çok önünde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılandırılmamış bir öğrenme ortamında edinilen becerilerin çok sağlıklı olması beklenemez. Bu doğrultuda eğitimcilerin, öğrencilerin bilgisayar başında geçirdiği sürelerin uzunluğu, oynadıkları bilgisayar oyunları, dijital dünyada dolaşırken yarattıkları güvenlik açıkların hakkında eksik ya da yanlış öğrenmelerin nereden edinildiğini düşünmeleri önem arz etmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan ilk sonuç öğrencilerin bilgisayar, tablet pc, cep telefonu gibi araçlarla dijital ortamlara erişim imkânı buldukları şeklindedir. Öğrenciler dijital ortamlara girmelerini sağlayan araçları kullanmayı büyük ölçüde kendi kendilerine, örneğin eğitim videoları izleyerek öğrenmektedirler. Öğrenciler için diğer önemli kaynaklar aileleri ve arkadaşlarıdır. Dijital ortamlara erişimde bir kaynak olarak öğretmenler ise çok düşük oranda kalmaktadır.

Öğrenciler, dijital ortamlarda en çok zaman geçirmelerine yol açan dijital oyunları oynamayı büyük ölçüde arkadaşlarından öğrenmektedirler. Bunu kendi kendine deneme ve aileler takip etmektedir. Dijital oyunlar oynamayı öğrenme konusunda bir kaynak olarak öğretmenler alt sıralarda yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin dijital oyunlarda bilgi güvenliği sorunları ile karşılaşabileceklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamlar için ayırdıkları zamanın çoğu yapılandırılmamış öğrenmelerle elde ettikleri becerilerle yönetilmektedir. Öğrenciler eğitim amaçlı siteleri ve uygulamaları büyük ölçüde kendi kendilerine deneyerek öğrenmektedirler. Bunu aileler ve arkadaşları takip etmektedir. Eğitim amaçlı siteleri ve uygulamaları öğrenme konusunda öğretmenler bir başvuru kaynağı olarak son sırada kalmaktadır.

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre öğrencilerin çok önemli bir kesiminin kendisine ait ya da erişebildiği, kullanabildiği bir sosyal medya hesabı bulunmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin sosyal medyada karşılaşabilecekleri riskli durumlara karşın savunmasız olduklarını düşündürmektedir.

## Öneriler

Bu araştırma çalışmasının sonuçları, öğrenmenin merkezi durumunda olması gereken okulların, dijital okuryazarlık becerileri kazandırma konusunda öğrenciler tarafından bir öğrenme kaynağı olarak tercih edilmediğini göstermektedir. Bu tespit doğrultusunda kısa ve uzun vadede uygulanabilecek çözümlerin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu proje kapsamında proje grubundaki öğrencilere yönelik olarak kısa vadede proje danışmanı Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'nun konuşmacı olarak yer aldığı çevrimiçi (online) bilgilendirme sohbetleri düzenlenmiştir. Dijital dünyada güvende kalma ve bilgi güvenliği gibi konuların ele alındığı bu etkinliklere öğretmen, öğrenci ve veliler katılmıştır. Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'nun seminerlerinden elde edilen olumlu dönütler bu gibi bilgilendirici, yol gösterici eğitimlere çok ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Ayrıca yine uygulanabilir bir çözüm olarak tablet yapma etkinliğinin devamı olarak tabletleri bilinçli kullanma, zaman planlaması gibi çalışmalarla da öğrencilerin dijital dünyada dikkat edecekleri birkaç konuda yol göstericilik yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalar için dijital teknolojilerin bilinçli bir şekilde kullanılmasına yönelik okullarda gerçekleştirilecek farklı etkinliklerin araştırılması önerilebilir. Yine dijital ortamlarla kendi kendine tanışan öğrencilerin dijital ortamlardaki yetkinliğinin araştırılması da önerilebilir.

Dijital dönüşümün bu kadar hızlı yaşandığı bir çağda öğrencileri hazırlayacak programların geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dijital platformlara erişimlerinde kullandıkları bilgisayar ve mobil cihazlar gibi araçlarla ilgili gerekli bilgileri okul ortamında edinmeleri önem arz etmektedir. Bu sayede öğrenciler bu teknolojileri daha etkili, verimli ve güvenli bir şekilde kullanabileceklerdir. Öğrenciler, gerçek hayata uyum sağlamayı öğrendikleri bir ortam olan okulda dijital oyunları ve sosyal medya uygulamalarını bilinçli bir şekilde kullanabilmeliler. Bu sayede öğrenciler hem bu teknolojilerin eğitsel katkılarından en üst düzeyde yararlanabilecek hem de bu teknolojilerin olası risklerine karşı önlemlerini alabileceklerdir. Bütün bu yaşantılarda öğretmenin liderliği ve yönlendiriciliği son derece önemlidir. Dijital okuryazarlığın kendi başına öğrenilmeye bırakılamayacak kadar ciddi bir konu olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ileride yapılacak çalışmalarda dijital okuryazarlık konusunda gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin etkililiğinin araştırılması önerilebilir.

Günümüzde yaşanan hızlı dijital dönüşüm ilkokul düzeyindeki bütün öğrencileri ilgilendiren bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda olabildiğince erken yaşlardan başlayarak çocuklarımızı geleceğin dünyasına hazırlamalı, eğitim programlarımızı buna göre düzenlemeli, programların uygulayıcısı, öğrencilerin lideri olan, öğretmenlere kendilerini güncelleme-yenileme fırsatları verilmeli, kısaca bu büyük değişime bütün paydaşlar hazır hale getirilmelidir. Çünkü öğrencilerin, öğrenme yöntemleri ile materyallerin hızla değiştiği günümüzde öğrenmenin merkezini yani okulları kontrol eden eğitimciler de değişime ayak uydurmak durumundadırlar. Bu değişim-gelişim süreçlerinden bütün paydaşlar kazançlı çıkacaktır.

## Kaynakça


Brata, W., Padang, R., Suriani, C., Prasetya, E., & Pratiwi, N. (2022). Student's digital literacy based on students' interest in digital technology, internet costs, gender, and learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 17*(3), 138-151

Gölpek-Sarı, F., & Seferoğlu, S. S. (2021). Çevrimiçi güvenlik ve risk ile ilgili eğitime yönelik geliştirilmiş bir çevrimiçi ortamın ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeyine etkileri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*,*40*(2),901-962.

ISTE. (2020). ISTE standarts: Students. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students

Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 1*(488), 319-343.

Pala, Ş. M., & Başıbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(3), 897-921. DOI: 10.30703/cije.672882

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Suwarto, D. H., Setiawan, B., & Machmiyah, S. (2022). Developing digital literacy practices in Yogyakarta elementary schools. *Electronic Journal of e-Learning, 20*(2), 101-111.

Sönmez, E. E., & Gül, H. Ü. (2014). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. *XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiriler Kitabı*, 27, 29.

Talan, T., & Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 158-180.

UNESCO (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. https://uis.unesco.org/sites/default/fi les/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf

Yılmaz-Soylu, M., Demiröz, S., & Akkoyunlu, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital ayak izi farkındalıkları ve yaşantılarının incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 9*(17), 177-198. DOI: 10.18009/jcer.838856

# Nardolap Projesinin Sürdürülebilirlik ve Dayanışma Kültürü Farkındalığına Etkisinin Belirlenmesi

**Emine KILIÇ1, Zeki ÖZEN2, Gökhan KOÇAK3, Nuriye BAYSAN4, İbrahim Gökhan GÜNDOĞAN5**

[1] Okul Müdürü, Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, emine.kilic08@gmail.com
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zekioz@gmail.com
[3] Uzman Öğretmen, Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gokocak@gmail.com
[4] Öğretmen, Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, nurbaysan@hotmail.com
[5] Öğretmen, Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, i.g.gundogan7@hotmail.com

***Öz***

*Çevresel sorunların giderek arttığı, kaynakların sınırlarının zorlandığı ve tükendiği, tüketimin de aynı hız ve oranda arttığı dünyada sürdürülebilirliğin önemi artmaktadır. Sürdürülebilirliğin kabul edilmesi ve içselleştirilmesi için bilinç ve farkındalık oluşması gerekmektedir. Sürdürülebilirlik farkındalığını oluşturmak, toplumların kendilerine özgü dinamiklerini değerlendirmek ve desteklemekle mümkündür. Türk toplumundaki dayanışma kültürünün sürdürülebilirlik perspektifinde desteklenmesi, toplumsal içselleştirmeye katkı sağlayacaktır. Kentleşme ve küreselleşmenin sonucu olarak gençlerde değerlerde değişimler olmakta; bu da gençlerin dayanışmaya verdiği önemi etkilemektedir. Özellikle genç bireylerin içinde olduğu proje ve uygulamaların sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü üzerine çarpanı yüksek sonuçlar doğuracağı açıktır. Araştırma, Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde eğitim gören öğrencilerin sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü farkındalığını değerlendirebilmek, kurum kültürüne ve kurumsal atmosfere katkı sağlamak amacıyla geliştirilen Nardolap projesinin etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Projede paydaşlarımız tarafından okulumuza bağışlanan giyim-kuşam malzemelerinin geliştirdiğimiz bilgisayar programı aracılığıyla, öğrencilerimize ücretsiz bir şeklide ulaştırılmasını sağlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden, veli onamı olan öğrencilere, literatür taranarak hazırlanan "Soru Formu" uygulanmıştır. Öğrencilere; sürdürülebilirlik, doğaya ve çevreye saygı, dayanışmanın önemini konulu eğitim verilmiştir. Proje kapsamında bağışlanan giysiler, Nardolap tüzüğü prosedürleri doğrultusunda geliştirdiğimiz bilgisayar programı aracılığıyla ihtiyacı olan ve istekte bulunan öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu süreç esnasında, ülkemizde yaşanan ve 11 ilimizin etkilendiği deprem felaketi sonrasında, okulumuzda bulunan giyim-kuşam malzemelerinin bir kısmı depremzede vatandaşlarımızın hizmetine sunulmuştur. Çalışmamızın son aşamasında ön test uygulaması yaptığımız ve Nardolap projesinden yararlanan öğrencilerimize son test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmamıza katılan öğrencilerimizde sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü farkındalığının Nardolap projesi uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonraki durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda projemizin okulumuzda uzun soluklu olarak devam ettirilmesi planlanmaktadır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Dayanışma kültürü, farkındalık, sürdürülebilirlik, Nardolap*

***Abstract***

*The importance of sustainability is increasing in a world where environmental issues are escalating, resources are being stretched to their limits, and consumption is rising at the same pace. To accept and internalize sustainability, there is a need for awareness and consciousness. Creating sustainability awareness is possible by assessing and supporting the unique dynamics of societies. Supporting the culture of solidarity in Turkish society from a sustainability perspective will contribute to social internalization. As a result of urbanization and globalization, there have been changes in values among young people, which also affect their importance placed on solidarity. It is evident that projects and initiatives involving young individuals, especially, will yield high-impact results on sustainability and the culture of solidarity.*

*This research was conducted with the aim of evaluating the awareness of sustainability and the culture of solidarity among students at Bahçelievler 100th Year Vocational and Technical High School and to demonstrate the effects of the Nardolap project developed to contribute to the institutional culture and atmosphere. In the project, clothing and apparel materials donated to our school by our stakeholders were delivered to our students free of charge through a computer program developed by us. Students who agreed to participate in the research and had parental consent were administered a "Questionnaire Form" prepared by reviewing the literature. Students were given training on sustainability, respect for nature and the environment, and the importance of solidarity. Within the project, the donated clothing was delivered to students in need and those who requested it through the computer*

*program we developed in accordance with the Nardolap regulations. During this process, some of the clothing and apparel materials available at our school were made available to earthquake victims in our country after an earthquake disaster that affected 11 provinces.*
*In the final stage of our study, we conducted a pre-test and post-test for students who benefited from the Nardolap project. At the end of the study, a significant relationship was found between the awareness of sustainability and the culture of solidarity in our students before and after the implementation of the Nardolap project. Based on these results, it is planned to continue our project in our school in the long term.*

***Keywords:*** *Solidarity culture, awareness, sustainability, Nardolap*

## Giriş

Hızlı büyüyen ekonomi, endüstriyel gelişme, kentleşme, nüfus artışı ve yaşanan birçok küresel sorun beraberinde gelecek nesillerin sürdürülebilir yaşam koşullarını etkilemektedir (Zhang, 2014). Küresel boyutlara ulaşmış bu sorunların nedenlerinden biri de her yıl 80 milyon tonun üzerinde üretim yaparak petrokimya endüstrisinden sonra çevreye en çok zarar veren ikinci sektör moda ve giyim endüstrisidir (Grazzini et al., 2021; Joy et al., 2012; Kölgelier, 2022; McNeill & Venter, 2019). Aynı zamanda moda ve giyim sektörü üretimden tüketicinin elden çıkarılmasına kadar geçen tüm evrelerde birçok sosyal ve çevresel soruna da neden olabilmektedir (McNeill & Venter, 2019).

Çevresel sorunların giderek arttığı, kaynakların sınırlarının zorlandığı ve tükendiği, tüketimin de aynı hız ve oranda arttığı günümüz dünyasında, sürdürülebilirlik kavramı da giderek daha fazla vurgulanan ve önemi artan bir kavram haline gelmektedir (Giovannoni & Fabietti, 2014; Ozbekler & Ozturkoglu, 2020). Birleşmiş Milletler'in 2030'a kadar gerçekleştirmeyi planladığı sürdürülebilir gelişim hedefleri arasında yer alan "sürdürülebilir tüketim ve üretim" başlığı altında hızlı tüketimin getireceği olumsuz sonuçlar detaylandırılılmakta, bilinçli tüketimin, hayat tarzını değiştirecek eylemlerin, döngüsel moda hareketinin, yenilikçiliğin, iş birliklerinin ve yenilikçi sürdürülebilir stratejilerin önemi vurgulanmaktadır (Chams & García-Blandón, 2019; Nations, 2022).

Sürdürülebilirlikle ilgili bir kavramda moda sektöründe sürdürülebilirliktir. Sürdürülebilir moda, tüketicinin gerçek ihtiyaçlarını sorguladığı, doğal içerikli kumaşların seçildiği, edinilen kıyafetin uzun süre kullanıldığı, gerektiğinde tamir edildiği, ömrü bittiğinde geri dönüşüm yoluyla yeniden ipliğe çevrildiği veya işlevinin değiştirilmesiyle yeni bir ürüne dönüştürüldüğü, uzun vadede sayısız fayda sunan önemli bir akımdır. Bu kapsamda tüketicinin en etkin rol aldığı nokta, uzun yıllar dayanabilecek kaliteli ürünleri tercih etmek ve özellikle ikinci el kıyafet alım satımı yoluyla ürünlerin kullanımda kaldığı süreyi uzatmaktır (Gwilt, 2020; Jacobson & Harrison, 2022; Usta & Kadaifçi, 2022). Bir giysinin tekrar tekrar kullanımı sürdürülebilir moda için yüksek öneme sahiptir. Dünya'da ikinci el kıyafet satışının yapılabildiği platformlara ilgi her geçen gün daha da artmaktadır (Şen & Telli, 2021; Usta & Kadaifçi, 2022).

Moda ve giyim endüstrisi merkezli tasarruf çalışma ve projelerinin çevreye ve doğal yaşama olumlu katkısı olabileceği ve bireyler arasında sürdürülebilirlik davranışını geliştirebileceği

düşünülmektedir. Aynı zamanda bu proje ve çalışmalar bireylerin paylaşım farkındalığının geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde uygulanan Nardolap projesinin sürdürülebilirlik bilinci ve dayanışma kültürü farkındalığına katkısı belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Literatürde kıyafet paylaşımının sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürüne etkisi, sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü farkındalığı konusunda kısıtlı çalışma olması nedeniyle bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmada uygulanan Nardolap projesinin benzer uygulamaların hayata geçirilmesinde, sürdürülebilirlik, doğal hayata katkı, yardımlaşma ve dayanışma bilinci oluşmasına katkı oluşturacak projeler için ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırma tek grup ön test son test yarı deneysel tasarımda yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyo-demografik özellikler, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü farkındalığıyla ilgili özellikleridir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve veli onamı olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere, ilgili literatür taranarak hazırlanan "*Soru Formu*" uygulanmıştır. Soru formunda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ve aile özelliklerini belirlemeye yönelik 20 soru; sürdürülebilirlik, tasarruf ve dayanışma bilincini belirlemeye yönelik 20 soru yer almaktadır. Literatürde kıyafet kullanımı, paylaşımı ve dayanışması ile ilgili bir ölçeğe rastlanmaması nedeniyle soru formunda ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan önermelerden yararlanılmıştır. Soru formu oluşturulduktan sonra uzman görüşleri alınmış, araştırmanın ön uygulaması yapılmış ve soru formuna son şekli verilmiştir. Ön test son test karşılaştırmaları için her önermeye 1'den 5'e kadar puan verilmiş ve puanlamalar üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ön test uygulaması sonrasında Nardolap projesi kapsamında örneklemde yer alan tüm öğrencilere, Nardolap projesi tanıtılmış, sürdürülebilirlik, doğaya ve çevreye saygı, dayanışmanın önemini konularında eğitim verilmiştir. Öğrencilere nardolap projesini çevrelerine duyurma sorumluluğu ve bu sorumluluğun önemi anlatılmıştır. Nardolap projesi kapsamında belli özellikler belirlenmiş ve bu özellikte kıyafetler bağışçılardan kabul edilmiştir. Kabul edilen kıyafetler kullanılabilirlik açısından değerlendirilmiş, kullanılabilir olduğu düşünülen kıyafetler bilgisayar ortamına geliştirilen program aracılığıyla ihtiyaç sahibi öğrencilere mahremiyetlerine özen gösterilerek

ulaştırılmıştır. Araştırmanın uygulaması 01.02-31.03.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Proje kapsamında ortalama 500 adet kıyafet ( pantolon, kaban, gömlek, kazak gibi) toplanmıştır. 2 aylık süreçte projeden toplam 102 öğrenci yararlanmıştır. Projenin iki aylık uygulaması sonrasında sürdürülebilirlik, tasarruf ve dayanışma bilincini belirlemeye yönelik anket tüm öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Her iki test esnasında toplanan verilerin tanımlayıcı istatistikleri hesaplandıktan sonra (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma), ön test son test sonuçlarının analizinde T-test (paired) kullanılmıştır. Veri analizinde elde edilen sonuçlar %95'lik güven aralığında anlamlılık değeri $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyo-demografik özellikler, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü farkındalığıyla ilgili özellikleridir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bahçelievler 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın uygulandığı 01.02-31.03.2023 tarihleri arasındaki döneme ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı*

| Özellikler | n(130) | % |
|---|---|---|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 70 | 53,8 |
| Erkek | 60 | 46,2 |
| Sınıf | | |
| 9 | 57 | 43,8 |
| 10 | 29 | 22,3 |
| 11 | 34 | 26,2 |
| 12 | 10 | 7,4 |
| İkamet Ettiği İlçe | | |
| Çankaya | 60 | 46,2 |
| Keçiören | 12 | 9,2 |
| Yenimahalle | 5 | 3,8 |
| Mamak | 41 | 31,5 |
| Etimesgut | 5 | 3,8 |
| Altındağ | 7 | 5,4 |
| Aile birlikteliği | | |
| Anne baba birlikte | 96 | 73,8 |
| Anne baba ayrı | 34 | 26,2 |
| Kardeş sayısı | | |
| 3'ten az | 79 | 50,8 |
| 3 ve üzerinde | 51 | 49,2 |
| Anne çalışma durumu | | |
| Herhangi bir işte çalışıyor | 74 | 56,9 |
| Herhangi bir işte çalışmıyor | 56 | 43,1 |
| Baba çalışma durumu | | |
| Herhangi bir işte çalışıyor | 114 | 86,9 |
| Herhangi bir işte çalışmıyor | 16 | 13,1 |
| Oturduğu Evin Durumu | | |
| Ev sahibi | 68 | 52,3 |
| Kiracı | 62 | 47,7 |
| Özellik | $\bar{X}$ | SS |
| Yaş | 15,18 | 1,11 |

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri verilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalamasının 15,18±1,11 olduğu, %53,1'inin kadın olduğu, %43,8'inin 9. sınıfta öğrenim gördüğü, öğrencilerin %46,2'sinin Çankaya bölgesinde ikamet ettiği bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerine ilişkin özellikler incelendiğinde, %73,8'inin anne ve babasının birlikte olduğu, %50,8'inin kardeş sayısının 3'ten az olduğu, %56,9'unun annesinin, %86,9'unun babasının çalıştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %52,3'ü ikamet ettikleri evin kendi evi olduğunu belirlenmiştir.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Kıyafet Paylaşımı İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı (N=132)*

| Önerme | Hiçbir zaman | | Nadiren | | Arada sırada | | Sıklıkla | | Her zaman | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| İhtiyaç duyduğum kıyafetleri alabilirim. | 5 | 3,8 | 14 | 10,6 | 40 | 30,3 | 40 | 30,3 | 33 | 25,0 |
| Kullanmadığım giysilerimi kardeşlerimle paylaşırım. | 40 | 30,3 | 6 | 4,5 | 21 | 15,9 | 26 | 19,7 | 39 | 29,5 |
| Kullanmadığım giysilerimi arkadaşlarımla paylaşırım. | 44 | 33,3 | 28 | 21,2 | 20 | 15,2 | 18 | 13,6 | 22 | 16,7 |
| Kullanmadığım giysilerimi ihtiyaç sahipleriyle paylaşırım. | 11 | 8,3 | 21 | 15,9 | 26 | 19,7 | 35 | 26,5 | 39 | 29,5 |
| Kullanmadığım giysilerimi ihtiyaç sahiplerine ulaştırmak için giysi kutularına atarım. | 40 | 30,3 | 26 | 19,7 | 26 | 19,7 | 22 | 16,7 | 18 | 13,6 |
| Kullanmadığım giysilerimi ihtiyaç sahiplerine ulaştırırım. | 23 | 17,4 | 28 | 21,2 | 26 | 19,7 | 38 | 28,8 | 17 | 12,9 |
| Ailemdeki kişilerin kullanmadığı giysilerini kullanabilirim. | 25 | 18,9 | 28 | 21,2 | 29 | 22,0 | 21 | 15,9 | 29 | 22,0 |
| Arkadaşlarımın kullanmadığı giysilerini kullanabilirim. | 70 | 53 | 20 | 15,2 | 24 | 18,2 | 9 | 6,8 | 9 | 6,8 |
| Tanımadığım kişilerin giysilerini kullanabilirim. | 93 | 70,5 | 26 | 19,7 | 6 | 4,5 | 3 | 2,3 | 4 | 3,0 |

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma öncesinde kıyafet paylaşımı ile ilgili görüşlerine verilmiştir. Öğrencilerin %65,3'ünün ihtiyaç duyduğu kıyafetleri sıklıkla ve her zaman alabildiği, 49,2'sinin kıyafetlerini kardeşleriyle, %30,3'ünün arkadaşlarıyla, % 56'sının ihtiyaç sahibi kişilerle sıklıkla ve her zaman paylaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %41,7'sinin, kullanmadığı giysileri sıklıkla ve her zaman ihtiyaç sahiplerine ulaştırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %37,9'u sıklıkla ve her zaman ailesinden birinin giysilerini kullanabileceğini belirtirken, %13,6'sı arkadaşlarının ve %5,3'ü tanımadığı kişilerin giysilerini kullanabileceğini ifade etmiştir.

**Tablo 3**

*Öğrencilerin Kıyafet Dayanışması ve Yardımlaşmaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (N=132)*

| Önerme | Kesinlikle katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle katılıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Kullanılmayan giysiler ihtiyaç sahibi başka kişilere ulaştırılmalıdır. | 10 | 7,6 | 6 | 4,5 | 16 | 12,1 | 51 | 38,6 | 49 | 37,1 |
| Kullanılmayan giysiler temizlenerek ihtiyaç sahiplerine verilmelidir. | 10 | 7,6 | 6 | 4,5 | 14 | 10,6 | 46 | 34,8 | 56 | 42,4 |
| Kullanamayacağımız özellikteki giysiler yırtık, pis vb.) başkalarına verilmemelidir. | 9 | 6,8 | 12 | 9,1 | 13 | 9,8 | 32 | 24,2 | 66 | 50 |
| Kullanılmayan giysilerin paylaşılması doğaya katkı sağlar. | 10 | 7,6 | 18 | 13,6 | 32 | 24,2 | 25 | 18,9 | 47 | 35,6 |
| Kullanılmayan giysilerin paylaşılması kaynak israfını önler. | 7 | 5,3 | 10 | 7,6 | 29 | 22,0 | 33 | 25,0 | 53 | 40,2 |
| Kullanılmayan giysilerin paylaşılması ihtiyaç sahiplerini mutlu eder. | 7 | 5,3 | 2 | 1,5 | 13 | 9,8 | 44 | 33,3 | 66 | 50 |
| Kullanılmayan giysiler ihtiyaç sahibi başka kişiler tarafından kullanılmalıdır. | 14 | 10,6 | 8 | 6,1 | 13 | 9,8 | 40 | 30,3 | 57 | 43,2 |
| İnsanlara yardım etmek önemlidir. | 8 | 6,1 | 3 | 2,3 | 10 | 7,6 | 36 | 27,3 | 75 | 56,8 |
| İnsanlara yardım etmek beni mutlu eder. | 11 | 8,3 | 5 | 3,8 | 16 | 12,8 | 35 | 26,5 | 65 | 49,2 |
| Zor durumdaki kişilere destek olmak önemlidir. | 7 | 5,3 | 4 | 3 | 8 | 6,1 | 39 | 29,5 | 74 | 56,1 |

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma öncesinde kıyafet dayanışması ve yardımlaşmaya ilişkin görüşlerine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Öğrencilerin %75,7'si kullanılmayan giysilerin ihtiyaç sahibi kişilere ulaştırılması gerektiği, ihtiyaç sahibi kişilere kıyafetler ulaştırılırken öğrencilerin %87,2'si kıyafetlerin temiz olması gerektiği, %74,2'si kişinin kendisinin kullanamayacağı giysileri başkasına vermesinin doğru olmadığını gerektiği görüşüne katıldığı ya da kesinlikle katıldığını belirlenmiştir. Öğrencilerin sürdürülebilirlikle ilgili görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %54,5'inin kullanılmayan giysilerin doğaya katkı sağladığı, %65,2'sinin kaynak israfını önlediği, %73,5'inin kullanılmayan giysilerin başka kişiler tarafından kullanılması gerektiği görüşüne katıldığı ya da kesinlikle katıldığını belirlenmiştir. Öğrencilerin dayanışma ile ilgili önermelere ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin %83,3'ünün kullanılmayan giysilerin ihtiyaç sahipleriyle

paylaşılmasının ihtiyaç sahiplerini mutlu ettiği, %84,1'inin insanlara yardım etmenin önemli olduğu, %85,6'sının zor durumdaki kişilere destek olmanın önemli olduğunu ve % 76,7'sının insanlara yardım etmekten mutluluk duyduğu görüşüne katıldığı ya da kesinlikle katıldığını tespit edilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Kıyafet Kullanımı ve Paylaşımı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Puan Ortalamalarının Ön Test Son Test Sonuçlarının Bağımlı Örneklem T Testi İle Karşılaştırılması(N=102)*

| Önerme | Test | N | X | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kullanmadığım giysilerimi kardeşlerimle paylaşırım | Ön test | 102 | 3,05 | 1,61 | -3,526 | 0,001 |
| | Son test | 102 | 3,67 | 1,28 | | |
| Kullanmadığım giysilerimi arkadaşlarımla paylaşırım. | Ön test | 102 | 2,58 | 1,46 | -5,913 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 3,65 | 1,24 | | |
| Kullanmadığım giysilerimi ihtiyaç sahipleriyle paylaşırım. | Ön test | 102 | 3,54 | 1,26 | -3,482 | 0,001 |
| | Son test | 102 | 4,06 | 0,91 | | |
| Kullanmadığım giysilerimi ihtiyaç sahiplerine ulaştırmak için giysi kutularına atarım. | Ön test | 102 | 2,68 | 1,40 | -7,229 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 3,88 | 1,04 | | |
| Kullanmadığım giysilerimi ihtiyaç sahiplerine ulaştırırım. | Ön test | 102 | 3,04 | 1,30 | -4,071 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 3,71 | 1,10 | | |
| Ailemdeki kişilerin kullanmadığı giysilerini kullanabilirim. | Ön test | 102 | 3,08 | 1,41 | -4,654 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 3,80 | 1,23 | | |
| Arkadaşlarımın kullanmadığı giysilerini kullanabilirim. | Ön test | 102 | 2,01 | 1,29 | -11,747 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 3,75 | 1,19 | | |
| Tanımadığım kişilerin giysilerini kullanabilirim. | Ön test | 102 | 1,53 | 1,01 | -2,581 | 0,001 |
| | Son test | 102 | 1,70 | 1,05 | | |

*p<.05

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Kıyafet Dayanışmasına ve Yardımlaşmaya İlişkin Görüşlerine İlişkin Puan Ortalamalarının Ön Test Son Test Sonuçlarının Bağımlı Örneklem T Testi ile Karşılaştırılması(N=102)*

| Önerme | Test | N | X | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kullanılmayan giysiler ihtiyaç sahibi başka kişilere ulaştırılmalıdır. | Ön test | 102 | 3,86 | 1,26 | -2,067 | 0,041 |
| | Son test | 102 | 4,19 | 1,01 | | |
| Kullanılmayan giysiler temizlenerek ihtiyaç sahiplerine verilmelidir. | Ön test | 102 | 3,90 | 1,27 | -5,007 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 4,57 | 0,71 | | |
| Kullanamayacağımız özellikteki giysiler (yırtık, pis vb.) başkalarına verilmemelidir. | Ön test | 102 | 3,91 | 1,34 | -4,316 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 4,52 | 0,73 | | |
| Kullanılmayan giysilerin paylaşılması doğaya katkı sağlar. | Ön test | 102 | 3,60 | 1,31 | -5,736 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 4,37 | 0,81 | | |
| Kullanılmayan giysilerin paylaşılması kaynak israfını önler. | Ön test | 102 | 3,81 | 1,26 | -5,736 | 0,000 |
| | Son test | 102 | 4,59 | 0,63 | | |
| Kullanılmayan giysilerin paylaşılması ihtiyaç sahiplerini mutlu eder. | Ön test | 102 | 4,18 | 1,13 | -2,821 | 0,006 |
| | Son test | 102 | 4,53 | 0,67 | | |
| Kullanılmayan giysiler ihtiyaç sahibi başka kişiler tarafından kullanılmalıdır | Ön test | 102 | 3,83 | 1,37 | -1,452 | 0,150 |
| | Son test | 102 | 4,09 | 1,11 | | |
| İnsanlara yardım etmek önemlidir. | Ön test | 102 | 4,22 | 1,19 | -,252 | 0,802 |
| | Son test | 102 | 4,18 | 1.12 | | |
| İnsanlara yardım etmek beni mutlu eder. | Ön test | 102 | 4,00 | 1,33 | -2,809 | 0,006 |
| | Son test | 102 | 4,43 | 0,96 | | |
| Zor durumdaki kişilere destek olmak önemlidir. | Ön test | 102 | 4,25 | 1,56 | -,816 | 0,416 |
| | Son test | 102 | 4,35 | 0,82 | | |

*p<.05

Nardolap projesi kapsamında sürdürülebilirlik, doğaya ve çevreye saygı, dayanışmanın önemi konularında verilen eğitim ve Nardolap projesinin iki aylık uygulaması sonrasında; öğrencilerin kıyafet kullanımı ve paylaşımı ile ilgili görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ve öğrencilerin kıyafet dayanışması ve yardımlaşmaya ilişkin görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının ön test ve son test puanlarının analizi bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 4'ten elde edilen bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin kullanmadığı giysileri kardeş ve arkadaşı ile paylaşmaya yönelik görüşleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin kıyafet paylaşımıyla ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullanmadığı giysileri ihtiyaç sahipleriyle paylaşma, giysi kutularına atarak ihtiyaç sahiplerine ulaştırmaya yönelik görüşlerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca öğrencilerin aile, arkadaş ve tanımadığı kişilerin giysilerini kullanabileceğini düşünmeye yönelik görüşlerinde de ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 5'ten elde edilen bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, kullanılmayan giysilerin başkalarına ulaştırılması, ulaştırılmadan önce temizlenmesi ve kullanılamayacak nitelikteki kıyafetlerin ihtiyaç sahipleriyle paylaşılmaması görüşü ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin kullanılmayan giysileri başkasına ulaştırma, kullanılabilir özellikte ve temiz kıyafetlerin ihtiyaç sahiplerine ulaştırılmasına yönelik farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin kullanılmayan giysilerin paylaşılmasının doğaya katkı sağladığı ve kaynak israfını önlediği ile ilgili görüşlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Dayanışma ve yardımlaşmayla ilişkili olarak öğrencilerin ihtiyaç sahipleriyle yardım etmenin ve desteğin gerekliliğine inanma görüşü ve yardımlaşma sonrasında mutlu hissettiğini düşünme durumu ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$).

## Sonuç ve Tartışma

Dünyada ve ülkemizde sürdürülebilirlik ve dayanışmanın önemi her geçen gün daha da artmaktadır (Chams & García-Blandón, 2019; Kastner & Matthies, 2023; West-Oram, 2021). Nardolap projesi 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ilk defa gerçekleştirilen bir projedir.

Araştırmada öğrencilerimizin ihtiyaç sahiplerine kıyafet yardımı konusunda istekli olduğu, giyilebilir ve temiz ürünlerin ihtiyaç sahiplerine ulaştırması gerektiğine inandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin aynı zamanda kıyafet yardımlaşması ve dayanışması konusunda duyarlı olduğu, Nardolap projesinin ise bu duyarlılığı olumlu yönde daha da artırdığı tespit edilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilerin ailesinin kıyafetlerini giymeyi tercih ederken, akranlarının kıyafetini giymeyi tercih etme ve tanımadığı kişilerin kıyafetini tercih etmemesinin ise akranın çevrede bu durumu duyurması, akran zorbalığına maruz kalabileceği düşüncesi, utanma gibi farklı nedenlere bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerimizin ihtiyaç sahiplerine kıyafet yardımı konusunda istekli olduğu, fakat ihtiyaç sahiplerine ürünleri ulaştırma konusunda giysi kutularını daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Giysi kutularını kullanmama nedenlerinin daha çok aileleri tarafından ihtiyaç fazlası kıyafetlerin ihtiyaç sahiplerine ulaştırılmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada Nardolap projesinin öğrencilerin kıyafet kullanımı, kıyafet paylaşımı ve kıyafet dayanışmasına yönelik görüşlerini, öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışmaya yönelik farkındalık düzeylerinin olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir.

Sürdürülebilirlik farkındalığı ve dayanışma kültürün bir bütün olduğu ve kişinin genel bir görüş olarak dayanışma ve yardımlaşmayı benimsemesinin dayanışma ve yardımlaşma konusunda diğer

alanlarda aynı duyarlılığı göstereceği, bu varsayımla çalışmamızda uygulanan Nardolap projesinin sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü üzerine olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda okulumuzda uygulanan Nardolap Projesi ile sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü bilincinin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Kıyafetlerin yeniden üretilmesinden ziyade dolaşımının sağlanmasının çevreye verilen zararı aza indirgendiği ve bu sürdürülebilirliğin ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutlarına kayda değer bir katkı sağlandığı bildirilmiştir (Kögliger, 2022).

Bu durumun, kurum kültürü ve okul iklimini de olumlu yönde desteklediği öngörülmektedir. Kurum kültürü ve okul iklimi bilinçli farkındalık birbirini destekleyen kaynaklardır. Bu kaynaklar kurumu ve paydaşları, dolayısıyla toplumu yükseltecektir.

Nardolap projesi kapsamında temin edilen kıyafetler öğretmen ve öğrencilerimizin iş birliği ile 6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde meydana gelen deprem felaketinden etkilenen depremzedelere ulaştırılmıştır. Bu durum, projemizin en değerli sonucu olmuştur.

Araştırmamızda Nardolap projesinin öğrencilerimizde sürdürülebilirlik bilincine katkı sağladığı, dayanışma kültürünün oluşmasına destek olduğu, öğretmenlerimiz arasında organizasyon, sistemli çalışma, dayanışma içinde olma gibi değerleri güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırma sürecinde tüm öğrencilere sürdürülebilirlik ve dayanışma kültürü hakkında eğitim verilmiştir. Araştırmada hedeflenenden daha az sayıda öğrenci Nardolap projesinden kıyafet desteği almak için başvurmuştur. Bunun ülkemizde yaşanan doğal felakete bağlı olarak projenin kesintiye uğramasından ya da öğrenciler kıyafet alma ile ilgili gizlilik şartlarının sağlanacağı garantisi verildiği halde öğrencilerin kıyafet aldıklarını akranları, öğretmenleri ve arkadaşlarının duymasından endişe etmeye bağlı olabileceği düşünülmektedir. Projenin devamında bu şartların iyileştirilerek projeye devam edilmesinin projeden yararlanımı artırabileceği düşünülmektedir. Projenin etkileri düşünüldüğünde ise projenin yaygınlaştırılmasının hem ihtiyaç sahibi kişilerin gereksinimlerini karşılayabileceği, hem de öğrencilerde dayanışma ve sürdürülebilirliğe yönelik bilinci artırabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca projede belirlenen amaçları ölçmek için literatürde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracının geliştirilmesi, sonraki çalışmalar için önemli bir altyapı oluşturacaktır.

## Kaynakça

Chams, N., & García-Blandón, J. (2019). On the importance of sustainable human resource management for the adoption of sustainable development goals. *Resources, Conservation and Recycling, 141*, 109-122.

Giovannoni, E., & Fabietti, G. (2014). *What is sustainability? A review of concepts and its applicability: Department of Business and Law, University of Siena, Siena, Italy Integrated Reporting*. DOI 10.1007/978-3-319-02168-3_2.

Grazzini, L., Acuti, D., & Aiello, G. (2021). Solving the puzzle of sustainable fashion consumption: The role of consumers' implicit attitudes and perceived warmth. *Journal of Cleaner Production, 287*, 125579.

Gwilt, A. (2020). *A practical guide to sustainable fashion* (Second Edition). Bloomsbury Publishing.

Jacobson, J., & Harrison, B. (2022). Sustainable fashion social media influencers and content creation calibration. *International Journal of advertising, 41*(1), 150-177.

Joy, A., Sherry Jr, J. F., Venkatesh, A., Wang, J., & Chan, R. (2012). Fast fashion, sustainability, and the ethical appeal of luxury brands. *Fashion theory, 16*(3), 273-295.

Kastner, K., & Matthies, E. (2023). On the importance of solidarity for transforming social systems towards sustainability. *Journal of Environmental Psychology*, 102067.

Kölgelier, Y. Ö. (2022). 1. Çevrimiçi İkinci El Giysi Alım-Satım Sitelerinin Ekolojik Sorunların Çözümüne Katkılarının Sürdürülebilir Tüketim Bağlamında Değerlendirilmesi: Hepcici. com Örneği:. *International Journal of Economic and Administrative Academic Research (E-ISSN: 2757-959X), 2*(2), 1-22.

McNeill, L., & Venter, B. (2019). Identity, self-concept and young women's engagement with collaborative, sustainable fashion consumption models. *International Journal of Consumer Studies, 43*(4), 368-378.

Nations, U. (2022). Goal 12 Ensure sustainable consumption and production patterns. https://sdgs.un.org/topics/sustainable-consumption-and-production

Özbekler, T. M., & Ozturkoglu, Y. (2020). Analysing the importance of sustainability-oriented service quality in competition environment. *Business Strategy and the Environment, 29*(3), 1504-1516.

Şen, D. G., & Telli, G. (2021). İkinci el çevrimiçi pazarlarda ilgilenim, yenilikçilik ve algılanan riskin tüketicilerin satın alma tarzına etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 13*(3), 2587-2606.

Usta, S. K., & Kadaifçi, Ç. (2022). An integrated methodology proposal for sustainable fashion: Understanding and examining criteria affecting the second-hand clothes shopping. *J. Fac. Eng. Archit. Gazi Univ, 37*, 873-887.

West-Oram, P. (2021). Solidarity is for other people: identifying derelictions of solidarity in responses to COVID-19. *Journal of Medical Ethics, 47*(2), 65-68.

Zhang, R. (2016). *Sustainable apparel consumption : Scale development and validation*. [Doctoral thesis]. Oregon State University, Oregon.

# Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Aile İletişim Kalıpları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Uğur UÇAR[1], Havva SOLMAZ[2]**

[1] Okul Müdürü, Mustafa Azmi Doğan Anadolu Lisesi, ugurucar18@gmail.com.
[2] Öğretmen, Mustafa Azmi Doğan Anadolu Lisesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, havva.csolmaz@gmail.com.

***Öz***

*Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile aile iletişim kalıpları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'nın bir ilçesinde Anadolu Lisesinde okuyan 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, Türkçe uyarlama çalışması Erdoğan ve Anık (2018) tarafından gerçekleştirilen Aile İletişim Kalıpları Ölçeği ve Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi kapsamında t testi, tek yönlü varyans analizi (F) testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre aile iletişim kalıpları kardeş sayısına, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte iken dijital oyun bağımlılık düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Aile iletişim kalıpları ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları ile incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı ile diyalog yönelimi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde; diyalog yönelimi ile aile iletişim kalıpları arasında pozitif yönde orta düzeyde; uyum yönelimi ile aile iletişim kalıpları arasında pozitif yönde orta düzeyde; uyum yönelimi ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Aile, Aile İçi İletişim, Dijital Oyun Bağımlılığı*

# An Investigation of the Relationship Between Digital Game Addictions and Family Communication Patterns of High School Students

***Abstract***

*This study was designed to examine the relationship between high school students' digital game addictions and family communication patterns. The study was carried out with 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying at Anatolian High School in a district of Ankara in the 2022-2023 academic year. Within the scope of the study, the personal information form developed by the researcher, the Family Communication Patterns Scale adapted by Erdoğan and Anık (2018) and the Game Addiction Scale developed by Anlı and Taş (2018) were used. Within the scope of data analysis, t test, one-way analysis of variance (F) test and Pearson Product Moment Correlation analysis were performed. According to the results of the research, while the family communication patterns differ according to the number of siblings and the education level of the mother and father; the level of digital game addiction differs according to the gender. No significant relationship was found between family communication patterns and digital game addiction. When examined with the sub-dimensions of the scale, the relationship between digital game addiction and conversation orientation is negative and low; positive intermediate level between conversation orientation and family communication patterns; positive moderate level between conformity orientation and family communication patterns; It has been observed that there is a moderately significant positive correlation between conformity orientation and digital game addiction.*

***Keywords:*** *Family, Family Communication, Digital Game Addiction*

## Giriş

Bireyler aile ortamında dünyaya gelir ve aile içindeki yaşantıları ile bireylerin yaşamları biçimlenir. Ailenin bir üyesinin davranışı ve gelişimi diğer üyeleri ile de ilgilidir. Aile içindeki ilişkiler bütünleşmiş ve birbirinden ayrılmaz yapılar olarak görülmektedir. Aileler ortak bir geçmişi paylaşır ve birbirlerinin ihtiyaçları doğrultusunda stratejiler planlar (Corey, 2008, ss.458-460). Türk Dil Kurumu'na (2023) göre ise aile, toplum içindeki en küçük birimdir ve bireylerin kan bağına veya evliliklerine dayanan ve çocuklar ile anne ve babanın arasında oluşan toplum içindeki en küçük birimdir.

Adler ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapar. Çocukluk yaşantısında yetişkinlerin davranışını gözlemler ve yaşam stilinin başlangıcını oluşturur. Ailedeki tüm kişilerarası ilişkiler çocuk için birer örnektir ve onun ilerleyen yaşamındaki kişilerle nasıl ilişki kuracağını da belirler (2016). Modernleşme ile birlikle diğer ülkelerde olduğu gibi Türk aile yapısında da değişiklikler meydana gelmiş, daha geniş ailelerden daha az üyenin yer aldığı çekirdek ailelere geçiş yaşanmıştır. Bu değişiklikle birlikte ailenin yapısında ve işlevinde değişiklikler meydana gelmiştir (Bayer, 2013). Kağıtçıbaşı (2010) dünyadaki ekonomik, psikolojik ve kültürel değişimlerin anne ve babanın çocuk ile ilişkisini etkilediğini ve çocuğa verilen değeri değiştirdiğini vurgulamıştır. Daha çok otoritenin yer aldığı geleneksel ailelerin yerine demokratik anlayışın görüldüğü, çocuğa yönelik ekonomik değerin azaldığı, psikolojik değerin ise arttığı belirtilmiştir.

Aile içinde çocuğa verilen psikolojik değer artarken aile içinde gerçekleşen iletişim de şekli de değişmektedir. Teknolojik gelişmeyle birlikte bireylerin, genç ve çocukların internet kullanımı yüz yüze iletişimi engellediği görülmektedir (Ardıç ve Selvi, 2022).

Ailelerin internete erişimleri her geçen gün biraz daha artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu ([TÜİK], 2022) araştırmasında göre 2012 yılında hanelerde internet erişim oranı %47.2 iken 2022 yılında bu oran %94.1'e yükselmiştir. Bireylerin internet kullanımı 2012 yılında 47.4 iken, 2022 yılında bu oran %85' e yükselmiştir. Ayrıca bireylerin %82.7'sinin düzenli İnternet kullandığı belirlenmiştir. İnternet kullanımının yaş grubu göre incelendiği araştırmada 6-15 yaş grubu çocukların İnternet kullanımı 2013 yılında %50.8 iken 2021 yılında %82.7'ye yükselmiştir (TÜİK, 2021). Araştırma verilerine bakıldığında hem hanelerdeki İnternet erişiminin hem de bireysel İnternet kullanımının son on yılda kayda değer bir artış olduğu görülmektedir.

Teknolojik aygıtların ve İnternet kullanımının artması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğrencilerle yapılan bir araştırmalarda öğrencilerin dijital bağımlılıklarının arttıkça, birlikte aktivite yapmak, aile ortamı, okul başarısı ve sosyal becerinin azaldığı görülmüştür (Çakır, Kocagöz ve Karakuş, 2021). E-sporcuların dijital bağımlılık ve saldırganlık düzeylerinin incelendiği bir başka araştırmada ise dijital bağımlılığın artmasıyla birlikte saldırganlığında arttığı belirlenmiştir (Güler, 2021).

Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlığına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmaya göre akıllı telefon ve konsol kullanımın dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkisinin fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca İnternet kullanma amaçlarının genellikle oyun oynamak ve sosyal medya kullanmak olduğu belirlenmiştir (Soyöz-Semerci ve Balcı, 2020). Lee ve Chae'nin (2007) gerçekleştirdiği çalışmada ödev yapmak, eğitim için İnterneti kullanmak gibi aktivitelerin aile ilişkilerini olumsuz etkilemediğini fakat sohbet ve çevrimiçi iletişime dayalı etkinliklerin aile iletişiminde düşüş ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca İnternet kullanımın aile iletişiminde aktif zamanının pasif zaman almakta bu da aile ile geçirilen zamanı azaltmaktadır.

Ergenler ile yürütülen benzer bir çalışmada ergenlerin interneti sosyal amaçlarla kullanmalarının (çevrimiçi oyun oynama, arkadaşlarla iletişim ve tartışma gruplarına katılma) aile içi çatışmalarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan; öğrenme, yazılım indirme veya bilgi arama gibi okulla ilgili amaçlar için İnternet kullanımının aile çatışmaları, aile zamanı ve aile uyumu ile ilişkili olmadığı görülmektedir (Mesch, 2006).

Dijital oyun bağımlılığı ile anne baba tutumlarının incelendiği bir araştırmaya göre erkek öğrencilerin, anne ve babası ayrı/boşanmış olanların ve ihmalkâr tutum sergileyen ailelerin çocuklarında diğer gruplara göre daha çok dijital oyun bağımlılığının görüldüğü belirlenmiştir. Bunun yanı sıra anne ve babanın tutumunun akademik başarısını etkilediği, belirgin şekilde ihmalkâr tutumda bulunan ailelerin çocuklarının akademik başarılarının demokratik tutumda bulunan ailelere göre daha düşük olduğu görülmüştür (Deniz, Aydın ve Odabaş, 2022).

Fitzpatrick ve Ritchie (1994) ailenin iletişimsel davranışlarını iki temel boyutta açıklamıştır. Bunlardan birincisi uyum yönelimli diğeri ise diyalog yönelimli boyuttur. Uyum yönelimli ailelerde tutumları, inançları ve değerlerinin homojenliği vurgulanır. Bu boyutun üst ucunda yer alan ailelerde tutum ve inançlar tekdüzedir. Genellikle uyuma odaklanır ve ebeveynlere itaat söz konusudur. Çocuk kendini onaylanmak zorunda hisseder. Duygularını dışarı yansıtmaz ve çatışmadan uzak durur. Güç hiyerarşisine uyması beklenir (Özmen, 2015). Bu boyutun alt ucundaki ailelerde heterojen inançlar ve tutumlar, aile üyelerinin bireyselliği ve aile üyelerinin benzersizliğine ve ailelerinden bağımsızlıklarına odaklanma daha fazla görüşmektedir. Bu boyuttaki ailelerde aile üyeleri birbirlerine daha az bağlı veya daha az örgütlenmiş aile biçimindedir. Diyalog yönelimli ailelerde aile içi etkileşime aile üyeleri özgürce katılabilir. Bu boyutun üst sıralarında yer alan ailelerde aile üyeleri serbest bir şekilde, kendiliğinden ve sık sık birbirileriyle etkileşime girerler. Alt sıralarda yer alan ailelerde ise aile üyeleri birbirleri ile daha az iletişime girer ve tüm aile üyelerinin katıldığı açıkça tartışılan çok az konu olduğu belirlenmiştir (Koerner ve Fitzpatrick, 1997).

Uyum ve diyalog yönelimi ile oluşturulmuş dört farklı aile iletişim biçimi belirlenmiştir (Fitzpatrick ve Ritchie, 1994). Bunlar:

Fikir birliğine dayalı: Hem konuşma hem de uygunluk yönelimi yüksek olan ailelerdir. Hem aile içindeki hiyerarşi kabul edilir hem de yeni yeni fikirleri keşfetme arasında gerilim vardır. Çocuklar genelde aile görüşmelerini değerlendirir ve ailesinin değerlerini ve inançlarını benimser. Ailenin inanç ve değerleriyle tutarlı mesajlara ikna olurken aksi yöndeki mesajları ise kabullenmeme eğilimindedir.

Çoğulcu: Konuşma yöneliminde yüksek ancak uyum yöneliminde düşük olan ailelerdir. Aile içinde açık iletişim vardır. Bütün aile üyeleri bu iletişime katılır. Aile içinde kararlar hep birlikte alınır. Anne ve baba çocuklar adına karar verme ihtiyacında hissetmezler.

Koruyucu: Düşük diyalog ve yüksek uyumun görüldüğü ailedir. Ebeveyn otoritesi söz konusudur. Ailede açık iletişime önem verilmez. Ebeveyn çocuklar adına karar verme ihtiyacı hisseder. Çocuklar da kendi görüşlerini ifade etmede istekli değildir.

Serbesiyetçi: Diyalog ve uyum yönelimi düşük olan ailedir. Sınırlı konularda aile iletişim kurmaktadır. Ebeveynler çocukların tercihlerine pek ilgi göstermez. Aile tüm üyelerin kendi karar vermelerine gerektiğini düşünmektedir.

Ergenlik dönemi bireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği bir dönemdir. Bu dönemdeki bireylerde hem psikososyal olgunlaşma meydana gelmekte hem de fizyolojik ve cinsel gelişme yaşanmaktadır. İnsan gelişimini için en önemli dönemlerden biridir (Parlaz, Tekgül, Karademirci ve Öngel, 2012). Birçok değişimin meydana geldiği, ergenler için yoğun stresin yaşandığı bu dönemde aile içi iletişimin bu süreci sağlıklı bir şekilde üstesinden gelinmesinde önemli olduğu söylenebilir. Ailenin ergeni ve çocuğu etkin şekilde dinlemesi, onlara karşı açık ve dürüst olması ergenlerin duygu ve düşüncelerini etkin şekilde ifade etmesi açısından önemlidir (Şahin ve Aral, 2012). Özmen (2015) daha çoğulcu ailede yaşayan ergenlerin daha fazla yüksek benlik saygı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Aileler özellikle de ergen çocuğu olan aileler zaman zaman çocuklarıyla nasıl iletişim kurabileceklerine dair tedirginlik yaşamakta, karar vermekte ve iletişime geçmekte zorlanmaktadırlar. Ergenlik dönemindeki birey bir taraftan kendi kimliğini inşa etmeye çalışırken bir yandan da bedeninde ve duygularında meydana gelişime uyum sağlamaya çalışmaktadır. Teknoloji ve özellikle İnternet ile uzun zaman geçirmek ergenler için bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Kaya, İkiz ve Yazıcı, 2016). Bu çalışma ergenlerin aileleri ile ilişki kalıplarının belirlenmesi, dijital oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğu düşünülen aile kalıplarını tespit edilmesi ve ebeveynler ile gerçekleştirilen önleyici çalışmalara yol göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Ergenlik dönemi ailelerin iletişimi ve desteği ergenlerin bu süreci daha sağlıklı geçirmesine yardımcı olabilmektedir. Bazen aile iletişiminde yaşanan bazı aksamalar ergen için olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Ergenler kimi zaman sadece vakit geçirmek kimi zaman ise zorlandığı durumlar ve duygularla baş edebilmek amacıyla dijital oyunlara yönelebilmektedir. Ailelerin iletişim kalıplarının

ergenlerin sağlıklı gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin aile iletişim kalıpları ve dijital oyun bağımlılıklarının sosyodemografik (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, aile birlikteliği, anne-baba eğitimi, aylık gelire) özelliklere göre farklılaşması, aile iletişim kalıpları ve dijital oyun bağımlılıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, belirli bir yapı içerisindeki ilişkilerin incelenmesinde kullanılan, gruplar arasında karşılaştırma imkânı sağlayan ve genellenebilir sonuçlar üreten araştırma yöntemidir. Hem zamandan tasarruf sağlamak hem de daha geniş katılımcı ile çalışmayı gerçekleştirmeye imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile aile iletişim kalıpları arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından betimsel yönteme dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayların veya insan gruplarının bazı özelliklerinin tek tek ne olduğunu veya iki ve daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde nasıl olduğunu açıklamaya çalışan araştırmalardır. Deneysel araştırmada olduğu gibi bir değişkeni diğerinin fonksiyonu gibi inceleme söz konusu değildir. (Karasar, 2002). İlişkisel tarama modeli, bir grup katılımcının iki veya daha çok sayıdaki özelliğine ilişkin veri toplayıp bu veriler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile aile iletişim kalıpları arasındaki ilişkiler, bu ilişkilerin dereceleri ve yönleri incelenmiştir.

### Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki 2022-2023 eğitim öğretim yılında lisede okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem seçimi için olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır, bu yönteme bulanabilir örneklem de denilmektedir. Araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı kapsamaktadır. Örneklemin ulaşılmasının zor olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Özen & Gül, 2010). Bu çalışmanın örneklemi bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1**
*Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri*

| | | n | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 203 | 67,2 |
| | Erkek | 99 | 32,8 |
| Yaş | 14 yaş | 33 | 10,9 |
| | 15 yaş | 101 | 33,4 |
| | 16 yaş | 101 | 33,4 |
| | 17 ve üzeri yaş | 67 | 22,2 |
| Kendisi dahil çocuk sayısı | 1 | 48 | 15,9 |
| | 2 | 155 | 51,3 |
| | 3 | 71 | 23,5 |
| | 4 ve üzeri | 28 | 9,3 |
| Anne- baba birlikteliği | Birlikte ve sağ | 275 | 91,1 |
| | Ayrı ve sağ | 19 | 6,3 |
| | Ebeveynlerinden en az biri hayatta değil | 8 | 2,6 |
| Anne eğitim düzeyi | İlköğretim | 73 | 24,2 |
| | Lise | 106 | 35,1 |
| | Lisans ve Lisansüstü | 123 | 40,7 |
| Baba eğitim düzeyi | İlköğretim | 39 | 12,9 |
| | Lise | 92 | 30,5 |
| | Lisans ve Lisansüstü | 171 | 56,6 |
| Anne gelir düzeyi | Yok veya Düşük | 168 | 55,6 |
| | Orta | 84 | 27,8 |
| | İyi | 50 | 16,6 |
| Baba gelir düzeyi | Yok veya Düşük | 17 | 5,6 |
| | Orta | 157 | 52,0 |
| | İyi | 128 | 42,4 |
| Toplam | | 302 | 100 |

## Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Aile İletişim Kalıpları Ölçeği ve Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Form'dan oluşmaktadır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, aile birlikteliği, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu olmak üzere toplam yedi soru sorulmuştur.

### Aile İletişim Kalıpları Ölçeği

Aile iletişim kalıpları ölçeği Ritchie ve Fitzpatrick tarafından (1990) yeniden gözden geçirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışması Erdoğan ve Anık (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçekte diyalog ve uyum yönelimi olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Diyalog yönelimi için 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 maddeler; uyum yönelimi için ise 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 maddeler kullanılmaktadır. Beşli Likert tipi ölçekte seçenekler şu

şekildedir: Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum. Puan aralığı diyalog yönelimi için 15-75 iken uyum yönelimi için 11-55 olarak hesaplanmaktadır. Katılımcılar her iki yönelim boyutunda yüksek puan grubunda yer alırsa fikir birliğine dayalı aile, her iki boyuttan düşük puan grubunda bulunması serbesiyetçi aile; diyalog boyutundan yüksek, uyum boyutundan düşük puan grubunda bulunması çoğulcu aile; uyum yöneliminde yüksek, diyalog yöneliminde düşük puan grubunda bulunmak ise koruyucu aile yapısını bildirmektedir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık değer alt boyutlar diyalog ve uyum için sırası ile α=0.88 ve α=0.81 olarak belirlenmiştir (Erdoğan ve Anık, 2018).

**Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (Kısa Form)**

Dijital oyun bağımlılığını ölçmek amacıyla Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ergenler için DSM V'in internet oyun bağımlılığı tanı kriterleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleme amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .894 olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek, tek faktör ve 9 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçekte seçenekler şu şekildedir: Her zaman, Sık sık, Bazen, Nadir olarak, Hiçbir zaman. Ölçekten alınacak en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir.

**İşlem**

Verileri toplamadan önce Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanabileceği konusunda gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin ailelerinden veli onam formunu doldurması istenmiştir.

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'nın bir Anadolu Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere çevrimiçi olarak hazırlanan formun linki gönderilerek doldurmaları istenmiştir.

**Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde nicel yöntem kullanılmıştır. Katılımcıların Aile İletişim Kalıbı Ölçeği ile Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden elde ettikleri puanlar toplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine göre parametrik testler veya parametrik olmayan testler kullanılmasına karar verilmiştir (Ünver, Gamgam ve Altunkaynak, 2019).

Örneklem sayısının> 300 olduğu durumlarda verilerin normalliği histogramlara, çarpıklık ve basıklık değerine bağlıdır. Referans değeri olarak ≤ 2 mutlak çarpıklık değeri, ≤ 4 mutlak basıklık değeri kullanılabilir (Mishra, Pandey ve Singh, 2019). Mevcut araştırma için kullanılan ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ve normallik dağılım analizi Tablo 2'de yer almaktadır

**Tablo 2**

*Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri ve Normallik Dağılım Analizi*

| | n | x̄ | SS | Min | Max | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aile İletişim Kalıpları | 302 | 82,79 | 11,696 | 39 | 113 | -,287 | 1,278 |
| Diyalog | 302 | 50,94 | 11,562 | 15 | 75 | -,499 | ,876 |
| Uyum | 302 | 31,07 | 9,380 | 11 | 55 | -,006 | -,183 |
| Dijital Oyun Bağımlılığı | 302 | 22,34 | 9,508 | 9 | 45 | ,177 | -,868 |

Verilerin analizinde bağımsız değişken olarak demografik özellikler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi…), bağımlı değişken olarak ise aile iletişim kalıpları ve oyun bağımlılığı belirlenmiştir. Örneklemin normal dağılım gösterdiği varsayıldığından, farklılıkları tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için ise Levene Testi yapılmıştır. Varyansların ve gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda Tamhane's T2 analizi, varyansların homejen olduğu fakat gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda Tukey veya LSD testi uygulanmıştır (Kayri, 2009). Son olarak ise aile iletişim kalıpları ile oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan r değeri 0.70'ten büyük ise yüksek düzeyde bir korelasyona, 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde bir korelasyona, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta düzeyde bir korelasyona sahip olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Roscoe, 1975; akt. Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011).

Bulguların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını yorumlamak için p değeri .05 olarak alınmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırma bulguları "Aile İletişim Kalıplarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", "Dijital Oyun Bağımlılığının Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi" ve "Aile İletişim Kalıpları ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" şeklindeki alt başlıklar ile incelenmiştir.

### Aile İletişim Kalıplarının Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcıların aile iletişim kalıpları ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları ile toplam puanın cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılıkların t-testi Sonuçları*

| | | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Kadın (n=203) | 51,50 | 11,083 | 1,207 | ,228 |
| | Erkek (n=99) | 49,79 | 12,468 | | |
| Uyum Yönelimi | Kadın (n=203) | 31,47 | 8,969 | 1,079 | ,281 |
| | Erkek (n=99) | 30,23 | 10,167 | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Kadın (n=203) | 83,60 | 10,762 | 1,597 | ,112 |
| | Erkek (n=99) | 81,12 | 13,317 | | |

**p<.05*

Tablo 4 incelendiğinde Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutları ile Aile İletişim Kalıpları toplam puanı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülmüştür (p > .05).

Katılımcıların aile iletişim kalıpları ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları ile toplam puanın yaşa göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutları ile Aile İletişim Kalıpları toplam puanı yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > .05).

**Tablo 5**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 664,984 | 3 | 221,661 | | |
| | Gruplar arası | 39574,820 | 298 | 132,801 | 1,66 | ,174 |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 129,002 | 3 | 43,001 | | |
| | Gruplar arası | 26351,673 | 298 | 88,428 | ,486 | ,692 |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 454,750 | 3 | 151,583 | | |
| | Gruplar arası | 39902,263 | 292 | 136,652 | 1,109 | ,346 |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

Katılımcıların aile iletişim kalıpları ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları ile toplam puanın kardeş sayısına göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 1457,508 | 3 | 485,836 | | |
| | Gruplar arası | 38782,297 | 298 | 130,142 | 3,733 | ,012* |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 244,736 | 3 | 81,579 | | |
| | Gruplar arası | 26235,939 | 298 | 88,040 | ,927 | ,428 |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 1346,415 | 3 | 448,805 | | |
| | Gruplar arası | 39010,598 | 292 | 133,598 | 3,359 | ,019* |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde diyalog yönelimi alt boyutu ile aile iletişim kalıpları toplam puanı kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Varyansların homojen olduğu Levene testi ile test edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre tek çocuk olan katılımcıların diyalog ortalama puanı (55,25±10,71) kendisi dahil iki kardeş olan katılımcıların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tek çocuk olan katılımcıların aile iletişim kalıpları toplam puanı (87,17±12,66) kendisi dahil iki kardeş olan katılımcıların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların aile iletişim kalıpları ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları ile toplam puanın aile birliktelik durumuna göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (F) testi sonucu Tablo 7'da verilmiştir. Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutları ile Aile İletişim Kalıpları toplam puanının aile birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

**Tablo 7**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Aile Birlikteliğine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 761,082 | 2 | 380,541 | 2,882 | ,058 |
| | Gruplar arası | 39478,722 | 299 | 132,036 | | |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 19,242 | 2 | 9,621 | ,109 | ,897 |
| | Gruplar arası | 26461,434 | 299 | 88,500 | | |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 526,626 | 2 | 263,313 | 1,937 | ,146 |
| | Gruplar arası | 39830,387 | 293 | 135,940 | | |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

Katılımcıların aile iletişim kalıpları ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları ile toplam puanın anne- baba eğitim durumuna göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 8**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 910,736 | 2 | 455,368 | 3,462 | ,033* |
| | Gruplar arası | 39329,068 | 299 | 131,535 | | |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 187,207 | 2 | 93,604 | 1,064 | ,346 |
| | Gruplar arası | 26293,468 | 299 | 87,938 | | |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 1136,148 | 2 | 568,074 | 4,244 | ,015* |
| | Gruplar arası | 39220,866 | 293 | 133,860 | | |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

Tablo 8 incelendiğinde diyalog yönelimi alt boyutu ile aile iletişim kalıpları toplam puanı anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Varyansların homojen olduğu Levene testi ile test edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre annesi lise eğitim düzeyinde olanların diyalog ortalama puanı (53,29±11,29455) annesi lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca annesi lise eğitim düzeyinde olanların aile iletişim kalıpları toplam puanı (85,19±11,812) annesi lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 9**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 108,953 | 2 | 54,476 | ,406 | ,667 |
| | Gruplar arası | 40130,852 | 299 | 134,217 | | |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 682,779 | 2 | 341,389 | 3,957 | ,020* |
| | Gruplar arası | 25797,897 | 299 | 86,281 | | |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 824,732 | 2 | 412,366 | 3,056 | ,049* |
| | Gruplar arası | 39532,282 | 293 | 134,922 | | |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

Tablo 9 incelendiğinde uyum yönelimi alt boyutu ile aile iletişim kalıpları toplam puanı baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0.05). Varyansların homojen olduğu Levene testi ile test edilmiştir (p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre babası ilköğretim eğitim düzeyinde olanların uyum ortalama puanı (34,92±8,61053) babası lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Aile iletişim kalıpları toplam puanının gruplar arası anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Katılımcıların aile iletişim kalıpları ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları ile toplam puanın anne- baba gelir düzeyine göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 10 ve Tablo 11'da verilmiştir. Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutları ile Aile İletişim Kalıpları toplam puanı anne-baba gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > .05).

**Tablo 10**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Anne Gelir Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 96,597 | 2 | 48,298 | ,360 | ,698 |
| | Gruplar arası | 40143,208 | 299 | 134,258 | | |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 13,036 | 2 | 6,518 | ,074 | ,929 |
| | Gruplar arası | 26467,640 | 299 | 88,521 | | |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 290,437 | 2 | 145,219 | 1,062 | ,347 |
| | Gruplar arası | 40066,576 | 293 | 136,746 | | |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

**Tablo 11**

*Aile İletişim Kalıpları Ölçek Puanlarının Baba Gelir Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalog Yönelimi | Grup içi | 42,197 | 2 | 21,099 | ,157 | ,855 |
| | Gruplar arası | 40197,607 | 299 | 134,440 | | |
| | Toplam | 40239,805 | 301 | | | |
| Uyum Yönelimi | Grup içi | 45,829 | 2 | 22,915 | ,259 | ,772 |
| | Gruplar arası | 26434,846 | 299 | 88,411 | | |
| | Toplam | 26480,675 | 301 | | | |
| Aile İletişim Kalıpları | Grup içi | 28,759 | 2 | 14,380 | ,104 | ,901 |
| | Gruplar arası | 40328,254 | 293 | 137,639 | | |
| | Toplam | 40357,014 | 295 | | | |

**p<.05*

**Dijital Oyun Bağımlılığının Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 12'te verilmiştir.

**Tablo 12**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Cinsiyete Göre Farklılıkların t-testi Sonuçları*

| | | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Kadın (n=203) | 21,53 | 9,744 | -2,195 | ,029* |
| | Erkek (n=99) | 23,99 | 8,824 | | |

**p<.05*

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kadın ve erkeklerin ortalamaları incelendiğinde erkeklerin oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın (23,99±8,824) kadın katılımcılardan anlamlı şekilde yüksektir.

Katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın yaşa göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi Tablo 13'te verilmiştir. Dijital oyun bağımlığı ölçeği toplam puanı yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

**Tablo 13**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Yaşa Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 7,064 | 3 | 2,355 | ,026 | ,994 |
| | Gruplar arası | 27204,486 | 298 | 91,290 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

Katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın kardeş sayısına göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 14'de verilmiştir. Dijital oyun bağımlığı ölçeği toplam puanı kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > .05).

**Tablo 14**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Kardeş Sayısına Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 428,391 | 3 | 142,797 | 1,589 | ,192 |
| | Gruplar arası | 26783,158 | 298 | 89,876 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

Katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın aile birliktelik durumuna göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (F) testi sonucu Tablo 15'te verilmiştir. Dijital oyun bağımlığı ölçeği toplam puanı aile birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > .05).

**Tablo 15**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Aile Birliktelik Durumuna Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 352,354 | 2 | 176,177 | 1,961 | ,142 |
| | Gruplar arası | 26859,196 | 299 | 89,830 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

Katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın anne- baba eğitim düzeyine göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 16 ve Tablo 17'de verilmiştir. Dijital oyun bağımlığı ölçeği toplam puanı anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > .05).

**Tablo 16**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 153,539 | 2 | 76,770 | ,848 | ,429 |
| | Gruplar arası | 27058,010 | 299 | 90,495 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

**Tablo 17**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 32,963 | 2 | 16,482 | ,181 | ,834 |
| | Gruplar arası | 27178,586 | 299 | 90,898 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

Katılımcıların dijital oyun bağımlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın anne- baba gelir düzeyine göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 18 ve Tablo 19'da verilmiştir. Dijital oyun bağımlığı ölçeği toplam puanı anne-baba gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > .05).

**Tablo 18**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Anne Gelir Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 247,355 | 2 | 123,678 | 1,371 | ,255 |
| | Gruplar arası | 26964,194 | 299 | 90,181 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

**Tablo 19**

*Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği Puanının Baba Gelir Düzeyine Göre Farklılıkların ANOVA Sonuçları*

| Değişken | | KT | SS | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dijital Oyun Bağımlılığı | Grup içi | 421,186 | 2 | 210,593 | 2,350 | ,097 |
| | Gruplar arası | 26790,363 | 299 | 89,600 | | |
| | Toplam | 27211,550 | 301 | | | |

**p<.05*

**Aile İletişim Kalıpları ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Katılımcıların Aile İlişki Kalıpları Ölçeği toplam puanı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20**

*Aile İlişki Kalıpları Ölçeği ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Çarpım Moment Korelasyon Sonuçları*

| Değişken | n | r | *p* |
|---|---|---|---|
| Aile İletişim Kalıpları<br>Dijital Oyun Bağımlılığı | 302 | ,107 | ,065 |

**p<.05*

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların Aile İlişki Kalıpları Ölçeği toplam puanı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır (p>.05).

Katılımcıların Aile İlişki Kalıpları Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

**Tablo 21**

*Aile İlişki Kalıpları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Çarpım Moment Korelasyon Sonuçları*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Diyalog Yönelimi | 1 | -,130* | ,678** | -,165** |
| 2 | Uyum Yönelimi | | 1 | ,500** | ,380** |
| 3 | Aile İletişim Kalıpları | | | 1 | ,107 |
| 4 | Dijital Oyun Bağımlılığı | | | | 1 |

**p< .01, *p< .05

Tablo 21 incelendiğinde diyalog yönelimi ile uyum yönelimi ($r$=-.130, $p$ < .05), aile iletişim kalıpları ($r$=678, $p$ < .01) ve dijital oyun bağımlılığı ($r$=-.165, $p$ < .01) arasında anlamlı ilişki vardır. Dijital oyun bağımlılığı ile uyum yönelimi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde iken, diyalog yönelimi ile aile iletişim kalıpları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır. Ayrıca uyum yönelimi ile aile iletişim kalıpları ($r$=.500, $p$ < .01) ve dijital oyun bağımlılığı ($r$=380, $p$ < .01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

## Tartışma

Araştırma ölçeklerin sosyodemografik özelliklere göre incelendiğinde Aile İletişim Kalıpları ölçeğinin toplam puanının, Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı fark görülmektedir. Tek çocuk olan katılımcıların Aile İletişim Kalıpları ölçeğinin toplam puanı ve Diyalog Yönelimi boyutu puanı kendisi dahil iki kardeş olan katılımcıların ortalama puanından anlamlı düzeyde

yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuk sayısı ile demokratik ve izin verici aile arasında negatif ilişki olduğu, çocuk sayısı arttıkça demokratik ve izin verici tutumun azaldığı görülmüştür (Bilgili, 2020). Ergenler ile yapılan başka bir çalışmaya göre ergenlerin kardeş sayısı artması, okul başarısının düşmesi ile aile roller fonksiyonlarının yetersiz olduğu görülmüştür (Bayramlar, Kumbas, Çam ve Keskin, 2009). Çocuk sayısının azalması ile birlikte ailelerin çocukları birlikte geçirdiği zaman daha fazla olabileceğinden tek çocuk olanların aile iletişimlerinin diyalog yöneliminin daha fazla olduğu düşünülebilir.

Aile İletişim Kalıpları ölçeğinin toplam puanının, Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutlarında anne-baba eğitim seviyesine göre anlamlı fark görülmektedir. Annesi lise eğitim düzeyinde olanların aile iletişim kalıpları toplam puanı ve Diyalog Yönelimi boyutu puanı annesi lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde anne eğitim düzeyinin artması ile birlikte aile diyalog yöneliminin artması beklense de Bilgili'nin (2020) de gerçekleştirdiği çalışmada anneleri okuryazar olmayan, okuryazar olan ilkokul mezunu ve lisansüstü mezunu olanların çoğulcu (yüksek diyalog ve düşük uyum); anneleri ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların ise koruyucu (düşük diyalog ve yüksek uyumun)aile olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Üstün ve Yılmaz (2008)'ın yürüttüğü çalışmaya göre anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların sorunlarının anneleri tarafından ciddiye aldıklarına dair algıları bulunmaktadır. Çalışmanın bir sınırlığı olarak öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarının öğrenilmemesi düşünülebilir. Anneleri çalışmayan fakat ortaöğretim düzeyinde eğitimi olan annelerin, lisans ve üzeri eğitim düzeyinde ve çalışan annelere göre çocukları ile daha fazla geçirmeleri daha fazla diyalog kurmalarına neden olmuş olabilir.

Ayrıca babası ilköğretim eğitim düzeyinde olanların uyum ortalama puanı babası lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu Bilgili'nin (2020) ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artması ile aile iletişiminde uyumun azaldığını belirlemiş olduğu çalışma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Bulut Barkın'ın (2022) çalışmasında yer alan babaları okur yazar olmayan ile ilkokul mezunu olan öğrencilerin uyum yönelimi düzeylerinin babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu çalışma ile de tutarlıdır. Aile İletişim Kalıpları ölçeğinin toplam puanının, Diyalog ve Uyum Yönelimi boyutlarının cinsiyete, yaşa, aile birliktelik durumuna ve anne- baba gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Dijital Oyun Bağımlılığın sosyodemografik özelliklere göre incelendiğinde dijital oyun bağımlılığının cinsiyete göre değiştiği, erkek katılımcıların dijital oyun bağımlılığı puanlarının kadın katılımcılardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu Güvendi, Demir ve Keskin (2019)'in erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital oyun bağımlılığının daha yüksek bulunduğu çalışması ile paralellik göstermektedir. E-spor ile ilgili yürütülen bir başka araştırma sonucuna göre de erkek e-

sporcuların dijital oyun bağımlılıkları kadınlara göre daha yüksektir (Can ve Tekkurşun Demir, 2020). Bununla birlikte dijital oyun bağımlılığının yaşa, kardeş sayısına, aile birliktelik durumuna, anne baba eğitim ve gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular, dijital oyun bağımlılığının tüm bu değişkenlerden bağımsız olarak önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Aile ilişkileri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde aralarından anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde aile iletişim kalıpları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada da kişilerin aile iletişim kalıpları puanları ile sosyal medya bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir (Demirel, 2023). Bunun yanı sıra ölçeğin alt boyutları ile yapılan analiz sonucunda diyalog yönelimi ile uyum yönelimi, aile iletişim kalıpları ve dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı ile diyalog yönelimi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin aile içerisinde diyalog yönelimlerinin artması ile dijital oyun bağımlılıklarının azaldığı söylenebilir. Çalışma kesitsel ve ilişkisel bir çalıma olduğu için nedensellik konusunda yorum yapmak mümkün olmasa da bu durum daha fazla araştırmaya değer ve müdahale programlarında dikkate alınması gereken bir bulgudur. Diyalog yönelimi ile aile iletişim kalıpları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır. Aile içerisinde diyalog yöneliminin artması aile iletişim kalıpları toplam puanı da artmıştır. Diyalog yönelimli aileler aile üyelerinin iletişime özgürce katıldıkları ailelerdir ve iletişim daha çok gerçekleşir (Koerner ve Fitzpatrick, 1997).

Uyum yönelimi ile aile iletişim kalıpları ve dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uyum yönelimlerinin artması ile birlikte onların dijital oyun bağımlılıkları da artmaktadır. Demirel (2023) yaptığı çalışmada iki değişken arasında anlamlı fark bulunmasa da uyum yönelimi ortalama puanı en yüksek sosyal medya bağımlılığı olanlarda görülmektedir. Uyum yönelimi ailede tutum ve inançlarda homojenlik söz konusudur. Uyum düzeyi yüksek olan ailelerde inanç ve tutumlar tek düzedir. Odak noktası uyum ve itaattir. Bu ailedeki bireyler kendilerini onaylanmak zorunda hisseder ve çatışmadan uzak durur (Özmen, 2015).

## Sonuç

Aile İletişim Kalıplarının sosyodemografik özelliklere yönelik araştırma sonucuna göre; tek çocuk olan katılımcıların Aile İletişim Kalıpları ölçeğinin toplam puanının ve Diyalog yönelimi boyutların aldıkları puanlar kendisi dahil iki kardeş olan katılımcıların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, annesi lise eğitim düzeyinde olanların aile iletişim kalıpları toplam puanı ve Diyalog Yönelimi boyutu puanı annesi lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksektir. Baba eğitim düzeyine bakıldığından, babası ilköğretim eğitim düzeyinde olanların uyum ortalama puanı babası lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde

olanların ortalama puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler (cinsiyet, yaş grubu, anne-baba gelir düzeyi) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Dijital Oyun Bağımlılığın sosyodemografik özelliklere yönelik araştırma sonucuna göre; erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının kadın katılımcılardan yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler (cinsiyet, yaş grubu, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba gelir düzeyi) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

İki değişken ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde Aile İlişki Kalıpları Ölçeği toplam puanı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Öte yandan dijital oyun bağımlılığı ile diyalog yönelimi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde; diyalog yönelimi ile aile iletişim kalıpları arasında pozitif yönde orta düzeyde; uyum yönelimi ile aile iletişim kalıpları arasında pozitif yönde orta düzeyde; uyum yönelimi ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonucuna göre tek çocuk olan öğrencilerin bir kardeşi olan öğrencilere göre diyalog yönelimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine araştırma sonucuna göre diyalog yönelimi yüksek olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının daha düşük olduğu görülmüştür. Özellikle birden fazla çocuğu olan ailelerin aile içerisinde diyalog yönelimleri artıracak etkinlikler düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin uyum yönelim düzeyleri azalmaktadır. Bu da ailede içerisinde ebeveynlere itaatten daha çok heterojen inançların da yer aldığı bir sistem oluşturur. Ailenin uyum düzeyinin azalması ile dijital oyun bağımlılıklarının da azaldığı dikkate alındığında özellikle baba eğitim düzeyinin daha düşük olduğu durumlarda aile üyelerinin bireyselliği ve benzersizliğinin vurgulanması ve bu konu da farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğundan özellikle erkek öğrencilerin okul dışı faaliyetlerinin artırılması, sportif ve kültürel faaliyetlere yönlendirilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının azaltılması için ebeveynlerin aile iletişim şekillerini uyum düzeyinin daha düşük diyalog yöneliminin daha yüksek olduğu, aile üyelerinin iletişime katıldığı ve birlikte karar aldığı, çocukların da karar verdiği çoğulcu aile biçimini ebeveynlere öğretilmesi için eğitimler düzenlenmesi önerilmektir.

Bu önerilerin dışında gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş grupları ile yürütülmesi ve özellikle deneysel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça


Adler, A. (2016). *Yaşama sanatı* (çev. K. Şipal). Say Yayınları.

Ağdemir, S. (1991). Aile ve eğitim. *Sosyal politika çalışmaları dergisi*, *1*(1).

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5). Tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Anlı, G. Ve Taş, İ. (2018). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*

Ardıç, T., & Selvi, Ö.(2022). Teknoloji bağımlılığı ve aile içi iletişim ilişkisi üzerine teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, *7*(2), 241-254.

Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(8), 101-129.

Bayramlar, K., Kumbas, H., Çam, O. & Keskin, G. (2009). Bir grup ergenin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *8*(1), 29-39

Bilgili, S. (2020). *Aile iletişim kalıplarının ebeveyn tutumları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bulut Barkın, A. (2022). *Lise öğrencilerinin stres ile başa çıkma becerilerinin aile içi iletişim kalıpları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011*). Sosyal bilimleri için istatistik* (9. Baskı). Pegem Akademi.

Can, H. C., & Tekkurşun Demir, G. (2020). Sporcuların ve e-spor oyuncularının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(4), 364-384.

Corey (2008).*Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Mentis yayıncılık.

Çakır, M., Kocagöz, E., & Karakuş, F. N. (2021). Çocuklarda dijital bağımlılık: ebeveynlerle nicel bir araştırma. *Online International Conference on Empirical Economics and Social Sciences.*

Demirel, M. (2023). *COVID-19 Pandemi sürecinde artan sosyal medya kullanımının aile içi iletişime etkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karatay Ticaret Odası Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Konya.

Deniz, G., Aydın, S., & Odabaş, D. (2022). Ankara il merkezindeki ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve anne baba tutumlarının incelenmesi. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, *4*(1), 43-55.

Erdogan, O. ve Anik, C. (2018). Study on validity and reliability of the Turkish version of the family communication patterns scale. *Turkıye Iletısım Arastırmaları Dergısı-Turkısh Revıew Of Communıcatıon Studıes*, (29).

Fitzpatrick, M. A., ve Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.

Güler, Y. E. (2021). E-sporcularda dijital bağımlılık ve saldırganlık eğilimi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8-1), 112-131.

Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS International Journal of Society Researches, 11*(18), 1194-1217.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik aile ve insan gelişimi*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.

Kaya, Z., İkiz, F. E., & Asıcı, E. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1).

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science, 51*.

Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies, 48*(1), 59-75.

Lee, S. J., ve Chae, Y. G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology & behavior*, 10(5), 640-644.

Mesch, G. S. (2006). Family relations and the Internet: Exploring a family boundaries approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138.

Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. Annals of cardiac anaesthesia, 22(1), 67–72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18

Özen, Y. & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 0 (15) , 394-422 .

Özmen, F. (2015). *Algılanan aile içi iletişim biçimlerinin ergenlerin benlik saygısına etkisi ve bir uygulama örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.

Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17(4), 523-544.

Soyöz-Semerci, Ö. U., ve Balcı, E. V. (2020). Lise öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı üzerine bir alan araştırması: Uşak örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(3), 538-567.

Şahin, S., ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(3), 55-66.

Tekin- İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2023). https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanim araştirmasi. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-KullanimArastirmasi-2021-41132 sayfasından erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım

Araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587 sayfasından erişilmiştir.

Ünver, Ö., Gamgam, H., ve Altunkaynak, B. (2019). *Temel istatistik yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Üstün, A., & Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili

görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 77-90.

# Bölünmüş Aile Üyesi Çocukların İyi Oluşlarına Yönelik Veli ve Öğretmen Görüşleri

**Işık ŞANLI[1], Sevda Çakır [2], Barış KARADEMİR[3], Selçuk ÖZTÜRK[4], Merve ŞEREF[5]**

[1] Okul Müdürü, Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, isiksanli06@gmail.com
[2] Sınıf Öğretmeni, Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, sevdacakir1980@gmail.com
[3] Müdür Yardımcısı, Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, bkarademir40@hotmail.com
[4] Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Türk Müziği Bölümü, zynpoztrk85@gmail.com
[5] Sınıf Öğretmeni, Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, mrvseref@gmail.com

***Öz***

*Bu araştırmanın amacı, aile bütünlüğünde ve okul içinde sosyal uyum sorunu yaşayan, tek ebeveyn(ler)le büyüyen, bölünmüş aile üyesi öğrencilerin sosyal yaşantısına ve okul içi uyumuna yönelik; ebeveyn(ler)in ve öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel paradigma üzerinden durum çalışması modeline uygun olarak tasarımlanmış ve yürütülmüştür. Ayrıca, araştırma, mevcut durumun tespiti ışığında gerçekleşeceğinden nitel araştırma yöntemi modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örneklem kümesini; çalışma ekibinin görev yeri olan ve aileler ile tanışık olmaları hasebiyle daha etkin bir iletişim kurabilecekleri varsayımıyla, Etimesgut ilçesindeki Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulunda bulunan; rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve 2. sınıfta eğitim görmekte olan 10 erkek ve 5 kız öğrencinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür taraması sonucunda oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu, öğretmenlere ve velilere yönelik olarak düzenlenmiştir. Veri toplama aşamasında, öncelikle araştırma kapsamına alınan ilkokul müdürüyle görüşülmüştür. Ardından, kurumda çalışan ilkokul 2. sınıf öğretmenlerine ve bakım veren velilere araştırmanın konusu, amacı ve takvimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Sürecin öğrenciler açısından daha sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla rehber öğretmenlerden de destek alınmıştır. Nitel bir araştırma olarak da kabul edilebilen bu çalışma için yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analize dayalı olarak incelenmiştir. Söz konusu yaklaşım ekseninde, "Görüşme Formu" ile elde edilen verilerin alt problemlere uyarlanması suretiyle doğrudan çözüm odaklı etkinlik alanları hazırlanmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *aile bütünlüğü, görüş ve tutum, iyi oluş*

# Parents' and Teachers' Opinions on the Well-Being of Children from Divided Families

***Abstract***

*The purpose of this research is to examine the social life and in-school adaptation of students who have problems with family integrity and social adaptation within the school, who grew up with a single parent(s), and who are members of divided families; and to reveal the experiences and opinions of parent(s) and teachers. The research was designed and conducted in accordance with the case study model based on a qualitative paradigm. In addition, since the research will be conducted to determine the current situation, one of the qualitative research method "survey research" was used. Participants were determined by purposeful sampling method. Accordingly, the sample set of the research is; Guidance teachers, classroom teachers and parents of 10 male and 5 female students studying in the 2nd grade Şehit Turgay Topsakaloğlu Primary School in Etimesgut district, where the study team was assigned, with the assumption that they would be able to communicate more effectively because they were acquainted with the families. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. The semi-structured interview form consists of open-ended questions created as a result of literature review. The interview form was prepared for teachers and parents. During the data collection phase, firstly the principal of the primary school included in the research was interviewed. Then, information about the subject, purpose and schedule of the research was given to the 2nd grade primary school teachers working in the institution and the caring parents. Support was also received from guidance teachers in order to carry out the process more healthily for the students. The data obtained as a result of the interviews conducted for this study, which can also be considered a qualitative research, were examined based on descriptive analysis. In line with the approach in*

*question, direct solution-oriented activity areas were prepared by adapting the data obtained through the "Interview Form" to sub-problems.*

***Keywords:*** *family integrity, opinion and attitude, well-being*

## Giriş

Bireyin ilk iletişim tecrübesini gerçekleştirdiği "aile"nin ne denli önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Aile bütünlüğü tam da bu noktada çok ciddi bir rol oynamaktadır. Okul, çeşitli uyum sorunlarının çözümünde sürece farklı kazanımlar katan bir diğer sosyalleşme kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal çözülme teorisi bu çalışmamızın dayanak noktalarından birini oluşturmuştur. "Toplumsal Çözülme Teorisi (Verdugo, 1999'dan akt: Erol, 2009; Işık, 2004)", toplumda görülen aksaklıkların ve çözülmelerin aynı şekilde okullara yansıyacağı tezini öne sürmektedir. Bu teoriden yola çıkarak okul güvenliğinin, okulun içinde bulunduğu toplumdan direk etkilendiği görüşüne dayanarak; sağlam temellere dayalı ailelerden oluşan toplumların aynı şekilde güçlü olacağı tezine dayandık. Sonuç olarak okul güvenliği, okulun içinde yer alan toplumdan ayrı düşünülemez. Bu amaçla çıktığımız bu yolculukta parçalanmış ailelerde yaşayan çocuklarımızın bu durumdan ne derece etkilendiğini tespit etmek ilk işimiz oldu. Yapılan pek çok araştırma, maalesef parçalanmış aile çocuklarının iyi oluşlarına yönelik olumsuz durumlar sergilediklerini tespit etmiştir. Biz de buradan yola çıkarak, okulumuzdaki bu öğrencilerle ilgili olarak veli ve öğretmen görüşlerini tespit ettik. İletişim, insan için temel bir dürtü olmaktan öte var oluşunun yapıtaşlarından biridir. Duygu ve düşüncelerin ifadesi, karşılıklı etkileşim süreçlerinin sağlanması ve "anlaşılabilir" olma durumunun oluşması ancak iletişim ile gerçekleşebilir. Tarih boyunca iletişim ile ilgili çok farklı tanımlar ve gruplamalar yapılmıştır. En genel anlamıyla iletişim, iki kişinin birbirinin farkına varması ile başlayan ve kişilerin eylemleri ve söylemleri ile anlam bulan bir süreçtir (Cüceloğlu, 2002). İletişim konusunda yaşanan sorunlar ise kişinin günlük yaşantısında birtakım sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bunlar; selamlaşma gibi gündelik yaşam rutinlerini gerçekleştirememe, ders sürecinde öğretmeninin sorduğu sorudan kaçınma, bir topluluk karşısında kendini ifade edememe gibi geniş bir yelpaze içerisinde ele alınabilir. Bireyin ilk iletişim tecrübesini gerçekleştirdiği "aile"nin önemi herkes tarafından kabul görmüştür. Aile; çocuğun çeşitli ilişkiler kurduğu ve temel davranış biçimlerini öğrendiği yerdir. Çocuğun ilk sosyalleşme deneyimi ailede başlar ve zamanla arkadaş çevresine doğru genişler. Tezel' e (2004) göre çocuk ailesinde sevgi ve güven ihtiyacını ilk yıllarda doğru bir şekilde karşılarsa bu durum gelecekteki ilişkilerine de olumlu olarak yansımaktadır. Son çocukluk dönemi ile birlikte okula başlamanın etkisiyle bireyin aile ile ilişkileri zayıflar ve arkadaş sayısı artmaya başlar. Sosyalleşmenin hızla arttığı bu dönemde uyum sağlamaya yönelik davranışlarda da artış olur (Çağdaş, 2000). Okul, bu anlamda sürece farklı kazanımlar katan bir diğer sosyalleşme kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, ebeveynlerinin sosyal yaşantıları çerçevesinde kendileriyle gerçekleştirdikleri ilk sosyalleşme denemeleri sonrasında öğrencisi

oldukları okullarda -iletişimin de etkin olduğu- sosyalleşmeye devam etmektedir. Mizaç oluşumunda etkin olduğu düşünülen çocukluk döneminin belirli norm ve pedagojik yöntemlerle bir üst seviyeye taşındığı ilkokul dönemi ayrı bir öneme sahiptir. Burada edinilen kişisel tutumlar öğrencinin bir anlamda ömrünün büyük bir bölümüne yön verecek olan semantik temeli inşa edebilecek kabiliyettedir.

İletişim ile başlayan ve sosyalleşmeyle devam eden insan yaşamı ancak kişisel uyum ile sağlıklı bir şekilde anlam kazanmaktadır. Uyum, kişinin her türlü duruma karşı geliştirdiği sürdürebilir dengeli davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu dengeli tavrı ortaya koyamayan bireylerde ortaya çıkan sosyal uyum sorunları gerek aile gerek toplum ve gerekse okul içinde farklı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eğitimin temel amacı da bireyin içinde yaşadığı topluma etkili bir şekilde uyumunu sağlamaktır (Oğuzkan ve Oral, 1997). Ancak bazı özel durumlarda çocuğun okul içindeki uyumu aile yapısından kaynaklı nedenlerle olumsuz etkilenebilmektedir. Aile bütünlüğü bu noktada çok ciddi bir rol kazanmaktadır. Aile bütünlüğünde sorun yaşayan çocuklarda çeşitli uyum problemleri görüldüğü, bu tür ailelerde büyüyen çocuklarda sevgi eksildiğinin neticesinde güvensizlik duygusunun arttığı, ebeveynlerinden mahrum büyüyen bireyin benliğini ve kimliğini bulmada zorluklar yaşadığı görülmektedir (Eyce, 2000). Ayrıca anne ve baba ile yetersiz ilişki kuran çocuklarda uyumsuzluk sonucu birçok sorun ortaya çıkabilmektedir (Yavuzer, 1994). Lussier vd. (2002), gerçekleştirdikleri araştırmada aile bütünlüğü olmayan ve yalnız annesiyle yaşayan çocuklarda yaşanan çatışmaların diğer aile tiplerine göre daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Literatür doğrultusunda yerli ve yabancı araştırmalar incelendiğinde genel olarak aile iletişimi ile sosyal uyum arasında doğru orantı olduğu görülmektedir (Kreppner, 1996; Youniss ve Smoller, 1985).

**Problem Durumu**

İletişim ile başlayan ve sosyalleşmeyle devam eden insan yaşamı ancak kişisel, sosyal uyum ile sağlıklı bir şekilde anlam kazanacaktır. “uyum” mefhumu, sosyal bir varlık olan insan için “sosyal uyum” gereksinimini doğurmaktadır. Söz konusu beklentiye cevap veremeyen bireylerde ortaya çıkan sosyal uyum sorunları gerek aile gerek toplum ve gerekse okul içinde farklı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumsuz sonuçları doğuran durumların tespiti, analizi ve çözüm önerileri gerek birey gerekse toplum için önemlidir.

Boşanma zorlu bir süreçtir. Bu zorlu süreçte çocukların da bu olumsuz durumdan olumsuz şekilde etkilendiklerini gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. Çocuklarımızın sosyal uyumlarını ve psikolojik gelişimlerini de etkileyen pek çok faktörden birisi de parçalanmış ailelerdir. Sağlıklı ailelerde yetişen çocuklarla problemli bir aile ortamında yetişen çocuklarımız arasında çok belirgin bir şekilde gözlenebilen akademik başarının da olduğunu araştırmalar ve yaptığımız mülakatlar göstermiştir.

**Amaç**

Bu araştırmanın amacı, aile bütünlüğünde ve okul içinde sosyal uyum sorunu yaşayan, tek ebeveyn(ler)le büyüyen, bölünmüş aile üyesi öğrencilerin sosyal yaşantısına ve okul içi uyumuna yönelik; ebeveyn(ler)in ve öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini ortaya koymaktır.

**Alt problemler**

1. Öğrencilere göre, ebeveyn (ler) ile öğrenci arasındaki ilişki nasıldır?
2. Öğrencilere göre, ebeveyn (ler)in okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile olan iletişimi nasıldır?
3. Velilere göre, ebeveynlerin okuldan ve öğretmenden beklentisi nedir?
4. Öğrencilere göre, öğrencinin sınıf öğretmeni ile olan iletişimi ve tutumu nasıldır?
5. Öğrencilere göre, öğrencinin arkadaşları ile olan iletişimi ve tutumu nasıldır?
6. Velilere göre, ilkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlem ve görüşleri nasıldır?
7. Öğretmenlere göre, ilkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlem ve görüşleri nasıldır?
8. Öğretmenlere göre, ilkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocuklara bakım verenlerin (anne, baba, büyükanne, büyükbaba vb.), okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile olan iletişimine yönelik, sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri nelerdir?'
9. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların; sınıf öğretmeniyle olan uyum ve iletişimine yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
10. Sınıf öğretmenlerinin, İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların; akranları ile olan uyum ve iletişimi konusunda deneyim ve görüşleriniz nelerdir?
11. Sınıf öğretmenleri ve ebeveynlere göre, 'İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlenen zorlukların çözümüne dair görüşleri nelerdir?
12. Rehber öğretmenlere göre, 'İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlenen zorlukların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

**Önem**

Sosyal uyum; bir bireyin çocukluk -hatta bebeklik- döneminden itibaren aile içi yaşantısının bir tür dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, ifade becerisinin oluşması ve psiko-sosyal davranışlarındaki tutarlılık gibi konular her ne kadar bireysel yaşam öyküsünün örüntüsüne bağlı bir nevi özet gibi görünse de "aile" doğrudan süreçle ilişkili bir

müessesedir. Nesillerin temellerinin atıldığı aile ile tamamlayıcı durumundaki okullarda Öğrencilerin sosyal uyum problemlerinin tespit edilip çözümüne yönelik projeksiyonların harekete geçirilmesi hem öğrenci ve ebeveynleri açısından hem de gelecekte var olacakları toplum açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın okul içi sosyal uyum sorunu yaşayan parçalanmış aile üyesi öğrencilerin sosyal yaşantısının iyileştirilmesine yönelik olumlu katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

**Sınırlılıklar**

Bu çalışma; Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu Rehber ve Sınıf öğretmenleri, 2. Sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile sınırlıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel paradigma üzerinden durum çalışması modeline uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışması araştırmacıların kontrol edemediği bir olgu ya da olayın daha ayrıntılı bir şekilde incelemesine imkân veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu aile bütünlüğü ekseninde okul içi sosyal uyum sorunu yaşayan ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma nitel paradigma üzerinden durum çalışması modeline uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu; çalışma ekibinin görev yeri olan ve aileler ile tanışık olmaları hasebiyle daha etkin bir iletişim kurabilecekleri varsayımıyla, Etimesgut İlçesindeki Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulunda bulunan; rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve 2.sınıfta eğitim görmekte olan 10 erkek ve 5 kız öğrencinin ebeveynleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubu seçilirken araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda seçkisi olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd.,2016). Buna göre araştırmanın çalışma grubunu; çalışma ekibinin görev yeri olan ve aileler ile tanışık olmaları hasebiyle daha etkin bir iletişim kurabilecekleri varsayımıyla Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu 2. Sınıf öğrencilerinden seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerimiz eğitim öğretimi boyunca, spor, müzik, rehberlik ve resim etkinliklerine eğitim programları dahilinde katılan öğrencilerdir. Spor etkinliğiyle, öğrencilerimizin öncelikle psikolojik olarak kendini bir gruba dahil hissetmesi sağlanmış duygusal olarak motivasyonları artmıştır. Spor yapmak çocukları inanılmaz mutlu etmiştir, dolayısıyla mutlu olan çocukların spor etkinliğiyle, stresle baş edebilme becerilerinin de

geliştiği gözlenmiştir. Müzik etkinliğiyle de öğrencilerimiz kendini ifade etmede daha başarılı olmuşlardır. Özgüvenleri pekişmiş ve kendilerini daha iyi hissetmişlerdir. Resim etkinliği, çocukların yaşadıkları duyguları bizlerin anlamasına fayda sağlamıştır. Çocuklar bu çizimleriyle duygularını dışarıya yansıtmışlardır. Günlük yaşantılarındaki duygularını kâğıda geçirerek rahatlamışlardır. Resimle iletişim kurmuşlardır. Resim yaparak yaşadıkları problemlerin farkında olmamızı sağlamışlardır. Rehberlik çalışmalarında "Çocuğumla İletişim" konulu seminerle, ailelerin çocuklarına karşı nasıl tutum geliştirecekleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

**Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular elde etmek amacıyla araştırmacının hazırlamış olduğu "Görüşme Formu" ile veriler toplanmıştır. Verileri toplamada kullanılan "Görüşme Formu" uygulama sürecinde yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir. Veri toplama aşamasında, öncelikle araştırma kapsamına alınan ilkokul müdürüyle görüşülmüş ve bu kurumda çalışan ilkokul 2.sınıf öğretmenlerine araştırmanın konusu, amacı ve takvimi ile ilgili bilgi verilmiş, sürecin öğrenciler açısından daha sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla rehber öğretmenlerden de destek alınmıştır. Öğretmenlere, öğrenci isimleri kullanılmadan bu formu doldurmaları gerektiği bildirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür taraması sonucunda oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu, öğretmenlere ve velilere yönelik olarak düzenlenmiştir. Veri toplama aşamasında, öncelikle araştırma kapsamına alınan ilkokul müdürüyle görüşülmüştür. Ardından, kurumda çalışan ilkokul 2.sınıf öğretmenlerine ve bakım veren velilere araştırmanın konusu, amacı ve takvimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Sürecin öğrenciler açısından daha sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla rehber öğretmenlerden de destek alınmıştır. Nitel bir araştırma olarak da kabul edilebilen bu çalışma için yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analize dayalı olarak incelenmiştir. Söz konusu yaklaşım ekseninde, "Görüşme Formu" ile edilen verilerin alt problemlere uyarlanması suretiyle doğrudan çözüm odaklı etkinlik alanları hazırlanmıştır.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

İnsan davranışları ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla anlaşılabilir. Dolayısıyla araştırmaya katılan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel bir araştırma olarak da kabul edilebilir bu çalışma için yapılan görüşmeler sonucunda elde elden veriler betimsel analize dayalı olarak incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin belli temalara göre düzenlendiği bir analiz sürecidir. Betimsel analiz tümdengelimce bir özellik göstermektedir. Bu doğrultuda, yapılan analizler genelden özele doğru ilerleme kaydetmektedir (Çetin,2016). Söz konusu yaklaşım ekseninde "Görüşme Formu" ile elde edilen verilerin alt problemlere uyarlanması suretiyle doğrudan çözüm odaklı projeksiyonlar hazırlanmıştır.

## Bulgular

### Alt Problem 1'e ilişkin bulgular

"Ebeveyn(ler) ile öğrenci arasındaki ilişki nasıldır?" sorusuna 10 erkek 5 kız öğrencimizin yanıtlarına bakıldığında aile içi iletişim kopukluklarına rastlanmıştır. 2.sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubumuz toplam 15 kişilik olup, bu öğrencilerin ebeveynleri ile sınırlıdır.

Duygusal yoksunluk yaşayan öğrenciler, bu eksikliklerini içine kapanarak, hırçın, kıskançlık ve şiddet içeren davranışlar sergileyerek dışa vurmuşlardır. Çocuğun bakımını üstlenen, beraber yaşadığı anne veya baba genelde ekonomik kaygılardan dolayı çalışmak zorunda olduğu için çocukla yeterince vakit geçirememektedir. Bu durum ise iletişim kopukluklarına, çocuğun yalnızlık duygusu hissetmesine, kendini görünür kılmak adına farklı ve istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olmuştur.

Anne ve baba özlemi yaşayan çocuklarda yaşama dair güvensizlik, bastırılmış duygular hissetmesine, ilgi ve beklentilerin karşılanamaması durumları ise kaygı, mutsuzluk ve başarısızlık duygulan yaşamalarına neden olmuştur. Çocuklarda gözlenen bir diğer durum ise; kendini aileye ait hissetmeme duygusudur. Bu durumdaki çocuklarda umutsuzluk ve pasif davranışlar ağırlıklı olarak gözlenmiştir. Çalışma grubumuzda birkaç öğrencinin aile içinde yaşadığı iletişim kopukluğu şiddete başvurarak, eksikliklerini bu yönde gidermeye çalıştıklarını gösterir boyuttadır.

Baba ile kopuk mesafeli ilişkiler çocukları çok etkilemekte, geçmişe dair özlem duygularının spesifik olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bakım veren ebeveynin ise yaşadığı süreç, kendisini de olumsuz bir psikolojiye sürüklemiş, çocuğuna hem duygusal hem ekonomik boyutlarda yetemediği hissiyatını doğurmuştur. Sağlıklı bir ruh hali içinde olmadıklarını ve zaman zaman çocuğa yansıttıklarını söylemişlerdir. Çocuklarına karşı olumsuz tutum sergiledikleri saptanmıştır.

### Alt Problem 2'ye ilişkin bulgular

"Ebeveyn(ler)in okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile olan iletişimi nasıldır?" sorusuna iki başlık altında yanıtlar aranmıştır. Çocuğunuzun öğretmeni ile etkili iletişim kurabiliyor musunuz? Sorusuna ilişkin yanıtlara bakıldığında velilerin tamamına yakını etkili iletişim kurabildiklerini söylemişler, bir velinin ise mesai yoğunluğundan dolayı öğretmen ile çok az görüşebildiğini dile getirmiştir.

### Alt Problem 3'e ilişkin bulgular

Ebeveynlerin okuldan ve öğretmenden beklentisi nedir? Sorusunda ise veliler okul tarafından beklentilerinin fazlasıyla karşılandığını, öğretmenden ise daha çok akademik desteğin, iyi bir eğitimin ve çocukların geleceği için iyi bir alt yapının oluşması konusunda destek beklediklerini söylemişlerdir.

Bu soruya ilişkin yanıtlara bakıldığında; ebeveynlere göre eğitimin başlangıcı aile olmakla beraber, öğrencinin bilgi birikiminin, olumlu davranışların okulda gelişeceğini, akademik destek olarak kendilerini yeterli bulmadıklarını, okulda üzerine koyarak çocukların eğitim ve öğretimde etkili ilerleyeceğini, öğrencinin tutumunu değiştirecek olan en önemli faktörün ise sınıf öğretmeni olduğunu söylemişlerdir.

Bunun yanında önceliklerinin akademik başarıdan ziyade çocuklarının mutlu birer birey olmaları, okul içerisinde sosyal iletişimlerinin güçlü olması, okula severek, isteyerek gelmeleri ve okul ortamında huzurlu çocuklar olmaları ebeveynlerin vurguladıkları noktalardır.

**Alt Problem 4'e ilişkin bulgular**

"Öğrencinin sınıf öğretmeni ile olan iletişimi ve tutumu nasıldır?" sorusuna ilişkin yanıtlar farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmının (8 öğrenci) öğretmeni ile etkili bir iletişim halinde oldukları diğer kısmının ise (7 öğrenci) duygusal ve içine kapanık bir yapıya sahip olduğu, kendisini yeterince ifade edemedikleri saptanan görüşler arasındadır. Çalışma grubuna bakıldığında genel olarak öğrencilerin iletişim kurmakta güçlük çektikleri ve öğretmene tavır ve İsteklerinde daha çekimser oldukları gözlenmektedir.

Öğrencilere yöneltilen sorulardan elde edilen görüşler arasında; öğrencinin öğretmeni model aldıkları, büyüdüklerinde öğretmenleri gibi meslek sahibi (öğretmen) olmak istedikleri söylenenler arasındadır. Yine öğrencilerin büyük kısmının ev ortamında, öğretmenlerini model aldığı yönlerinden, öğretmenlerinin fiziki ve davranışsal boyutlarından bahsettikleri dile getirilmiştir. Öğrencilerde öğretmenlerden ayrılma endişesi olduğu ifade edilmiştir.

**Alt Problem 5'e ilişkin bulgular**

"Öğrencinin arkadaşları ile olan iletişimi ve tutumu nasıldır?" **s**orusuna ilişkin yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (13 öğrenci) yine de arkadaş edinmekte ilk etapta güçlük çektikleri gözlenmiş olup, sınıf arkadaşlarının olumlu tavırlarının onları umutlandırdığı ve ılımlı bir ortam oluştuktan sonra, arkadaşlığa adım atmada daha cesaretli oldukları ifade edilmiştir.

İki öğrencinin ise konuşma tarzı, şiddet eğilimi, arkadaşlık ilişkilerinde değişkenliklere neden olmuş, sınıftaki diğer öğrencilerin ortamda korkmasına ve bu öğrencilerle iletişim kurmak istememelerine yol açmıştır. Kabul görme ve ilgi çekme istekleri iki öğrencinin zaman zaman daha hırçın tavırlar sergilemelerine neden olmuş ve öğrencilerde olumsuz davranışlar alışkanlığa dönüşmüştür.

**Alt Problem 6'a ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlem ve görüşleriniz nasıldır?'' sorusuna ilişkin olarak 15 velinin yanıtlarına bakıldığında,

- Öğrencilerin fiziksel gelişimlerinde akranlarından çok farklı bir gelişim göstermedikleri,
- Sosyal-duygusal gelişimleri açısından ise, duygusal yoksunluk yaşayan öğrencilerin bu eksikliği, içine kapanarak, kıskançlık ve şiddet eğilimli davranışlar sergileyerek dışa vurdukları yönünde bulgular ortaya çıkmıştır.
- Çocuğun bakımını üstlenen ebeveyn(ler), çocuklarına yeterince vakit ayıramadıklarını, bu durumun da iletişim kopukluğuna, çocukta yalnızlık duygusu oluşmasına, kendini görünür kılma adına çocuğun istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olduğunu belirtilmişlerdir.
- Görüşmeye katılan 9 veliden alınan yanıtlar; anne veya baba özlemi yaşayan çocukların yaşama dair güvensizlik, kaygı ve umutsuzluk duygularına kapıldığı yönündedir.
- 10 veliden alınan görüşlere ilişkin; baba ile mesafeli ilişkilerin, çocukları duygusal yönden etkilediği, geçmişe dair özlemin spesifik olarak ortaya çıktığı, bulgulardan bazılarıdır.

**Alt Problem 7'ye ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlem ve görüşleriniz nasıldır?'' sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

- İlkokul düzeyindeki çocuklarda, fiziksel gelişim yönünden diğer çocuklara göre çok farklılık olmasa bile, sosyal-duygusal açıdan çekingen ya da içine kapanık bir yapıda oldukları göze çarpıyor. Akademik anlamda da başarı potansiyellerini her zaman tam anlamıyla sergileyemiyorlar.
- Çocuklar, odaklanmada ve kurallara uymada zorlanmaktalar. Saldırgan bir tutum sergilemekte, etrafa karşı güven duymada tereddüt yaşamaktadırlar.
- Hafta sonu ve hafta içi farklı ebeveynle birlikte olduğu için düzen ve uyum sorunu yaşıyorlar.

**Alt Problem 8'e ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocuklara bakım verenlerin (anne, baba, büyükanne, büyükbaba vb.), okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile olan iletişimine yönelik, sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri nelerdir?' sorusuna ilişkin görüşlerine bakıldığında;

- Bazı öğretmenler, ebeveyn(ler)in kendi duygusal sıkıntılarından dolayı okula çok fazla uğramadığı ve okul yönetimi ile iletişime geçmediklerini söylemekte iken,

- Bazı öğretmenler ise, ebeveyn(ler)in sınıf öğretmeni ve okul yönetimi ile iletişiminin yeterli düzeyde olduğunu, çocuğun okulda uyum sorununu çözmek için öğretmenle sürekli işbirliği içinde olduklarını düşünmektedirler.

- Bir sınıf öğretmeni ise bir velisinin sorumluluk almaktan kaçındığını, sınıf öğretmeni ve okul yönetimini her konuda suçlamaya eğilimli olduğunu belirtmiştir.

- Sınıf öğretmenleri, bakım verenin anne olması durumunda, iletişimin daha güçlü olduğunu, bakım verenin baba olması durumunda iletişim aralıklarının uzayabildiğini vurgulamışlardır.

**Alt Problem 9'a ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların; sınıf öğretmeniyle olan uyum ve iletişimine yönelik sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri nelerdir?'' sorusuna ilişkin sınıf öğretmeninin yanıtlarına bakıldığında;

- Bazen çocuğun öğretmenini eksik olan ebeveynin yerine koyarak aşırı bağlandığı, bazen de çevresinden uzaklaşıp içine kapandığı gibi öğretmenle de iletişimi kestiği yönünde bulgulara rastlanmıştır.

- Tek ebeveynle yaşayan bu çocukların, diğer öğrencilere göre daha yoğun ilgi ve şefkat beklediği, öğretmeni ile yakaladığı güven ortamını kaybetmekten korktuğu gözlenmiştir.

**Alt Problem 10'a ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların; akranları ile olan uyum ve iletişimi konusunda deneyim ve görüşleriniz nelerdir?'' sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmeninin yanıtlarına bakıldığında;

- Öğrencilerin arkadaşlarına karşı bazen saldırgan ve bencil bir tutum sergiledikleri, alıngan bir yapıya sahip oldukları,

- Bu çocukların, gruba ait olma hissiyle sürekli problemli davranış sergiledikleri ve sevilme ihtiyacı içine girdikleri, bu durumun da akranlarının tepkisini çektiği ve arkadaşlık ilişkilerini etkilediği görüşündedirler.

**Alt Problem 11'e ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlenen zorlukların çözümüne dair; sınıf öğretmeni ve veli görüşleri şu şekildedir;

- Çocuklar ve ebeveynlerin rehberlik servisinin yoğun desteğini alması gerektiğini düşünüyorum.(Sınıf öğretmeninin görüşü)

- Akademik olarak, öğrenci ile özel ilgilenilmeli, başarılı ve anlayışlı akranlarıyla iletişimi sağlanmalıdır. Çocuk sevildiğini hissederse, kapanan penceresinin yerine başka bir pencere daha açabilmeyi öğrenebilir.(Veli görüşü)

- Çocuğun fiziksel gelişiminde gerileme varsa, bunun kök nedeni araştırılıp gerekli tedbirler noktasında aileye bilgi verilebilir.(Sınıf öğretmeninin görüşü)

**Alt Problem 12'ye ilişkin bulgular**

İlkokul düzeyinde öğrenim gören ve tek ebeveynle yaşayan çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik gözlenen zorlukların çözümüne ilişkin; rehber öğretmenlerin görüşleri şu doğrultudadır,

- Bu öğrencilerde anne veya babaya bağımlı olma, saldırganlık, öfkeyi yönetememe, karşı cinsle iletişim kuramama gibi konularda sorun yaşadıkları gözlenmiştir.

- Umutsuzluk, güven kaybı, diğer ebeveynin de kendisini bırakacağı korkusu, utangaçlık, içe kapanıklık çok sık görülen durumlardır.

- Sosyal duygusal gelişim noktasında bir problem yoksa normal davranılmalı ancak problem varsa rehberlik biriminden destek alınarak, arkadaşlarıyla olan ilişkisinde örtük destekler verilerek iyi oluşları desteklenmelidir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bölünmüş aile üyesi çocuklarda sosyal-duygusal açıdan, sevgi, güvenlik, düzen gibi temel ihtiyaçların giderilmediği durumlarda; kaygı, korku, içine kapanıklık, umutsuzluk, geçmişe duyulan özlem gibi duyguların spesifik olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bölünmüş aile üyesi çocuklarda, yalnızlık duygusu oluştuğu, kendini görünür kılma adına istenmeyen davranışlar sergiledikleri görüşlere göre söylenebilir. Rehber öğretmenlerin bölünmüş aile üyesi öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda okula uyum ve sosyal yaşantılarına örtük destek sağlamalarındaki rolleri (yönlendirme) eksiklikleri giderilmelidir. Rehber öğretmenler pedagojik yaklaşımlar konusunda daha etkin olmalıdır.

Bakım veren ebeveyn (ler)in çocuğun eğitiminde ve akademik başarısında öğrenmeyi destekleyen katkıyı veremediği görüşlere göre ortaya konmuştur. Sürecin etkilerine bakıldığında, bu öğrencilerin akademik olarak daha düşük başarıya sahip ve sosyal becerileri daha zayıf olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular; bölünmüş aile üyesi çocukların iyi oluşlarının sağlanmasının; sosyal ve ruhsal olarak ihtiyaçlarının giderildiği bir aileye veya yaşam alanına sahip olmaları ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda uygulamacılar tarafından, bölünmüş aile üyesi çocukların iyi oluşlarına yönelik uygulamalar yapılacağında, öncelikle bu çocukların gereksinimleri tespit edilmelidir. Ardından bu gereksinimler doğrultusunda çözüm odaklı etkinlikler planlanmalıdır. Ayrıca çalışmada gerçekleştirilen spor, müzik, rehberlik ve resim etkinliklerinin çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimine şu olumlu katkıları sağladığı da söylenebilir:

- Spor etkinliği ile; bireysel ve takım halinde hareket etmenin önemine dikkat çekilerek beden ve zihin koordinasyonu ekseninde var olan kişisel performansın açığa çıkarılmasına zemin hazırlanmış,

- Müzik etkinliği ile; koro olarak söylenen eserlerle birlik, bütünlük ve karşılıklı güven duygusunun oluşmasına zemin hazırlanması, solo söylenen eserlerle de öğrencilerin arkadaşları ve aileleri karşısında özgüven ve kendini ifade etmesine olanak sağlanmış,

- Rehberlik etkinliği olarak; ‘’Çocuğumla İletişim’’ konulu seminer aracılığıyla aile- çocuk arasındaki ilişki geliştirilmiş,

- Resim etkinliği ile; uzman bir psikoterapist tarafından öğrencilere ‘’Aile Resmi Testi Çalışması’’ yaptırılarak; çocukların aile algılarını analiz edilerek, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yönelik tespitlerde bulunulmuştur.

Diğer taraftan çalışmada süresince gerçekleştirilen faaliyetler öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere çeşitli katkıda bulunmuştur. Çalışmanın kısa vadede bu çalışmanın öğrencilere faydası şöyle açıklanabilir: Projeye dahil olan çocukların öncesine göre daha sosyal, okul hayatında daha başarılı, iletişimi güçlü, özgüvenli ve mutlu bireyler oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler kendilerini daha değerli hissetmişlerdir. Uzun vadede ise; şiddete eğilimde azalma, arkadaşlık ilişkilerinde olumlu iletişim, oyun kurma ve sürdürebilme, daha özgüvenli konuşma, ekran süresinde azalma, sınıf kurallarına uyma ve dışa dönük yaklaşımlar gözlenmiştir. Aile ilişkilerinde olumlu davranışlar artmıştır.

Öğretmen açısından faydalarına bakıldığında; öğrencinin yaşadığı zorlu yaşam süreçlerini öğretmen daha yakından takip edebilmiş, öğrenciye yaklaşımda ne gibi hassas tavırlar içinde olmaları gerektiğini görebilmiş, öğretmen için öğrencinin iç dünyasını, duygu hallerini daha yakından tanıma fırsatı doğmuştur. Yapılan aile katılımlı etkinlikler katılan ebeveynlerin de çocukları üzerinde kendi eksik kalan yönlerini, hatalı davranışlarını görme imkânı sunmuştur. Bunun yanında ebeveynler için öğrencinin akademik durumlarını sebepleriyle birlikte anlamak ve gözlemek adına bir farkındalık oluştuğu söylenebilir.

Anne babaların nerede nasıl daha hassas davranabilecekleri konusunda seminerler düzenlenmiş, çocuklar üzerinde boşanma etkilerinin olumsuz yönleri, çocukların ne derece etkilendikleri vurgulanmıştır. Bu proje sonrasında iki ebeveyn eşleri ile barışma sürecine girmiştir. Anne babalar

çocuklarının bastırılmış duygularını tam anlayamazken bu projeden sonra ilişkiler daha olumlu yönde ilerlemiştir. Ebeveynin ayıramadığı vakitlerin ortaya çıkardığı boşluk, ayırdıklarında ise bu zamanın ne derece verimli olacağı konusunda da ebeveynlere fayda sağlamıştır.

Çalışma çocuklar için yaşama dair güvensizlik, yalnızlık duygusu, görünür olma ihtiyacı, kaygı dolu düşünce ve duyguların bir nebze de olsa azalmasına fayda sağlamıştır. Henüz anne veya babasının yokluğunu kabul edemeyen çocuklar için bu durumu nasıl yönetecekleri mevcut durumun çocukları nasıl en basit dilden aktarabileceklerine dair fikirler ortaya çıkmıştır.

## Kaynakça


Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem.

Cüceloğlu, D. (2002). *Yeniden insan insana* (34. Baskı). Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları*. Rehber Kitaplar Dizisi, Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, 31-44.

Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi. İçinde M. Y. Özden ve L. Durdu, (Ed.). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (s. 125-148). Anı Yayıncılık.

Erol, F. (2009). *Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi.* MEB EARGED Kaynak Kitaplar Dizisi. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okul_guvenligi.pdf

Eyce, B. (2000). Tarihten günümüze Türk aile yapısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*,*1*(4), 223-224.

Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, *Güz 2004*(164). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.htm

Kreppner, K. (1996). *Quality of relation ship and communication behavior with in the family: Differential transition patterns from childhood to adolescence.* Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development. 14, 12-16.

Lussier, G., Deckard, K.D., Dunn, J., & Davies, L. (2002). Support across two generations: Children's closeness to grandparents following parental divorce and remarriage. *Journal of family psychology*, 16(3), 363-376.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitimi.* Milli Eğitim Basımevi, 18.

Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*, 1-6.

Verdugo, R. R. (1999). Safe schools: Theory, data, and practices. *Education and Urban Society*, *31*(3), 267-274.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

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

Youniss, J., & Smoller J. (1985). *Adoles centrelation with mothers, father and friends*. University of Chicago Press.

# FeTeMM Eğitiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilim Sınıfı ile İlgili İmajları Üzerine Etkileri

**Zekeriya ŞENER[1], İlke ÇALIŞKAN[2], Ece KOÇER[3], Esma SAÇAN[4]**

[1] Okul Müdürü, Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, nfkortaokulu@hotmail.com
[2] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi, ilkeonal@hacettepe.edu.tr
[3] Dr., Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi, ecekocer@gmail.com
[4] Dr., Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, esma193@hotmail.com

***Öz***

*Bu araştırmanın amacı FETEMM eğitimini içeren etkinliklerden oluşan bir program çerçevesinde öğrencilerin bilime yönelik imajlarının nasıl geliştiğini ve değiştiğini tespit etmektir. Araştırmada hedef-kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları Demirel Model'ine uygun olarak tasarlanmış, FETEMM etkinliklerini içeren bir öğretim programı geliştirilip uygulanmış, etkinliklerin değerlendirilmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılarak sürecin öğrencilerin bilim sınıfı imajları üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan bilim uygulamaları dersi için FETEMM merkezli bir öğretim programını içeren bir modelin uygulama sürecine katılan toplam 110 altıncı sınıf öğrencisinin, bu programın kullanımı ve etkililiğine ilişkin algılarının, modelin bilim sınıfı imajları üzerindeki etkisinin belirlendiği bu araştırma bir durum belirleme (case study) çalışmasıdır. FETEMM merkezli bir öğretim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin imajları üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturulmadığı 3 temel ölçüt üzerinden değerlendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın analizi için bağımlı gruplarda ki-kare (MC-NEMAR Testi) kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin imajlarında meydana gelen değişimler tespit edilmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası çizimler incelendiğinde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, laboratuvar disiplinlerini yorumlama, kariyer bilinci gibi alanlarda öğrencilerin desteklendiği görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *fetemm eğitimi, bilimsel süreç becerileri, imaj çalışmaları*

# The Effects of Stem Education on Secondary School 6th Grade Students' Images About the Science Class

***Abstract***

*The purpose of this research is to determine how students' images for science develop and change within the framework of a program consisting of activities involving STEM education. In the research, a teaching program including STEM activities was developed and implemented in accordance with the Demirel Model in terms of goal-achievement, learning-teaching process and assessment-evaluation dimensions. In the evaluation of the activities, the effects of the process on the students' science class images were determined by using complementary assessment and evaluation approaches.This research is a case study. A total of 110 sixth grade students who participated in the application process of a model that included a STEM-centered curriculum for the science applications course developed and implemented by the researcher, perceptions of the use and effectiveness of this program and the effect of the model on the images of the science class were determined. Before and after the implementation of a STEM-centered curriculum, it was tried to interpret whether there was a difference on the images of the students by evaluating them on 3 basic criteria. Chi-square (MC-NEMAR Test) was used in dependent groups for analysis of the study. As a result of the analysis, the changes in the images of the students were determined. When the drawings before and after the application were examined, it was seen that the students were supported in areas such as scientific process skills, labaratory skills , and career awareness.*

***Keywords:*** *stem education, science process skills, image work*

## Giriş

Bilimsel süreç becerileri, Padilla (1984) tarafından pek çok fen alanına uygun, bilim insanlarının davranışlarını yansıtan, geniş bir zeminde transfer edilebilir bir yetenekler bütünü olarak tanımlanmıştır. İlköğretim öğrencileri süreç becerilerini, bilim insanlarının nasıl çalışıp düşündüklerini bulmak ve kendi sorularını bilim insanlarının sorgulamalarını yürüttükleri doğrultuda araştırma yapmak için kullanırlar. Bilim uygulama süreci feni günlük yaşama uyarlama anlamına gelmektedir. Süreç becerileri; sorgulama temelli, etkin fen öğrenmenin çekirdeğini oluşturur. Uygulamalarla desteklendiği sürece öğrencilerin bilim ve teknolojideki bu hızlı gelişmelere ayak uydurup bu gelişmeleri kendi yararına kullanmaları sağlanabilir. Bu bakımdan toplumların gereksinimlerinin karşılanması günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantılar kurabilen yani problem çözme yeteneğine sahip öğrencilerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle STEM eğitimi zamanla örgün eğitim sistemine odaklanmıştır (Balay, 2004; Olson & Labov, 2014). FeTeMM yani STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), 1990'larda fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleşmesini tanımlayan bir eğitim için, bu disiplinlerin isimlerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltma olarak ortaya çıkmıştır (Bybee, 2013; Dugger, 2010). FeTeMM eğitimi, dört alana yönelik olarak bütünleştirilmiş bir eğitim sunmaktadır. FETEMM alanlarında kariyer sahibi olmak isteyen başarılı öğrencilerin sayısını artırabilmek için, öğrencilerin bütünleşmiş FETEMM alanlarında öğrenim görmeleri gerekmektedir (Öner ve Capraro, 2016). Öğrencilerde kariyer bilincinin oluşması için FETEMM alanında yapılan eğitimlere ihtiyaç duyulmuştur. Scott'un (2009) FETEMM eğitimi ile ilgili sunduğu modelde, fen ve matematiğin içeriğine teknoloji uygulamasının dahil edilmesi, kariyer ve teknik eğitiminin akademik ödevlerle desteklenmesi, FETEMM kavramlarının başka derslerde uygulanması ve geniş kapsamlı fen ve matematiğin teknoloji ile öğretim programı içinde bütünleştirilmesi yer almaktadır (Scott ve Martin, 2012).

FETEMM eğitimi okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm eğitim sürecini kapsayan disiplinler arası bir yaklaşımdır. Teknoloji ve mühendislik alt yapısı ile disiplinler arası bakış ve bilgilerin hayata geçirilmesi mümkündür. FETEMM eğitimi sayesinde öğrenciler, zihinlerinde tasarladıklarını üretebilir ve öğrendiklerini farklı problem durumlarına taşıyabilirler (MEB, 2016).

FETEMM eğitimi yapılandırmacı öğrenme ve öğrenci merkezli eğitimi desteklemektedir. Ürüne ve yeni buluşlara yönelik olması ile zihinsel süreç gelişimini, girişimciliği ve ürün geliştirme becerilerinin geliştirilmesini hedefler. Girişimcilik, risk alıp harekete geçme süreci olup üretim becerisi kazandırır. AR-GE, inovasyon, teknik altyapı sayesinde nitelikli işgücü açığının kapatılması amaçlanmaktadır (MEB, 2016).

Ülkemizde FETEMM eğitiminin öncelikli olarak ele alınmaya başlanmasının nedenlerinden biri de uluslararası düzeyde becerileri ölçen TIMMS ve PISA gibi sınavların sonuçlarının beklenilen düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır. 2015-2019 stratejik planına göre, FETEMM eğitimi alanında eğitim görecek öğrenci sayısında arttırma yapılmalı, AR-GE yatırımlarının desteklenmesi

sağlanmalı ve öğrencilerin FETEMM eğitimi ile birlikte daha nitelikli eğitim alarak 21. Yüzyıl becerilerini edinmeleri amaçlanmaktadır (TUSIAD, 2014).

Ülkemizde bu ihtiyaçlardan yola çıkarak örgün eğitim sistemine yönelik program geliştirme çalışmalarının öğrencilerin 21. Yüzyılın bireylerine ait becerileri kazanabilmelerine yönelik olarak daha esnek ve güncellenebilir bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin sahip olmaları gereken 21. Yüzyıl becerileri kapsamında öğrenme ve yenilenme becerileri incelendiğinde bireylerin yaratıcılık ve öğrenme, iletişim ve iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgi okuryazarlığı alanlarında bu becerileri kazanabilmeleri için Demirel modeline uygun program geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle yaratıcılık ve yenilenme kapsamında bireylerin sahip olmaları beklenen beceriler incelendiğinde bireylerin, çalışma hayatında özgünlük ve yaratıcılık sergileme, diğerlerinin işine yarayacak yeni fikirler geliştirme, uygulama ve anlatma, yeni ve farklı bakış açılarına açık ve uyumlu olma, yeniliğin geliştiği alanlarda yaratıcı fikirlerle somut ve yararlı yardımlarda bulunma becerilerini kazanmaları beklenmektedir. İletişim ve iş birliği kapsamında ise bireylerin konuşurken ve yazarken düşünceleri açık ve etkili bir şekilde birleştirip kullanma, farklı takımlarda etkin çalışabilme becerisi gösterme, ortak bir amaca ulaşabilmek için gerekli çabayı gösterecek şekilde esnek ve istekli olma, işbirliğine dayalı çalışmalar için sorumluluğu paylaşma becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Son olarak bu bağlamda eleştirel düşünme ve problem çözme kapsamında bireylerin anlamaya yönelik doğru akıl yürütme, karmaşık seçimler yapma ve kararlar verme, sistemler arası ilişkileri anlama, farklı bakış açılarını netleştirmeye ve daha etkili çözümler üretmeye yönelik sorular belirleme ve sorma, problem çözme ve soruları yanıtlamak üzere bilgiyi sınırlandırma, çözümleme ve birleştirme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Demirel modeline göre program geliştirme süreci AR-GE çalışmalarına verilen önem bakımından ve bireylerin bu özellikler bakımından geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Demirel'e göre program geliştirme çalışmalarının en önemli yönü, okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin geliştirilmesini amaç edinmesidir. Eğitimde program geliştirme, program ögeleri olan amaç (hedef), içerik (öğretme-öğrenme süreci) ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2006). Hedefler büyük ölçüde ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Programın içerik boyutunda ise belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretelim sorusuna cevap aranır. Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda ise yapılan eğitimin kalite kontrolü yapılır (Demirel, 2006).

Bu çalışmada bilim uygulamaları dersi için Demirel modeline uygun, FETEMM merkezli program geliştirme çalışmasına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Süreçte öğrencilerin bilim sınıfı imajları üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan bilim uygulamaları dersi için FETEMM merkezli bir öğretim programını içeren bir modelin uygulama sürecine katılan toplam 110 altıncı sınıf öğrencisinin, bu programın kullanımı ve etkililiğine ilişkin algılarının, modelin bilim sınıfı imajları üzerindeki etkisinin belirlendiği bu araştırma bir durum belirleme (case study) çalışmasıdır.

**Araştırmanın modeli**

Bu araştırmada öğrencilerin bilim sınıfı imaj çalışmaları incelenerek nitel araştırma modeli uygulanmıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu 6. Sınıf öğrencilerinden bilim uygulamaları seçmeli dersini alan 110 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları konusu FETEMM etkinliklerini içeren bir sınıf ortamı oluşturma olan imaj çalışması, süreç başında ve süreç sonunda, 110 öğrenci ile uygulanmıştır. Sürecin öğrencilerin FETEMM etkinliklerinin yürütüldüğü bir sınıf ortamı imajları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla alanda uzman iki kişi ile çalışmanın ölçütler belirlenmiştir.

**Tablo 1**

*İmaj Çalışması Ölçütleri ve Puanlama*

| Ölçütler | | Puanlama |
|---|---|---|
| Bilimsel süreç becerilerini kullanma | Gözlem | 1 |
| | Sıralama | 2 |
| | Sınıflama | 3 |
| | Veri analizi | 4 |
| | Deney yapma | 5 |
| | Sonuç çıkarma | 6 |
| | Günlük hayatla ilişkilendirme | 7 |
| Laboratuar disiplinlerini yorumlama | Fizik | 8 |
| | Kimya | 9 |
| | Biyoloji | 10 |
| | Yer Bilimleri | 11 |
| | Astronomi | 12 |
| Kariyer bilincini yansıtan öğeleri bulundurma | Bilim | 13 |
| | Mühendislik | 14 |
| | Matematik | 15 |

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Tabloda belirtilen ölçütlerin FETEMM merkezli bir öğretim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin imajları üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturulmadığı 3 temel ölçüt üzerinden değerlendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın analizi için bağımlı gruplarda ki-kare (MC-NEMAR Testi) kullanılmıştır. Problem ile seçilen araştırma yöntemi ilişkilendirilmelidir. Problemin hangi kuramsal açıdan ele alındığı, araştırma modeli, çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci, kullanılan ölçme araçları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir. Bütün veri toplama

araçlarının geliştirme, uyarlama, uygulama, geçerlilik ve güvenirlik çalışma aşamaları, puanlama, sonuç vb. ayrıntıları açıklanmalıdır. Veri analizinde kullanılan yöntemler belirtilmelidir.

## Bulgular

Araştırmada bilimsel süreç becerilerini kullanma ile ilgili olarak imaj çalışmaları var-yok şeklinde değerlendirilerek veriler ki-kare testi ile FETEMM etkinliklerini içeren öğretim programı uygulama öncesi ve sonrasında iki imaj arasındaki fark aşağıdaki tablodaki gibi tespit edilmiştir:

**Tablo 2**

*Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Bağımlı Gruplarda Ki-Kare Testi Sonuçları*

| | Öğrenci sayısı | P mc nemar testi |
|---|---|---|
| Uygulama öncesi ve sonrası BSB kullanımı yok | 41 | 0.001 |
| Uygulama öncesi BSB kullanımı var uygulama sonrası BSB kullanımı yok | 0 | |
| Uygulama öncesi ve sonrası BSB kullanımı var | 10 | |
| Uygulama öncesi BSB kullanımı yok uygulama sonrası BSB kullanımı var | 17 | |

Tablodaki verilere göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası 41 öğrencide bilimsel süreç becerilerinin kullanımı imaj çalışmalarına yansımamıştır. Bilimsel süreç becerilerinin kullanımı uygulama öncesi ve uygulama sonrası 10 öğrencide imaj çalışmalarına yansımıştır. 17 öğrencide bilimsel süreç becerilerinin kullanımı uygulama öncesinde imaj çalışmalarına yansımazken uygulama sonrasında yansımıştır. Uygulama sonrasında bilimsel süreç becerilerinin imaj çalışmalarında kullanımında uygulama öncesine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Araştırmada Laboratuar Disiplinlerini Yorumlama ile ilgili olarak imaj çalışmaları var-yok şeklinde değerlendirilerek veriler ki-kare testi ile FeTeMM etkinliklerini içeren öğretim programı uygulama öncesi ve sonrasında iki imaj arasındaki fark aşağıdaki tablodaki gibi tespit edilmiştir:

**Tablo 3**

*Laboratuvar Disiplinlerini Yorumlama Bağımlı Gruplarda Ki-Kare Testi Sonuçları*

| | Öğrenci sayısı | P mc nemar testi |
|---|---|---|
| Uygulama öncesi ve sonrası LAB disiplinlerini yorumlama yok | 39 | 0.001 |
| Uygulama öncesi LAB disiplinlerini yorumlama var uygulama sonrası LAB disiplinlerini yorumlama yok | 0 | |
| Uygulama öncesi ve sonrası LAB disiplinlerini yorumlama var | 10 | |
| Uygulama öncesi LAB disiplinlerini yorumlama yok uygulama sonrası LAB disiplinlerini yorumlama var | 19 | |

Tablodaki verilere göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası 39 öğrencide Laboratuar Disiplinlerini Yorumlama imaj çalışmalarına yansımamıştır. Laboratuar Disiplinlerini Yorumlama uygulama öncesi ve uygulama sonrası 10 öğrencide imaj çalışmalarına yansımıştır. 19 öğrencide Laboratuvar disiplinlerini yorumlama uygulama öncesinde imaj çalışmalarına yansımazken uygulama sonrasında yansımıştır. Uygulama sonrasında Laboratuar Disiplinlerini Yorumlama imaj çalışmalarında kullanımında uygulama öncesine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Araştırmada Kariyer bilincini yansıtan öğeleri bulundurma ile ilgili olarak imaj çalışmaları var-yok şeklinde değerlendirilerek veriler ki-kare testi ile STEM etkinliklerini içeren öğretim programı uygulama öncesi ve sonrasında iki imaj arasındaki fark aşağıdaki tablodaki gibi tespit edilmiştir:

**Tablo 4**

*Kariyer Bilincini Yansıtan Öğeleri Bulundurma Bağımlı Gruplarda Ki-Kare Testi Sonuçları*

| | Öğrenci sayısı | P mc nemar testi |
|---|---|---|
| Uygulama öncesi ve sonrası kariyer bilincini yansıtan ögeleri bulundurma yok | 52 | 0.025 |
| Uygulama öncesi kariyer bilincini yansıtan ögeleri bulundurma var uygulama sonrası kariyer bilincini yansıtan ögeleri bulundurma yok | 0 | |
| Uygulama öncesi ve sonrası kariyer bilincini yansıtan ögeleri bulundurma var | 5 | |
| Uygulama öncesi kariyer bilincini yansıtan ögeleri bulundurma yok uygulama sonrası kariyer bilincini yansıtan ögeleri bulundurma var | 11 | |

Tablodaki verilere göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası 52 öğrencide Kariyer bilincini yansıtan öğeleri bulundurma imaj çalışmalarına yansımamıştır. Kariyer bilincini yansıtan öğeleri bulundurma uygulama öncesi ve uygulama sonrası 5 öğrencide imaj çalışmalarına yansımıştır. 11 öğrencide Kariyer bilincini yansıtan öğeleri bulundurma uygulama öncesinde imaj çalışmalarına yansımazken uygulama sonrasında yansımıştır. Uygulama sonrasında Kariyer bilincini yansıtan öğeleri bulundurma imaj çalışmalarında kullanımında uygulama öncesine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p<0,05$).

## Tartışma ve Sonuç

Konusu FETEMM etkinliklerini içeren bir sınıf ortamı oluşturma olan imaj çalışması, FETEMM merkezli öğretim programının uygulandığı sürecin öğrencilerin FETEMM etkinliklerinin yürütüldüğü bir sınıf ortamı imajları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası bilimsel süreç becerilerinin kullanımı ile ilgili çizimler incelendiğinde uygulama öncesinde gözlem, sonuç çıkarma gibi bilimsel süreç becerilerini yansıtan imajlar bulunmazken uygulama sonrası bu imajların yansıdığı görülmektedir. Bilimsel süreç becerileri testinden elde edilen bulgular da imaj çalışması bulgularını destekler niteliktedir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası çizim örnekleri incelendiğinde uygulama sonrası çizim örneklerinin fizik, kimya, biyoloji, astronomi ve yer bilimleri gibi farklı birçok disiplinin ögelerini içerdiği görülmektedir. FETEMM etkinliklerinin disiplinler arası bir yaklaşım ile bütünleşmiş olması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Çorlu ve Aydın (2016) ise yaptıkları çalışmada FETEMM eğitimini değerlendirmek için öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve bilimsel araştırma seviyelerinin eğitmenler tarafından değerlendirmeleri kullanılmış ve çalışma sonuçları, öğrencilerin becerilerindeki gelişimin düşükten orta seviyeye doğru olduğunu göstermiştir.

Kariyer bilincini yansıtan ögeler görsel olarak öğrenci çizimlerine sıklıkla yansımamıştır. Bu nedenle de uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak seçilen bazı çizimlerde öğrencilerin buluş yapan bilim insanlarına yer verdikleri görülmektedir. Dieker, Grillo ve Ramlakhan (2012) yaptıkları çalışmada, sanal ve simülasyona dayalı FETEMM yaz kampının, alanlarında yetenekli lise öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelmelerini etkilediğini sunmuşlardır.

## Öneriler

STEM eğitimi bu alanlarda oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin arttırılması gerekmektedir. Ayrıca STEM eğitimi programın bir parçası haline getirilerek bütün disiplinlerle ilişkilendirilmelidir. Bilim uygulamaları gibi seçmeli derslerde STEM merkezli bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu derste uygulanmak üzere bir program hazırlanması gerekmektedir.

## Kaynakça

Capraro, R. M., & Slough, S. W. (Ed.) (2008). Project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). FeTeMM Eğitimi ve Alan Oğretmeni Eğitimine Yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 74-85.

Dieker, L., Grillo, K., & Ramlakhan, N. (2012). The use of virtual and stimulated teaching and learning environments: Inviting gifted students into science, technology, engineering, and mathematics careers (STEM) through summer partnerships. Gifted Education International, 28(1), 96-106.

Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. International Journal of Human Science, 13(1), 602-620.

STEM Akademi. (2013). Dünyada STEM. Nisan 2016 tarihinde www. stemakademi.com.tr. adresinden erişildi.

Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 297-322.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

**Funda ÜNAL[1], Betül YILMAZ ATMAN[2,]**

[1] Okul Müdürü, Şehit Mustafa Solak Anaokulu, fundabicer@yahoo.com
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, betulyilmazatman@gmail.com

***Öz***

*Okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu, onların yaşamlarının sonraki dönemleri için kritik deneyimler edindiği bir dönemdir. Bu dönemde STEM uygulamaları pek çok bakımdan çocukların gelişimsel olarak desteklenmesine yönelik özellikler barındırmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerine sınıflarındaki çocuklara yönelik verilecek kapsayıcı STEM uygulamaları eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşleri ve bu uygulamalara sınıf ortamında yer verilmesine yönelik önerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada aynı okulda çalışan sekiz okul öncesi öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sürecinde katılımcılar kapsayıcı STEM uygulamaları konusunda bir oturum çevrim içi, iki oturum ise yüz yüze uygulamalı eğitim almıştır. Bu eğitimlerde kapsayıcı STEM uygulamaları, tüm çocuklara yönelik uyarlamalarla bunların nasıl yapılabileceği ve sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek etkinlik örnekleri kapsamında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarını çocuklar ve kendileri açısından yararlı bulduklarını, sınıf ortamında bu uygulamalara daha çok yer verilmesi için çeşitli öneriler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *STEM, STEM uygulamaları, kapsayıcı eğitim, okul öncesi, öğretmen görüşleri*

# Determining Preschool Teachers' Views on Inclusive STEM Practices

***Abstract***

*Preschool period is a period in which children's development is the fastest and they gain critical experiences for the next periods of their lives. In this period, STEM practices contain features for the developmental support of children in many respects. In this study, it was aimed to determine the opinions of preschool teachers about the inclusive STEM practices training that would be given to the children in their classrooms. For this purpose, the opinions of preschool teachers on inclusive STEM practices and their suggestions for including these practices in the classroom environment were determined. Eight preschool teachers working in the same school took part as participants in this study, which was designed as a case study from qualitative research methods. During the research process, the participants received one session online and two sessions face-to-face practical training on inclusive STEM practices. In these trainings, teachers were informed about inclusive STEM practices, how these can be done with adaptations for all children, and examples of activities that can be carried out in the classroom. Data were collected through face-to-face interviews with teachers through a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed through descriptive analysis. The results of the research reveal that preschool teachers find inclusive STEM practices beneficial for children and themselves, and they have developed various suggestions to include these practices more in the classroom environment.*

***Keywords:*** *STEM, STEM practices, inclusive education, preschool, teacher views*

## Giriş

Okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu, onların yaşamlarının sonraki dönemleri için kritik deneyimler edindiği bir dönemdir. Bu dönemde onların farklı gelişim alanlarına hitap edebilen, meraklarını gideren, gelişimsel olarak ilerlemelerine destek olan, akranları ile önemli sosyal ortamları paylaşmalarını sağlayan ve çeşitli öğrenme süreçlerine zemin hazırlayan önemli bir yaklaşım son yıllarda üzerinde daha çok konuşulur hale gelmiştir. Bu yaklaşım içerisinde bilim (S), teknoloji (T), mühendislik (E) ve matematik (M) alanlarını barındıran ve bu alanların sentezine dayalı olan STEM yaklaşımıdır. STEM etkinlikleri aracılığı ile çocuklar için muhakeme etme, hipotez kurma, tahmin etme, araştırma gibi bilimsel süreç becerileri okul öncesi öğrenme süreçlerine entegre edilebilmektedir (Katz, 2010). Her ne kadar alanyazında STEM yaklaşımı ve çocuklar boyutunda çocuklara uygunluğu, uygulamaların ne şekilde ele alınabileceği gibi konularda çeşitli tartışmalar olsa da, STEM uygulamalarının çocukların iletişim, problem çözme ve yaratıcı düşünme; yürütücü işlevler ve okur yazarlık gibi becerilerini desteklediği, çocukların okul başarısına katkı sağladığı araştırmalarda belirtilmektedir (Erol & İvrendi, 2021). Bu araştırmaların etkisi yapılan bir metaanaliz sonucunda da ortaya konularak, STEM uygulamalarının çocuklara gelişim ve öğrenmelerine olan yararları ifade edilmiştir (Yücelyiğit & Toker, 2021). Bununla birlikte, ülkemizde uygulanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının STEM uygulamalarına yönelik önemli bir zemini barındırdığı, öğretmenlerin STEM etkinliklerini planlama ve uygulamada müfredata göre çocukların gereksinimlerini dikkate alarak etkinlikleri organize edebilecekleri belirtilmektedir (Aktürk, vd., 2017; Polat & Bardak, 2019).

Okul öncesi dönem tüm çocuklar için önemli gelişimsel kazançlar sağlayan bir dönem olmakla birlikte, çeşitli nedenlerle akranlarından herhangi bir bakımdan (kültürel, dil, gelişimsel yetersizlik, üstün potansiyel olma durumu, gelişimsel risk sahibi olma vb.) farklılık gösteren çocuklar için çok daha önemli hale gelmektedir. Bu dönemde onlara sunulacak destek boyutunda çocukların gelişimsel ilerlemeleri sağlanabilmektedir. Sınıflarda birbirinden çeşitli gelişim ve öğrenme özellikleri olan çocuklar için öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine göre öğrenme süreçlerini yapılandırma sorumluluğu bulunmaktadır. Bu noktada kapsayıcı eğitim gündeme gelmekte ve STEM uygulamalarının tüm çocukların yararlanabileceği şekilde organize edilmesi ve işler hale getirilmesi için kapsayıcı STEM uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır. STEM etkinliklerinin uygulanması sürecinde tüm çocukların etkinlik süreçlerine katılımı; materyaller, ortam ve akranları ile meşguliyetlerinin sağlanması boyutunda çeşitli uyarlamaların yer alması STEM uygulamalarını tüm çocuklar için kapsayıcı hale getiren önemli araçlardır. Böylece çocukların farklı öğrenme yaşantılarını deneyimleyebilecekleri süreçte onların gereksinimlerine uygun destek sunulabilecektir. Her ne kadar STEM uygulamaları konusunda özel gereksinimli çocuklar, dilsel ve kültürel farklılıkları olan çocuklar, sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar geri planda kalsalar da STEM uygulamaları tüm çocuklar için yararlıdır (Clements, 2020). Öğretmenlerin çeşitli gereksinimleri olan çocuklara yönelik kapsayıcı STEM uygulamaları konusunda desteklenmesi onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayan STEM

uygulamalarını sınıf ortamlarında daha fazla yer verilen etkinlikler haline getirmektedir (Brenneman, vd., 2019). Aynı zamanda bireysel özelliklerin çeşitlilik temelinde ele alındığı, daha kapsayıcı bir toplum için STEM uygulamalarının kapsayıcılık boyutunda desteklenmesi de önem taşımaktadır (Erden & Köksal, 2022). Ülkemizde okul öncesi dönemde kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Kapsamında ilk olduğu düşünülen bu araştırma ile okul öncesi ortamlarda eğitim alan tüm çocuklar için STEM uygulamalarının planlanması ve öğretmenlerin deneyimi boyutunda geliştirilmesine yönelik önemli sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerine sınıflarındaki çocuklara yönelik verilen kapsayıcı STEM uygulamaları eğitimine yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla "Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları olaylar, programlar, insanlar ve sosyal gruplara yönelik bir durum veya olay hakkında mevcut durumları açıklayıcı olarak ortaya konmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Hancock & Algozzine, 2006).

### Katılımcılar

Şehit Mustafa Solak Anaokulunda görevli ve araştırmaya katılmada gönüllü olan sekiz okul öncesi öğretmeni bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 36-54 arasında değişmektedir. Mesleki deneyimleri 14 ve 27 yıl arasında değişmekte, sınıf mevcutları ise 20-25 çocuk aralığında yer almaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1**

*Katılımcıların Özellikleri*

| Katılımcılar | Yaş | Mesleki Deneyim | Sınıf Mevcudu |
|---|---|---|---|
| Ö1 | 37 | 14 | 22 |
| Ö2 | 41 | 14 | 20 |
| Ö3 | 40 | 17 | 20 |
| Ö4. | 54 | 27 | 25 |
| Ö5 | 44 | 18 | 22 |
| Ö6 | 36 | 14 | 25 |
| Ö7 | 44 | 14 | 24 |
| Ö8 | 43 | 20 | 24 |

### Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde araştırmacılar birlikte çalışarak soruları oluşturmuş ve bu sorulara ilişkin uzman görüşü de alınarak sorulara son hali verilmiştir. Katılımcıların kendi sınıflarında yaptıkları kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşleri bu uygulamaların yararları, zorlukları ve kolaylıkları; kapsayıcı STEM uygulamalarına sınıf ortamında yer verilmesine yönelik önerileri sorular kapsamında ele alınmıştır.

**Uygulama Süreci**

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlere kapsayıcı STEM uygulamaları ve STEM uygulamalarına sınıfta yer verme süreci ile ilgili uzmanlar tarafından çeşitli eğitimler verilmiştir. Bu eğitimler sonrasında kendi STEM uygulamalarına yönelik görüşleri ve önerileri alınmıştır. Katılımcılar kapsayıcı STEM uygulamaları konusunda bir oturum çevrim içi, iki oturum ise yüz yüze uygulamalı eğitim almıştır. Bu eğitimlerde kapsayıcı STEM uygulamaları, tüm çocuklara yönelik uyarlamalarla bunların nasıl yapılabileceği ve sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek etkinlik örnekleri kapsamında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Uygulamalı olarak öğretmenler STEM etkinlikleri planlamış ve uygulamış, çeşitli fikirler geliştirmişlerdir. Öğretmenler kendi sınıflarına yönelik kapsayıcı STEM etkinlikleri planlayarak bu etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın birinci yazarı tarafından bu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler öğretmenlerin rahat olabilecekleri bir zaman diliminde planlanmış, ilk araştırmacı tarafından yapılmış ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 5.48 dk sürmüştür.

**Verilerin Analizi**

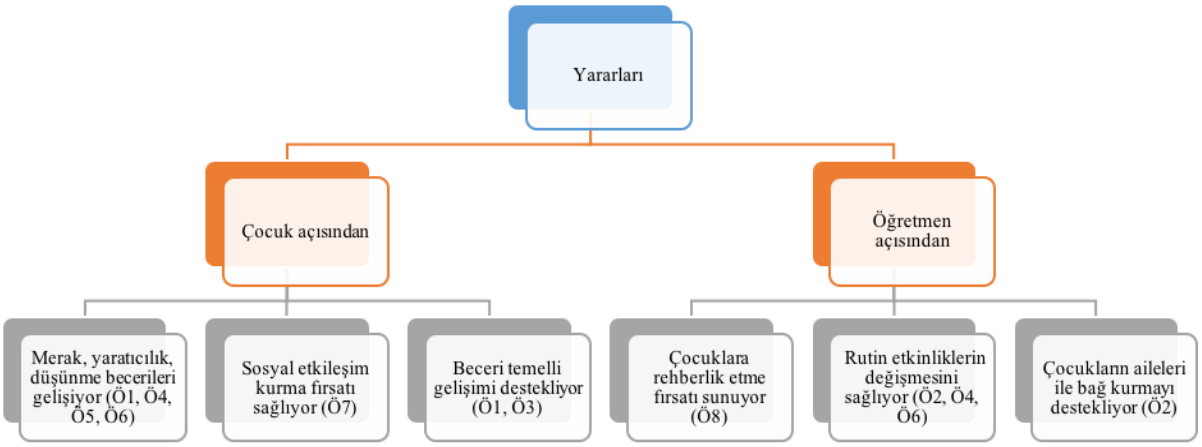
Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz belirli kategori ve kavramların açıklanmasına yardımcı olmakta, sözlü yorumlayıcı olarak ne söylendiği ne şekilde ortaya çıktığına ilişkin önceden belirlenen kapsamda verilerin yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Bazeley, 2020; Kuckartz, 2014). Ses kayıtlarından elde edilen verilerin transkripsiyonu yapılarak öncelikle analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra araştırma sorularına yönelik verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

## Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlendiği bu araştırmada çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşlerini çocuklar için yararları ve kendileri açısından yararları olarak ifade etmiştir (Şekil 1).

**Şekil 1**

*Öğretmenlerin Kapsayıcı STEM Uygulamalarının İlişkin Görüşleri*




Katılımcı öğretmenler kapsayıcı STEM uygulamalarının yararlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*"... çocuklar kendileri yaptığı için çok zevk alıyorlar, mutlu oluyorlar. Çocuklar iş birliğini öğrendiler bu zamanda. Hep birlikte yapmayı öğrendiler, birlikte oynamayı öğrendiler. Sosyalleşmeyi öğreniyorlar, kapsayıcı STEM etkinliklerinde deney ve bilim yaptığı için de merakları artıyor doğal olarak çok eğlenceli oluyor çocuklar için.'' (Ö1)*

*"Hani çok değişik fikirler çıktı çocuklardan. Hani hepsini uygulayamasak da uygulanabilirliği biraz zor olsa da fikirleri çok değişik çıktı ve yaratıcılıkları çok arttı. Bizim açımızdan da yeni bir şey olduğu için bizi de aslında geliştirdi.'' (Ö4)*

*"Çocukların tabi ki yaratıcılıklarını geliştiriyor bu STEM uygulaması. Tabi ki tüm etkinliklerimiz geliştiriyor ama bunda biraz daha böyle soru cevap biraz daha kendi düşünceleri yaratıcılıkları nasıl çözüm üretebiliriz konusu olduğu için daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Eğitime direk kendileri katılıyorlar biz biraz yönlendirsek de bire bir kendi yaptıkları kendi düşündükleri kendi hayal güçlerindeki çözümleri bize sunuyorlar.'' (Ö5)*

*"Bu benim içinde artık böyle hani günlüklere günlük planda hepsinde uygulamaya başladığım bir şey olmaya başladı... STEM uygulamalarının bütün çocukların hepsinin farklı ilgi alanlarının*

*olmasına rağmen, onların hem yaş grubuna yönelik olması hem özel eğitim durumlarına da bakarak gene de hepsinin fikirlerini alıyorum.'' (Ö6)*

Katılımcılar STEM uygulamalarının kapsayıcılığı ile ilgili görüşlerini de bu bağlamda ifade etmiş, sınıflarında akranlarından farklı gelişim gösteren çocuklara ilişkin de uygulamaların olduğu da vurgulanmıştır.

*"Benim sınıfımda aynı zamanda bir özel eğitimli öğrencim var bu özel eğitimli öğrenciye de mesela artı bir şeyi oldu. Tek başına bir şeyleri yapmak isteyen bir çocuktu ama baktı arkadaşlarının yardımını kabul etmeye başladı o nokta da hani biraz daha iş birliğine yanaştı. Sosyal ilişkileri gelişti…'' (Ö7)*

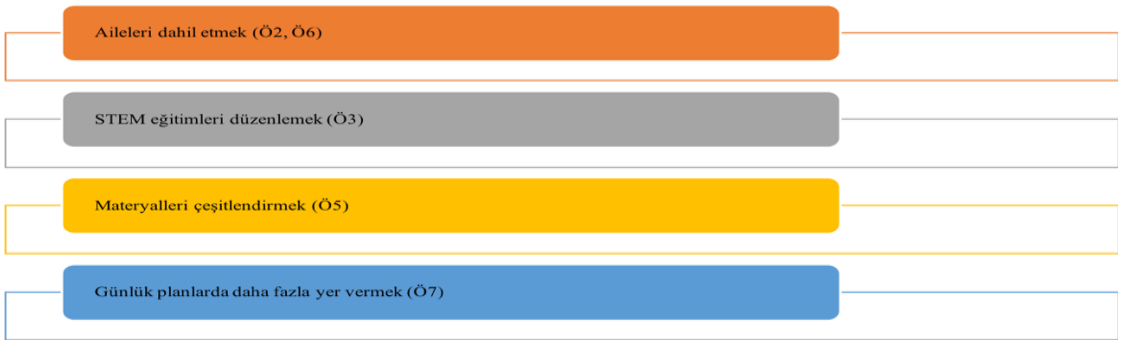
*"Kapsayıcılık her çocuğa bireysel olarak eğilmek ve her çocuğun kendisini ifade etme fırsatı sunmak ve bizim okul öncesinde de temel amacımız bu. Her çocuğun kendini ifade etmesini sağlamak. Yani o yüzden STEM uygulaması aslında bir demirbaş. Her çocukta uygulanması gereken gerçekten önemli bir uygulama. Çok büyük yararları var her çocuk için. Kapsayıcı STEM etkinlikleri her çocuğa göre uygulanması gereken önemli bir uygulama, sınıf içerisinde fark edemediğimiz şeyleri STEM etkinliklerinde görebiliyoruz.'' (Ö2)*

Öğretmenlerin kapsayıcı STEM uygulamalarını genel anlamda kendileri ve çocuklar açısından yararlı buldukları ortaya konulmuştur. Kendileri açısından rutin etkinliklerin değişimi ve çocuklara rehberlik etme fırsatı sunması; çocuklar ve aileler arasındaki etkileşimi artırması, çocukların açısından ise merak, yaratıcılık ve sosyal etkileşimini destekleme boyutunda bu yararların ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte, iki öğretmenin özellikle kapsayıcılık boyutunu vurguladığı, desteğe gereksinimi olan çocukların da STEM etkinlikleri ile sosyal etkileşimlerini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin kendi deneyimleri doğrultusunda kapsayıcı STEM uygulamalarına sınıf ortamında yer verilmesine yönelik önerilerini çeşitli bakımlardan ele aldıkları belirlenmiştir (Şekil 2).

**Şekil 2**

*Öğretmenlerin Kapsayıcı STEM Uygulamalarına Yönelik Önerileri*




Katılımcı öğretmenler kapsayıcı STEM uygulamalarına ilişkin önerilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*"İlk önce bence aileleri de işin içine katmak gerekiyor. Çünkü yani fen matematiğe yönelik etkinlikler olduğu için bazen yetersiz kalabiliriz sınıfta. Çünkü bizim zamanımız yok ben onu anladım STEM de zaman yok bu bugün bitmeyebilir yarın devam edebilir. O yüzden aileleri de işin içine katarak devam edebiliriz." (Ö6)*

*"...galiba çok fazla artık materyalle çalışılabilir diye düşünüyorum onları geliştirerek..." (Ö5)*

*"Hani belki daha düzenli olarak günlük planlara biz daha öncesinde ayda bir veriyorduk belki yer. Şimdi rutine bağlayabiliriz. İşte haftanın bir günü STEM etkinliğimiz olabilir..." (Ö7)*

*"Önerilerimiz aslında kullanılan malzemelerle yapılan şeyler çok basit. Hani böyle STEM deyince insanların benim diyor ilk başta bir gözüm korkmuştu ama hepsi sınıfta yapılabilir uygulanabilir materyaller aslında. Dediğim gibi fen ve matematik etkinliklerimiz aslında genellikle sistemle birleştirip, hatta okuma yazma çalışmalarını da dahil etmek üzere sınıfta çok rahat uygulayabiliriz. Birleştirebiliriz aslında fen ve matematik ve Türkçeyi bir arada STEM'e uyarlayabiliriz..." (Ö4)*

*"...uygulamayla yaptıkları zaman daha kalıcı oluyor, bir de her etkinliğin sonunda kendilerine ait bir anı oluyor, bir etkinlik oluşturuyorlar. O öğrenmelerine daha sonraki zamanlarda da daha kalıcı hale getiriyor. Benim için böyle. Bir de şöyle bir şey hani veliler hep okulda ne yapıyor çocuk diye merak ederler ya. Onu (yaptığı şeyi) eve götürdüğü zaman anlatma şansı da sunuyor... onu nasıl yaptığını yaparken hangi aşamalardan geçtiğini anlatarak hani bizim bir de veli kanadımızı rahatlatmış oluyor." (Ö2)*

Öğretmenlerin kendi deneyimleri doğrultusunda kapsayıcı STEM etkinliklerine yönelik önerilerinin sınıf ortamının işleyişi boyutunda vurgulandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte kendilerine yönelik STEM eğitimleri düzenlenmesi, mesleki gelişim açısından bunun ele alınmasını da

önermişlerdir. Ailelerin sürece dahil edilmesi ebeveyn-çocuk etkileşimi açısından ele alınarak okul-aile iş birliğini geliştirme boyutu da ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında STEM uygulamalarını artırmaya yönelik hevesli ve motivasyon sahibi oldukları da kendi ifadelerinde dikkati çekmektedir.

## Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarını çocuklar ve kendileri açısından yararlı bulduklarını, sınıf ortamında bu uygulamalara daha çok yer verilmesi için çeşitli öneriler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Kendileri açısından rutin etkinliklerin değişimi ve çocuklara rehberlik etme fırsatı sunması; çocuklar ve aileler arasındaki etkileşimi artırması; çocukların açısından ise merak, yaratıcılık ve sosyal etkileşimini destekleme boyutunda bu yararların ortaya çıktığı görülmektedir. Alanyazında Yücelyiğit ve Toker (2021) tarafından yapılan metaanaliz çalışmasında vurgulanan STEM uygulamalarının çocukların gelişimlerine olan katkıları bu araştırmada da öğretmenler tarafından benzer şekilde ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler STEM etkinliklerinin özellikle çocukların yaratıcılık becerilerine olan yararlarını vurgulamıştır. Bu düşünceleri Güldemir ve Çınar (2021)'ın araştırmalarında yer alan bulgularla örtüşmektedir. Kapsayıcı STEM uygulamalarının sadece çocuklara yönelik değil öğretmenlerin kendilerine yönelik de ifade edilmesi, STEM uygulamalarının yararının birden fazla boyutta ortaya çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi deneyimlerine göre hem çocuklara hem de öğretim uygulamalarına katkısı bakımından tüm çocukların sınıf ortamında desteklenmesine yönelik kapsayıcı STEM etkinliklerinin bir aracı olduğu düşünülmektedir.

Kapsayıcı STEM uygulamalarına sınıf ortamında yer verilmesine ilişkin ise öğretmenlerin sadece sınıf içi işleyişe yönelik olarak değil, kendi planlamalarına yönelik olarak da önerilerinin olduğu dikkati çekmiştir. Kendi günlük planlarında STEM uygulamalarına daha fazla yermeye yönelik önerilerinin olmasının bunun bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Kapsayıcı STEM etkinliklerinin hem yararları hem de geliştirilmesine ilişkin öneriler kapsamında ailelere vurgu yapılması, öğretmenlerin gerek çocukların sürece dahil edilmesi gerekse STEM etkinliklerinin uygulanabilirliğini artırması boyutunda ailelere gereksinimlerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı STEM etkinlikleri hem ailelerin içerisine katıldığı hem de ailelerin sürece dahil olmasını destekleyen bir yapıda ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde STEM etkinlikleri daha çok bilimsel süreç becerileri, problem çözme ve yaratıcılık konuları bağlamında ele alınmaktadır (Erol & Erol, 2021). Alanyazında her ne kadar tipik gelişim gösteren çocuklar açısından ele alınıp herhangi bir bakımdan akranlarından farklılık gösteren çocuklar açısından henüz ele alınmasa da bu araştırmada öğretmenlerin "kapsayıcılık" boyutunu

vurgulamalarının, tüm çocuklara yönelik STEM uygulamalarının planlanabileceği ve uygulanabileceğini düşündürmektedir. Kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik de araştırmalar yapılması, tüm çocukların bu etkinliklere yönelik katılımlarının desteklenmesinde öğretmenlere önemli öneriler ortaya koyabilir. Çeşitlilik temelli, eşitlikçi ve kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik yaş grubu, etnik köken, sosyoekonomik düzey ve özel gereksinim durumları fark etmeksizin, çocukları ilgileri ve bilime katılımlarını destekleyecek şekilde hazırlamak gereklidir (Erden & Köksal, 2022).

Kapsamında ilk olduğu düşünülen bu araştırma ile okul öncesi ortamlarda eğitim alan tüm çocuklar için STEM uygulamalarının planlanması ve öğretmenlerin deneyimi boyutunda geliştirilmesine yönelik sınırlılıklar olmakla birlikte önemli bulgular elde edildiği düşünülmektedir. Araştırmada sadece bir okulda çalışan öğretmenler katılımcı olarak yer almıştır. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerine verilen eğitim doğrultusunda uygulamalarını gerçekleştirerek, kendi deneyimlerine ilişkin görüş ve önerilerini sunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin deneyimlerini ve buna yönelik görüş ve önerilerini şekillendirdiği göz önünde bulundurulduğunda, farklı yöntemlerle bu eğitimin sunulması daha farklı deneyimler ve görüşler ortaya koyabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlendiği bu araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı STEM uygulamalarını çeşitli açılardan yararlı buldukları ve sınıf ortamında bu uygulamaları artırmaya yönelik öneriler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönemde STEM etkinliklerine tüm çocukların katılımını amaçlayan "kapsayıcı" STEM uygulamalarına yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Her ne kadar çeşitli sınırlılıkları olsa da bu araştırmanın STEM uygulamalarının yetersizliklerine, gelişimsel özelliklerine bakılmaksızın "tüm" çocuklara yönelik "kapsayıcı" hale getirilmesinde bir nirengi noktası olduğu düşünülmektedir.

İleriki araştırmalarda STEM etkinliklerinin kapsayıcı hale getirilmesine yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen çalışmalar yapılması, bu araştırmaların çocuklara olan yararlarının ortaya konulması ve bu çalışmaların geniş katılımcılarla yapılmasının ve sonuçlarının tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı STEM etkinliklerine sınıf ortamında daha fazla yer vermelerine yönelik pratik önerilerden oluşan bilgilendirmelerin çeşitli kanallarla yapılması, somut öneriler içeren yayınların ortaya konularak öğretmenlere aktarılması elzemdir.

## Kaynakça


Akturk, A. A., & Demircan, H. O. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *18*(2), 757-776.

Bazeley, P. (2020). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies. Qualitative Data Analysis.* Sage Publication.

Brenneman, K., Lange, A., & Nayfeld, I. (2019). Integrating STEM into preschool education; designing a professional development model in diverse settings. *Early Childhood Education Journal*, *47*(1), 15-28.

Erden, E., & Köksal, M. S. (2022). Bireysel Çeşitliliğin Var Olduğu, Eşitlikçi ve Kapsayıcı STEM Topluluğu İnşa Etmek: Özel Gereksinimli Küçük Çocuklarda STEM Öğrenimini Desteklemek. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *41*(2), 455-492.

Erol, A., & Erol, M. (2022). Türkiye'de Erken Çocuklukta STEM Eğitimi: Araştırmalarda Eğilimler. *Yaşadıkça Eğitim*, *36*(3), 590-609.

Güldemir, S., & Çınar, S. (2021). STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *5*(2), 359-383.

Hancock, D.R. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers.* Teachers College, Columbia University.

Katz, Lilian G. (2010). STEM in The Early Years. SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, Cedar Falls, IOWA. http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/katz.html

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software.* Sage Publication.

Bardak, M., & Polat, Ö. (2019). STEM Approach in early childhood in Turkey. *International Journal of Social Science Research*. *8*(2), 18-41

Yücelyiğit, S. & Toker, Z., (2021). A meta-analysis on STEM studies in early childhood education. *Turkish Journal of Education, 10*(1), 23-36.

# Kodlama Eğitiminin Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinde Çevre Bilincinin Geliştirilmesi Üzerine Etkisi Sunumu

**Mustafa AYDIN[1], Şener KARABULUT[2], Ayşe Kübra GÜNEL[3], Cenk GEMİCİ[4], İlker ERKMEN[5]**

[1] Okul Müdürü, Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL, mustafaaydin@meb.gov.tr
[2] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, senerkarabulut@hacettepe.edu.tr
[3] Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL, akubragunel@gmail.com
[4] Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL, cenkgemici@gmail.com
[5] Müdür Baş Yardımcısı, Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL, ilker.erkmen@gmail.com

***Öz***

*Bu çalışmada kodlama eğitiminin yardımıyla, öğrencilerde kalıcı çevre bilinci, farkındalık ve davranış değişikliği gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın amacı yapılan çalışmalar sonucunda, kodlama eğitimiyle birlikte verilen çevre okuryazarlığı eğitimi ile gelecek için daha duyarlı ve bilinçli bireyler yetişmesine katkı sunmak ve öğrencilerde elde edilen olumlu davranış değişikliğini kalıcı hale getirmek olmuştur. Araştırma, 2022-2023 akademik yılında Ankara ili Etimesgut ilçesi Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 30 hazırlık sınıfı öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenerek, kodlama eğitimi ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişki ortaya koymak olmuştur. Bu noktadan hareketle, öğrencilere ön test ve son test olacak şekilde, kodlama bilgi ölçeği ve çevre okuryazarlığı ile ilgili öğrencilerin bilgi, davranış ve tutumlarının saptanması için ölçekler uygulanmış, öğrencilere çevre okuryazarlığı ve kodlama eğitimleri verilmiştir. Elde edilen ölçek sonuçları analiz edilerek verilen eğitimlerin çevre bilincinde yarattığı etki ortaya koyulmuştur. Öğrencilere çevre okuryazarlığı ve kodlama eğitimleri verilmiş, öğrencilerin çevre problemlerine yönelik, akıllı bir geri dönüşüm kutusu tasarlamaları için kodlama yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin çevresel düşünce tutumu ile çevre bilgisi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının çevre eğitimi ile davranış, duyuş ve bilgi puanları arttıkça çevre bilgisi ortalamalarının da buna paralel olarak arttığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, kodlama eğitimi ile öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının analizleri sonucunda küçük etkiye sahip olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kodlama eğitimlerinin süresinin ve içeriğinin arttırılması, ürün elde edilecek şekilde tasarlanması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek çevre konusundaki problemlere çözümler üretilmesinde öğrencilerin çevresel davranış, duyuş ve bilgisini arttırarak çevre okuryazarlıklarının da arttırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Çevre bilinci, kodlama, çevre okuryazarlığı*

# The Effect of Coding Education on the Development of Environmental Awareness in Preparatory Class Students

***Abstract***

*In this study, it is aimed to achieve lasting environmental awareness, consciousness, and behavioral change in students through the assistance of coding education. The purpose of the study is to contribute to the cultivation of more sensitive and conscious individuals for the future by combining coding education with environmental literacy education, and to make the positive behavioral changes observed in students permanent. The research was conducted with 30 preparatory class students studying at Cezeri Green Technology Vocational and Technical Anatolian High School in the Etimesgut district of Ankara during the 2022-2023 academic year. The students' levels of environmental literacy were determined to reveal the relationship between coding education and environmental literacy. Based on this, scales were applied to students to determine their knowledge about coding and their knowledge, behavior, and attitudes related to environmental literacy in both pre-test and post-test conditions. Environmental literacy and coding education were provided to the students. They were also tasked with coding to design a smart recycling bin for environmental problems. A moderately significant positive relationship was identified between students' environmental thinking attitude and environmental knowledge. In this study, it*

*was observed that as students' scores in environmental literacy, behavior, sensory perception, and knowledge increased through environmental education, their average environmental knowledge scores also increased accordingly. Additionally, the analysis of students' environmental literacy in relation to coding education revealed a small but significantly positive correlation. It was concluded that by extending the duration and content of coding education, designing it to result in a product, and enhancing advanced thinking skills, students' environmental behavior, sensory perception, and knowledge can be enhanced, thus increasing their environmental literacy.*

***Keywords:*** *Environmental awareness, coding, environmental literacy*

## Giriş

Bu çalışmada kodlama eğitiminin yardımıyla, çevresel konular ve problemler hakkında öğrencilerde kalıcı çevre bilinci, farkındalık ve davranış değişikliği gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Teknolojiyi kullanan ve hatta geliştiren insanların çevreye duyarlı olması, çevre problemlerine çözümler üretmesi küresel farkındalığa da katkıda bulunacaktır.

Çalışmada öğrencilerin çevre ile ilgili çeşitli konularda görüşleri anket yoluyla alınacak, hazır bulunuşluk durumları saptanacak ve bu sonuçlarla çevre bilincinin gelişmesi için kodlama eğitimi yönteminin kullanılmasının yaratacağı fark ortaya konacaktır.

Amacımız yaptığımız çalışmalar sonucunda, kodlama eğitimiyle birlikte verilen çevre okuryazarlığı eğitimi ile gelecek için daha duyarlı ve bilinçli bireyler yetişmesine katkı sunmak ve öğrencilerde elde edilen olumlu davranış değişikliğini kalıcı hale getirmektir.

Küresel ısınma sonucunda iklim değişikliği dünyanın her yerinde etkilerini göstermeye başlamıştır. Doğaya ve çevreye duyarlı vatandaşlar yetiştirmek dünyanın geleceği için elzem hale gelmektedir. Öte yandan okulumuzdaki öğretmenlerin gözlemleri, okul hizmetlileriyle yapılan görüşmeler, öğrenci meclisindeki öğrencilerin yaptığı konuşmalar sonucunda, okulumuzda eğitim-öğretime başlayan öğrencilerin çevre konusunda yeterince bilgili ve bilinçli olmamaları, geri dönüşüme katkı sağlamayan bireyler olarak karşımıza çıkması çözülmesi gereken bir problem teşkil etmektedir. Özellikle okulumuza yeni başlayan öğrencilerle temizlik masraflarının ve su tüketiminin artmış olması, kâğıt israfının artması, pet şişelerin geri dönüşüm kutuları yerine çöp kutularında görülmesi, geri dönüşüm kutularına materyallerin doğru şekilde atılmamış olmalarından ötürü geri dönüşüme katkı sağlamamaları sorunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde çevre problemlerinin artması nedeniyle ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarca, bireylere çevre bilincinin geliştirilmesi sorumluluğunun kazandırılması zorunlu hale getirilmiştir. Çevre bilinci kazandırılması konusunda eğitim, özellikle öğretim kademelerinde öğrenim gören bireyleri bilgilendirmek ve çevre farkındalığı olan bireylerin yetişmesini sağlamak için gereklidir. Eğitim kurumlarının önemi göz önüne alındığında çevre okuryazarlığı okullarda ders olarak bulunmamakla birlikte, çevre bilinci çeşitli projeler ve kulüp etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Gençleri hayata hazırlayan ortaöğretim kurumlarında, öğrencilerin çevre bilinci konusunda yeterince eğitim almış olması, gelecekte çevre konusunda daha duyarlı ve verimli bir topluma ulaşmamız, ayrıca çevre konusunda etkin politikalar geliştirmemiz açısından önemlidir. Aynı zamanda çevre okuryazarlığı, küresel farkındalık açısından 21. Yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır. Çevre bilinci olan dünya vatandaşları yetiştirmek gelecek nesillerin sağlıklı bir çevre içerisinde yaşayabilmesini sağlamak bakımından çok önemlidir.

UNESCO Çevre Dairesi 1975 yılında 136 üye ülkede, "Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi: Üye Devletlerin Gereksinimleri ve Öncelikleri" başlıklı bir anket uyguladı. Bu anketle, küresel ve yerel düzeyde büyük bir eğitim hamlesiyle ilgili zorlukları ortaya konarak, çevre eğitiminde rolü olan uzman ve yetkililere ileride atılacak adımların temellerini oluşturacak bilgiler sağlanmaya çalışılmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından yapılan anketin büyük bir bölümü çevre eğitimleri ve programları hakkındaki gelişmeleri gözler önüne seriyordu:

1. Yürütülen programlar, sayı ve kapsam bakımından milletlerin çevre eğitimine olan ilgisini arttırmakta yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlik, gelişmekte olan ülkelerde özellikle daha belirgindir.

2. Çevre eğitim programlarında disiplinler arası bir yaklaşım eksikliği karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamındaki hiçbir ülkede işlevsel mantığa dayalı bir çevre eğitimi görülememektedir.

3. Gerçek problemlerin çözümüne dayalı bir eğitim yaklaşımı yoktur. Bu durum, çevre eğitiminin toplumdan kopuk ve eğitim verimliliğinin sınırlı olarak kalmasına neden olmaktadır (Knapp vd., 1995:5-4).

Bununla birlikte bilgi ve teknolojide gerçekleşen hızlı gelişmeler, bireyler ve toplumların gelişmesi için bir gereksinim haline gelmiştir. Gelişen bilim ve teknoloji her alanda karşımıza çıkmakta ve dijital okuryazarlığın, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Kodlama ile verilen eğitimlerin uzun sürede başarı ve bilgi sağladığı görülmektedir (Şahin, 2019). Özellikle, teknolojide yaşanan büyük değişim ile birlikte, kodlama eğitiminin gerekliliği akademik çalışmalara yansımıştır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, kodlama uygulamalarının bilgi işlemsel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalar görülmektedir (Karataş, 2021). Günümüzde kodlama becerisi, tüm bireylerin edinmeleri gereken 21. yüzyıl becerileri arasındadır (European Commission, 2014). Kodlama sadece bilişim teknolojilerine ait görülmemelidir çünkü öğrenciler kodlama ile problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını da geliştirmektedir (Karabak & Güneş, 2013). Kodlama öğrenerek, öğrenciler dijital okuryazarlık, analitik düşünce, problem çözme, uzamsal, süreç veya sonuç odaklı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini; ayrıca yaratıcı düşünme, işbirlikçi çalışma ve öğrenme becerileri gibi insani sosyal ilişki becerilerini geliştirirler. (Akpınar & Altun, 2014; Demirer & Sak, 2016).

Bu çalışmanın amacı, okulumuzda öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenerek, kodlama eğitimi ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin çevre okuryazarlığı ve kodlama ile ilgili bilgi, davranış ve tutumlarının saptanması için ölçekler uygulanacak, öğrencilere çevre okuryazarlığı ve kodlama eğitimleri verilecektir. Elde edilen ölçek sonuçları analiz edilerek verilen eğitimlerin çevre bilincinde yaratacağı etki ortaya konacaktır. Araştırma, 2022-2023 akademik yılında Ankara ili Etimesgut ilçesi Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 30 hazırlık sınıfı öğrencisi ile gerçekleştirilecektir. Süreç içerisinde çevre okuryazarlığı ve kodlama eğitimleri verilerek, öğrencilerin çevre problemlerine yönelik, akıllı bir geri dönüşüm kutusu tasarlamaları için kodlama yapmaları istenecektir. Okulumuzun mesleki eğitim alanlarının elektrik-elektronik teknolojisi ve yenilenebilir enerji teknolojileri olması, öğrencilerin bu alanlarda bilinçli çevreye duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi sorumluluğunu getirmektedir. Çevreye karşı duyarlı olmak, çevre problemlerini çözmek, projeler ve ürünler geliştirmek, yeşil enerji üretmek için çalışmak öğrencilerimizin asıl hedefleri arasında yer alırken bu hedefler Türkiye'nin ilk yenilenebilir enerji temalı eğitim kurumu olan okulumuz vizyon ve misyonunda da örtüşmektedir.

## Yöntem

Öğrencilerin çevre okuryazarlığı ve kodlama ile ilgili bilgi, davranış ve tutumlarının saptanması için öğrencilere ölçekler uygulanmış, çevre okuryazarlığı ve kodlama eğitimleri verilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan anketlerden elde edilen sonuçlar analiz edilerek verilen eğitimlerin çevre bilinci üzerinde yarattığı etki ortaya konmuştur. Süreç içerisinde çevre okuryazarlığı ve kodlama eğitimleri verilmiş, öğrencilerin çevre problemlerine yönelik, akıllı bir geri dönüşüm kutusu tasarımı için kodlama yapmaları istenmiştir.

### Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd.). Bu araştırma modelinde geçmişteki bir durumu veya günümüzde devam etmekte olan bir durumu belirlemek amaçlanır. Araştırmada kullanılan model genel tarama modelidir. Tarama modelinde mülakat, gözlem, anket ve test teknikleri genel olarak kullanılır. Bu araştırmada değişkenler arası ilişkiler saptandığı için tarama modeli, veriler evrenden zamanın bir kesitinde toplanacağı için kesitsel olarak planlanmıştır. Araştırmada çalışma planında Tablo 1'de bahsedilen eğitimlerden önce ve sonra olmak üzere iki anket uygulanmıştır ve sonuçlar analiz edilmiştir.

**Tablo 1**

*Çevre ve Kodlama Eğitimleri Program*

| Tarih | Basamak | Çevre eğitimi | Kodlama eğitimi |
|---|---|---|---|
| 02.11.2022 | Anketlerin ilk kez uygulanması | | |
| 07-11.11.2022 | 1. hafta eğitimleri | Wall-e film gösterisi | Temel kodlama eğitimi |
| 14-18.11.2022 | 2. hafta eğitimleri | Plastikler | Sensörlerin tanımı ve kodlanması |
| 21-25.11.2022 | 3. hafta eğitimleri | Çevre Problemleri | Sensörleri algılayan kodların yazılması |
| 28.11-02.12.2022 | 4. hafta eğitimleri | Geri dönüşüm konulu eğitim | Sensörlü bir geri dönüşüm kutusu için kod yazılması |
| 02-07.12.2022 | Eğitimler sonrası Anketlerin tekrar uygulanması | Geri dönüşümden enerji üretmek | Sensörlü geri dönüşüm kutusuna ilişkin bütün kodların bir araya getirilmesi |

Tablo 1'deki bilgilere göre araştırma toplamda altı hafta sürmüş, eğitimlerden önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. 5 haftalık bir eğitim süreci yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olan 5E öğrenme modeli çerçevesinde öğrenci merkezli olarak yürütülmüştür. Birinci hafta eğitimi olarak öğrencilerin dikkatlerini çevre problemlerine çekmek için çevre kirliliğini merkeze alan bir filmin gösterimi ve analizi ile temel kodlama eğitimi yer almaktadır. İkinci haftada öğrencilerin konuyu araştırmalarını sağlamak için Tema'nın liseler için hazırladığı eğitim programı içeriklerinden "Plastikler" adlı etkinlik genişletilerek öğrencilerle gerçekleştirilmiştir, kodlama eğitimi kapsamında sensörlerin tanımı ve kodlanması ile ilgili eğitim verilmiştir. Üçüncü hafta Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen Nature-Based Solutions / NBS (Doğa Temelli Çözümler) yaklaşımına göre hazırlanmış "The Concious of NBS" adlı öğrenme senaryosu uygulanarak öğrencilerin çevre problemlerini açıklamaları ve çözümler sunmaları sağlanmış, ayrıca sensörleri algılayan kodların yazılmasıyla ilgili eğitim yürütülmüştür. Dördüncü hafta edinilen bilgilerin tutum ve davranışa yansıtılarak derinleştirilmesi için "Geri Dönüşüm" konulu akran eğitimi gerçekleştirilmiş ve atıklar hakkında çözüm önerileri sunulmuş olup öğrencilerden sensörlü bir geri dönüşüm kutusu için kod yazmaları istenmiştir. Beşinci hafta ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için "Geri dönüşümden enerji üretmek" adlı eğitim uzman tarafından verilmiş ve sensörlü bir geri dönüşüm kutusu için öğrencilerin hazırladıkları kodlar bir araya getirilerek sanal ortamda denenmiştir. Çalışmalar tamamlanınca sontest uygulanarak eğitim programı bitirilmiştir.

**Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 öğretim yılında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Cezeri Yeşil Teknoloji MTAL'de eğitim görmekte olan toplam 30 hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilere çevre ve çevre sorunlarına karşı mevcut durumlarını ölçme için Kaplowitz & Levine (2005) tarafından hazırlanan ve Tuncer vd. (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Çevre Okuryazarlığı anketi dahilinde bulunan Çevresel Davranış Testi, Çevresel Duyuş ve Çevre Bilgi Testi ölçme aracı olarak kullanılacaktır. Ayrıca öğrencilerin genel demografik bilgileri alınmıştır. (Çevre Okuryazarlığı Anketi (Ek-1) Ayrıca kodlama alanında öğrencilerin gelişimleri için de ölçek uygulanmıştır. Gürkez (2021) tarafından geliştiren öğrencilerin kodlama alanına yönelik akademik başarı testi ile öğrencilerin mevcut durumu saptanmış ve gelişimleri ölçülmüştür.

**Verilerin Toplanması**

Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Modülünde araştırma ön izni alınmıştır. Veriler, velisi izin veren gönüllü öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilmiştir. Anketler eğitim öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Yapılan analizler; son test ve ön test sonuçları arasındaki farklara yönelik ve tekrarlı veriler için varyans analizi (ANOVA) şeklinde Jamovi programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde çevre okuryazarlık ve kodlama eğitimlerinden önce gerçekleştirilen öntest ve sontest verilerinin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Bu uygulamada öğrencilerin kodlama ve çevre eğitimi öncesi ve sonrasında cevapladıkları anket sonuçlarının puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını sınamak için analizler yapılmıştır. Tablo 2'de çevre okuryazarlığı konusunda gerçekleştirilen anket sonuçlarının betimleyici analizini içermektedir.

**Tablo 2**

*Çevre Okuryazarlığı Normallik Analizi*

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| Bilgi öntest | 30 | 5,00 | 18,00 | 12,7333 | 3,86793 | -,568 | ,427 | -,911 | ,833 |
| Bilgi sontest | 30 | 4,00 | 18,00 | 13,2667 | 3,59054 | -1,325 | ,427 | 1,255 | ,833 |
| Duyuş öntest | 30 | 3,00 | 5,00 | 3,9467 | ,54087 | ,187 | ,427 | -,815 | ,833 |
| Duyuş sontest | 30 | 3,13 | 5,00 | 4,1178 | ,50155 | -,221 | ,427 | -,426 | ,833 |
| Davranış öntest | 30 | 1,33 | 5,08 | 3,0139 | ,96219 | ,441 | ,427 | -,051 | ,833 |
| Davranış sontest | 30 | 1,67 | 5,75 | 3,4833 | ,96525 | ,483 | ,427 | ,155 | ,833 |
| Valid N (listwise) | 30 | | | | | | | | |

Tablo 2'de verilen bilgilere göre, çevre okuryazarlığı ile ilgili anket sonuçlarına göre ortaya çıkan grafiklerde ve çarpıklık (0,427) basıklık (0,833) katsayılarının standart hatasına oranı +1,96, -1,96 aralığında olduğunda normallik varsayımının karşılandığı düşünülmüştür. Çevre okuryazarlığı anketini boyutları olan bilgi, duyuş ve davranış testleri ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçları tablolar halinde yer almaktadır. Tablo 3'te bilgi boyutunun öntest ve sontest sonuçlarının analizi yer almaktadır. Tekrarlı verilerde aynı kaynaktan elde edilen ölçümlerin ortalaması ile ölçümlerin her birinin elde edilen ortalamadan farkları ile ilgili olan varsayım küresellik varsayımıdır. Bilgi alt boyutu için küresellik varsayımı kontrol edilmiş ve küresellik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür.

**Tablo 3**

*Çevre Okuryazarlığı Bilgi Alt Boyutu Ön test – Son test Analizi*

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bilgi alt boyutu | Sphericity Assumed | 4,267 | 1 | 4,267 | ,532 | ,472 | ,018 |
| | Greenhouse-Geisser | 4,267 | 1,000 | 4,267 | ,532 | ,472 | ,018 |
| | Huynh-Feldt | 4,267 | 1,000 | 4,267 | ,532 | ,472 | ,018 |
| | Lower-bound | 4,267 | 1,000 | 4,267 | ,532 | ,472 | ,018 |

Tablo 3'teki görüldüğü üzere Tablo tekrarlı verilerde ANOVA çıktısında Greenhouse-Geisser satırında p değerine bakılarak 0,472 elde edilmiş, 0,05ten büyük olduğu için iki ölçüm arasındaki farklılık anlamlı elde edilmemiştir. Çevre okuryazarlığı duyuş alt boyutu analiz sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4**

*Çevre Okuryazarlığı Duyuş Alt Boyutu Ön test – Son test Analizi*

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duyuş alt boyutu | Sphericity Assumed | ,439 | 1 | ,439 | 4,222 | ,049 | ,127 |
| | Greenhouse-Geisser | ,439 | 1,000 | ,439 | 4,222 | ,049 | ,127 |
| | Huynh-Feldt | ,439 | 1,000 | ,439 | 4,222 | ,049 | ,127 |
| | Lower-bound | ,439 | 1,000 | ,439 | 4,222 | ,049 | ,127 |

Tablo 4 bulgularına göre tekrarlı verilerde aynı kaynaktan elde edilen ölçümlerin ortalaması ile ölçümlerin her birinin elde edilen ortalamadan farkları ile ilgili olan varsayım küresellik varsayımıdır. Duyuşsal alt boyutu için küresellik varsayımı kontrol edilmiş ve küresellik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle tekrarlı verilerde ANOVA çıktısında Greenhouse-Geisser satırında p değerine bakılarak 0,049 elde edilmiş, 0,05ten küçük olduğu için iki veri arasındaki farklılık anlamlı elde edilmiştir. Etki büyüklüğü 0,127 <0,2 olduğu için Cohen, D. ye göre etki büyüklüğü düşüktür. Çevre okuryazarlığı anketinin son alt boyutu olan davranış alt boyutu için küresellik varsayımı kontrol edilmiş

ve küresellik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. ANOVA sonuçlarının analizi Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Çevre Okuryazarlığı Davranış Alt Boyutu Ön test – Son test Analizi*

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Davranış alt boyutu | Sphericity Assumed | 3,306 | 1 | 3,306 | 6,134 | ,019 | ,175 |
| | Greenhouse-Geisser | 3,306 | 1,000 | 3,306 | 6,134 | ,019 | ,175 |
| | Huynh-Feldt | 3,306 | 1,000 | 3,306 | 6,134 | ,019 | ,175 |
| | Lower-bound | 3,306 | 1,000 | 3,306 | 6,134 | ,019 | ,175 |

Tablo 5'te verilen bulgular doğrultusunda, tekrarlı verilerde ANOVA çıktısında Greenhouse-Geisser satırında p değerine bakılarak 0,019 elde edilmiş, 0,05ten küçük olduğu için iki veri arasındaki farklılık anlamlı elde edilmiştir. Etki büyüklüğü 0,175 <0,2 olduğu için Cohen, D. ye göre etki büyüklüğü düşüktür.

Kodlama eğitimi ön test ve son test sonuçları ile ilgili tekrarlı veriler için varyans analizi yapılmıştır. Normallik analiz sonuçlarını içeren bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6**

*Kodlama Eğitimi Normallik Fark Analizi*

| | Fark |
|---|---|
| N | 31 |
| Missing | 1 |
| Mean | 1.94 |
| Median | 0 |
| Mode | 10.0 |
| Standard deviation | 12.8 |
| Variance | 163 |
| Minimum | -20 |
| Maximum | 30 |
| Skewness | 0.333 |
| Std. error skewness | 0.421 |
| Kurtosis | -0.191 |
| Std. error kurtosis | 0.821 |

Tablo 6'daki bulgulara göre kodlama eğitimini test etmek için uygulanan anket sonuçlarına göre dağılımın oluşan grafikler ve çarpıklık (0,421) basıklık (0,821) katsayılarının standart hatasına oranı +1,96, -1,96 aralığında olduğundan normal olduğu varsayılmaktadır. Tekrarlı verilerde aynı kaynaktan elde edilen ölçümlerin ortalaması ile ölçümlerin her birinin elde edilen ortalamadan farkları ile ilgili olan varsayım küresellik varsayımıdır. Kodlama anketi sonuçlarında küresellik varsayımı kontrol

edilmiş ve küresellik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle tekrarlı verilerde ANOVA anket öntest ve sontest sonuçlarının hakkındaki bulgular Tablo 7'de verilmektedir.

**Tablo 7**

*Kodlama Eğitimi Ön test – Son test Analizi*

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kodlama | Sphericity Assumed | 58,065 | 1 | 58,065 | ,713 | ,405 | ,023 |
| | Greenhouse-Geisser | 58,065 | 1,000 | 58,065 | ,713 | ,405 | ,023 |
| | Huynh-Feldt | 58,065 | 1,000 | 58,065 | ,713 | ,405 | ,023 |
| | Lower-bound | 58,065 | 1,000 | 58,065 | ,713 | ,405 | ,023 |

Kodlama eğitimi analiz sonuçları için küresellik varsayımı karşılanmadığından Tablo 7'daki bulgulara göre tekrarlı verilerde ANOVA çıktısında Greenhouse-Geisser satırında p değerine bakılarak 0,405 elde edilmiş, p değeri 0,05'ten büyük olduğu için iki ölçüm arasındaki farklılık anlamlı elde edilememiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı çevre eğitimlerine ek olarak kodlama eğitiminin yardımıyla öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinde değişiklik olup olmayacağı veya ne derece olabileceğini tespit etmek olmuştur. Çevre okuryazarlığı ve üst düzey düşünme becerileri bireylere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerindendir (MEB, 2023). Üst düzey düşünme becerileri için önem arz eden kodlama eğitimi; kodlama araçlarının kullanımıyla dijital okuryazarlık yetenekleri geliştirilebilir, hayal gücü ve yaratıcılığı destekler, hem sonuca hem de sürece odaklanarak düşünmeyi teşvik eder, motivasyonun artmasına yardımcı olabilir, öğrencilerin problem çözme, uzamsal ve analitik düşünme becerilerini geliştirir, karmaşık sorunlara çözüm üretme alışkanlığı kazandırır, işbirliği, öğrenme becerileri, deneyimleyerek öğrenme alışkanlıkları ve kültürün gelişimine katkıda bulunur (Akpınar & Altun, 2014; Karabak & Güneş, 2013). Sullivian (2008) tarafından yapılan bir çalışma, robotik uygulamaların bilimsel süreç becerileri ve sistemleri anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Beisser (2006) adlı başka bir çalışmada ise, robotik uygulamaların öğrencilerin teknoloji kullanımı ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Turner & Hill (2007) ise robotik uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve eğitimlerin problem çözme becerilerini etkilediği sonucuna varmışlardır. Clements & Gullo (1984) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 7 yaşındaki öğrencilerin programlama dersi alanlarının üst düzey düşünme becerileri incelenmiştir. Programlama dersi alan öğrencilerin, bu dersi almayanlara kıyasla yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Atmatzidou vd. (2018) yaptığı bir çalışmada ise eğitim robotlarının uygun rehberlikle

kullanılmasının, öğrencilerin belirli yönergeleri takip etme ve yazılı olarak yanıt verme gibi becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği gözlemlenmiştir. Başka bir çalışmada ise çocuklara verilen kodlama eğitimiyle ilgili çalışmaların, eğitim öncesi ve sonrası istatistiksel verilerde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilere beceri testleri uygulanmış ve eğitim sürecinin başındaki durumları ile süreç sonunda elde ettikleri kazanımlar arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bu yaş grubundaki öğrenciler üzerinde yapılan bu tür eğitimin etkili olduğunu göstermektedir (Tağcı, 2019). Önceki araştırmaları destekler nitelikte bu çalışmada kodlama eğitimiyle verilen beceriler kazandırıldığı takdirde çevre okuryazarlığına olumlu ama etki büyüklüğü küçük şekilde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan tutum, bir nesne, durum, olgu veya olayla ilgili olarak oluşturulan sürekli ve tutarlı duygu, düşünce ve davranışların birleşiminden oluşan bir eğilimdir. Bireyler, tutumlarını doğuştan beraberlerinde getirmezler; yaşamları süresince, bazen kendi deneyimlerine, bazen başkalarının ilettiklerine, bazen ise bu iki faktörün etkileşimine dayanarak tutumlarını geliştirirler. (Türküm, 1998). Çevre eğitiminin temel hedefi, insanları ve toplumları çevre konusunda farkındalık kazandırmak, gerekli bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olmak, olumlu ve kalıcı tutum ve davranışlar sergilemelerini sağlamak ve en önemlisi etkin katılımlarını teşvik etmektir. Ülkemizde çevre eğitimi genellikle kendiliğinden gelişen bir süreç olarak ilerlediğinden, eğitim seviyesinin istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir (Demir & Yalçın, 2014). Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre verilen eğitimler sayesinde çevreye karşı davranış ve tutum değişikliği konusunda olumlu yönde anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim alanında uzman olan kişilerin, anaokulundan başlayarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çevre bilinci ve duyarlılığını artıracak eğitim programlarını ve öğretim materyallerini belirleyip geliştirmesi sağlanabilir. Böylece çalışmalar, olumlu davranış değişiklikleri sağlamayı hedeflenebilir (Yücel & Morgil, 1999). Çevre eğitimi programları, öğrencilerin özgürce karar verme, sorun çözme ve bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Öğretim programları esnek olmalı ve öğrencilere sadece bilgi aktarmaktan ziyade, belli zihinsel ve motor becerileri kazandırmaya dayanan deneyimleyerek ve uygulayarak öğrenmeyi hedeflemelidir. Öğrencilere verilen çevre eğitimi, sürdürülebilir kalkınma prensiplerine dayandırılmalıdır (Uzun, 2007). Kuhlemeier vd. (1999), Hollanda'da yaklaşık 9000 lise öğrencisi üzerinde çevreyle ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, 9. sınıf öğrencilerinin %56'sının olumlu ve yüksek bir çevresel tutum sergilediği görülmüştür. Ancak, öğrencilerin çevre sorunlarıyla ilgili bilgileri eksik ve çoğunlukla yanlıştır. Benzer şekilde, çevreye yönelik sorumlu davranışlar öğrencilerin çoğunda yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Çevre bilgisi ile çevresel tutum ve davranış arasındaki ilişki ise oldukça zayıf bulunmuştur.

Bradley vd. (1999), çevreye yönelik bilgi ve tutum arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada, Texas'ta 475 lise öğrencisine 10 günlük bir kurs düzenlemişlerdir. Ön test ve son test deseni

kullanarak, kursun etkinliği ile çevresel tutum ve çevre bilgisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Sonuçlar araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte olup, verilen kursa katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve bilgilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Öğrencilerin çevre bilgisi puanları kurs sonunda %22 oranında yükselmiştir. Ayrıca, ön test ve son test puanlarına göre, çevresel tutum ile çevre bilgisi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Makki vd. (2003) makalelerinde, Lübnan'da eğitim gören lise öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarını değerlendirmeyi ve öğrencilere ait bilgi, tutum, biyografik ve akademik değişkenler ile çevre dostu davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, toplamda 660 öğrenci dahil edilmiştir ve bu öğrenciler 10. ve 11. sınıfta öğrenim görmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutumları olumlu bulunmuş, ancak çevre bilgileri eksik olarak değerlendirilmiştir. Gambro & Switzky (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Amerikan okullarında eğitim gören lise öğrencilerinin mevcut çevre bilgileri değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin düşük düzeyde çevre bilgisine sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu çevre sorunlarının temel faktörlerinin farkında olabilmektedir. Ancak, çoğu öğrenci problemlerin önemini kavramada ve çözümünde bilgilerini uygulayamamaktadır. Öğrenciler genellikle 10. sınıftan 12. sınıfa kadar çevre bilgisi açısından sınırlı bir gelişme göstermektedirler. Pooley & O'Connor (2000) tarafından yapılan çalışmada, "Çevresel Tutum Ölçeği" geliştirilmiş ve 92 kişiye uygulanmıştır. Ders programlarının değerlendirildiği çalışmada, programların tutum ve davranış boyutunu ihmal ettiği, daha çok bilgi verme odaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, çevreye yönelik tutumlar, inançlar ve duygular üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, "çevre programlarının bilgi kazandırmaya ek olarak, çevreyle dost ve çevreye karşı bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde çevresel tutum ve davranış boyutlarının öncelikli olarak dikkate alınması gerektiği" sonucuna varılmıştır.

Alp vd. (2006) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri belirlenmek, sınıf düzeyi ve cinsiyetin bu tutum ve bilgiler üzerindeki etkisi incelenmek ve çevreye yönelik yararlı davranışlar ile niyetler, duygular, bilgiler ve içsel-dışsal kontrol odakları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ankara'daki 18 rastgele seçilen ilkokulda 6. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1140 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilere Çevreye Yönelik Tutum ve Bilgileri Ölçeği ile İçsel-Dışsal Kontrol Odaklı Test uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin çevre konularındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ancak olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, sınıf düzeyinin çevre bilgisi üzerinde 8. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir etkisi olduğu, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında 5. sınıfların lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Son olarak, çevre bilgisi ile çevre bilinci arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve bu nedenle, öğrencilerin çevre bilgisi arttıkça çevre bilincinin yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Görümlü (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise öğrencilerinin çevre konusunda duyarlılık düzeylerinin ve bu duyarlılığın tutum ve hassasiyetlerine etkisinin belirlenmesi ve lise

seviyesinde çevre eğitimi için nelerin yapılabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına duyarlılıklarının orta düzeyde olduğu ve kavram sorularına verdikleri yanıtların doğruluk düzeyinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, toplumun önemli bir bölümünün çevre konularına yüksek düzeyde bilinç sahibi olduğu ve çevresel davranışlara olumlu yaklaştığı belirlenmiştir. Çevre konularındaki bilgi düzeyi ve çevre bilinci endeksleri ile tutum ve davranışlarla ilgili endeksler arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf korelasyonlar bulunmuştur. Cihangir (1994) tarafından yapılan araştırmada, 14 ila 60 yaş arasında değişen 682 katılımcı üzerinde çevresel tutum ve davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, tutum ve ilgi puanları ile davranış puanları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çevresel düşünce açısından pozitife yakın bir tutum sergilediği (X=54.72), ancak çevreye yönelik davranışlar açısından negatife yakın bir tutum seviyesine sahip olduğu (X=37.75) anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çevre bilgisi ortalamalarının (X=49.16) istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Blum (1987), Amerika, İngiltere, Avustralya ve İsrail'de yaptıkları araştırmalar sonucunda lise öğrencilerinin çevre bilgilerinin düşük olduğunu bildirmiştir. Gambro & Switzky (1996) ise Amerika'da yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Kuhlemeier vd. (1999) ise çalışmalarına dahil ettikleri öğrencilerin %56'sının pozitif ve yüksek bir çevresel tutuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin çevre sorunları konusundaki bilgilerinin eksik ve çoğunlukla yanlış olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde, çevreye yönelik sorumlu davranışlar da öğrencilerin çoğunda yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Yeung (1998), öğrencilerin çevre sorunlarını sınırlı bir şekilde anlama düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, çalışmamızın sonuçlarını destekleyen Örnek (1994), lise öğrencilerinin çevre konuları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; Görümlü (2003), öğrencilerin çevreye ve çevre sorunlarına duyarlılıklarının "orta" seviyede olduğunu; Erten (2005), ise öğrencilerin öğrendikleri çevreye yönelik bilgileri günlük yaşamlarında davranışa dönüştüremediklerini tespit etmişlerdir. Çevre eğitiminin geleneksel yöntemlerle yapılması beklenen verimin alınmasını engelleyecektir. Çevre eğitimi, öğretmenin konu ile ilgili bilgileri verip dersten çıktığı bir süreç olmamalıdır. Çevre eğitiminde öğrencilerin düşünmesi, tartışması ve alternatif çözümler üretmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin öğrenmesi üzerine yoğunlaşan ve yeteneklerini geliştirmeye çalışan eğitim programları, klasik yöntemlere tercih edilmelidir. Çevre eğitiminde seçilen konular öğrencilerin günlük yaşantılarından olmalıdır. Çünkü öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak deneyimler öğrenciler için gerçek ve anlamlıdır (Yılmaz vd., 2002).

Kablan (2009)'ın araştırması, öğrencilerin genel olarak Çevre Bilgi Testinden ortalamanın üstünde puanlar aldıklarını göstermektedir. Bu bulgular, benzer çalışmalarda da (Erdoğan, 2009; İstanbullu, 2008) yüksek puanlar elde edildiğini göstermektedir. Ancak, ilgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda öğrencilerin Çevre Bilgi Testinden düşük puanlar aldığı da görülmektedir (Ökesli, 2008; Varışlı, 2009). Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin çevreye karşı olumlu bir eğilime sahip

olduğu görülmektedir. İlgili literatürde de benzer sonuçlara (Erdoğan, 2009; Deniş & Genç, 2007; Gökçe vd., 2007) ulaşılmaktadır. Öğrencilerin genel olarak doğal dengeyi koruyucu davranış alt boyutlarında yetersiz performans gösterdikleri, ancak toplumsal davranış ve üst düzey bilişsel davranış alt boyutlarında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, ilgili çalışmalarda da (Deniş & Genç, 2007; Gökçe vd., 2007; İstanbullu, 2008; Ökesli, 2008; Varışlı, 2009) benzer şekilde ortaya konulmuştur. Erdoğan (2009) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin çevresel davranış boyutlarında orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. İmam'ın araştırmasının sonucuna göre, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyi orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu seviye istenilen bir düzey değildir ve bunun sebebi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda zorunlu çevre eğitimi derslerinin bulunmamasıdır. Küçük yaşlardan itibaren çevre eğitimi alan öğrenciler, büyüdüklerinde çevreye karşı daha duyarlı, bilgili ve bilinçli bireyler olacaklardır. Araştırmamız kapsamında çevre okuryazarlığı bileşenleri olan bilgi, duyuş ve davranış alt boyutları ayrı ayrı ele alındığında bilgi boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin bilgi düzeyinin yeterli olması veya verilen eğitimin yüzeysel kalması olabilir. Ancak duyuş ve davranış alt boyutlarına bakıldığında küçük etkiye sahip olsa da öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark bulunduğunu tespit edilmiştir. Yapılanın çalışmanın ardından öğrencilerin bilgi düzeyinden sağ duyularını arttırarak davranış boyutunu geliştirdiği ve davranış kazanımı gösterdiği olarak yorumlanabilir. Çevre okuryazarlığı puanları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda, çevresel tutum ile çevre bilgi testi ortalaması arasında negatif bir ilişki, çevresel davranış ile çevresel tutum arasında ise pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilere yönelik çevre eğitimini kapsayan daha çok etkinlik yapılabileceği ve sahip oldukları bilginin davranışa dönüştürülebileceği görülmektedir.

Arcury (1990) tarafından belirtildiği üzere, artan çevre bilgisi bireylerin çevreye yönelik olumlu tutum düzeylerini artırmaktadır. Benzer şekilde, Bradley vd. (1999), Engin (2003) ve Makki vd. (2003) gibi çalışmalar da çevreye yönelik bilgi ile tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Çevresel tutum ile davranış arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu savunan çalışmalar (Weigel vd., 1974; Hines vd., 1987; Axelrod & Lehman, 1993; Smith vd., 1994) yanında, Lynne & Rola (1988) ile Makki vd. (2003) ise çevresel tutum ile davranış arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu savunmuşlardır. Buna karşın, McGuinness vd. (1977), Sia vd. (1985/86), Williams (1991), Barker vd. (1994), Moore vd. (1994), Grob (1995) ve Kuhlemeier vd. (1999) gibi çalışmalar, çevresel tutum ve davranış arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Arbuthnot (1977), Van der Pligt (1985), Oskamp vd. (1991), Lansana (1992) ve Gamba & Oskamp (1994) gibi çalışmalarda tutum ile davranış arasında ilişki olmadığını tespit etmişlerdir (Kaiser vd., 1999). Beklan Çetin (2002) tarafından belirtildiği üzere, çevre bilgisinin çevresel tutumlar üzerinde önemli bir etkisi vardır. Benzer şekilde, insanların çevresel tutumları çevresel davranışlarını etkiler. Ancak çevre bilgisi, çevresel davranışların tahmininde yetersiz kalabilir. Öğrencilerin çevresel düşünce tutumu ile çevre bilgisi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar genel

olarak daha önce yapılmış araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra, kodlama eğitimi ile öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının karşılaştırılması sonucunda küçük etkiye sahip olumlu yönde anlamlı bir ilişki olabileceği görülmüştür. Kodlama eğitimlerinin süresinin ve içeriğinin arttırılmasıyla, ürün elde edilecek şekilde tasarlanmasının, üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek çevre konusunda karşılaşılan problemlere çözümler üretilmesinde öğrencilerin çevresel davranış, duyuş ve bilgisi arttırılarak çevre okuryazarlıkları da arttırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

## Kaynakça


Akpınar, Y. & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1): 1-4.

Alp, E., Ertepınar, H., Tekkaya, C. & Yılmaz, A. (2006). VII. Ulusal Fen ve Matematik Egitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. *İlkögretim Ögrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Bilgileri Üzerine Bir Çalısma*. (s. 110). Gazi Üniversitesi.

Arbuthnot, J. (1977). The roles of attitudinal and personality variables in the prediction of environmental behaviour and knowledge*, Environment and Behavior* 9, 217-232.

Arcury, T.A. (1990). Environmental Attitude and Environmental Knowledge, *Human Organization* 49 (4), 300-304.

Atmatzidou, S., Demetriadis, S., & Nika, P. (2018). How does the degree of guidance support students' metacognitive and problem solving skills in educational robotics?. *Journal of Science Education and Technology*, 27(1), 70-85.

Axelrod, L. J. & Lehman, D. R., (1993). Responding to Environmental Concern: What Factors Guide Individual Action?. *Journal of Environmental Psychology* 13, 149-159.

Barker, K., Fong, L., Grossman, S., Quin, C. & Reid, R., (1994). Comparison of Self-reported Recycling Attitudes and Behaviours with Actual Behavior, *Psychological Reports* 75, 571-577.

Beklan Çetin, O. (2002). *Environmental knowledge, attitude and behavior in Eskisehir*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Beisser, S. (2006). An examination of gender differences in elemantary constructionist classroom using lego/logo instruction, *Computers in the Schools*, XXII, 3:7-19.

Bradley, J.C., Waliczek, T.M. & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students, *Journal of Environmental Education* 30 (3), 17-21.

Blum, A. (1987). Students' knowledge and beliefs concerning environmental ıssues in four countries, *The Journal of Environmental Education* 18, 7-13.

Büyüköztürk, G., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, G. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Yayıncılık.

Cihangir, A. (1994). *Relationship between environmental attitudes and reported behaviors*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Clements, D. H., & Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1051-1058.

Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7 (2), 7–18.

Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (13), 20-26.

Engin, A. C. (2003). *Fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının üniversite ekoloji dersi öncesi ve sonrası çevre bilgileri ve tutumları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 92-100.

European Commission. (2014). *Coding- The 21st Century Skill*, European Commission.

https://ec.europa.eu/ sayfasından erişilmiştir.

Gamba, R. J. & Oskamp, S. (1994). Factors influencing community residents' participation in commingled curbside recycling programs, *Environment and Behavior,* 26, 587-612p.

Gambro, J.S. & Switzky H.N. (1996). A national survey of high school students' environmental knowledge, *The Journal of Environmental Education,* 27, 28-33p.

Gökçe N., Kaya E., Aktay S. & Özden M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları*, İlköğretim Online,* 6(3),452-468.

Görümlü, T. (2003). *Liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşmasında çevre eğitiminin önemi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.

Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behaviour, *Journal of Environmental Psychology,* 15, 209-220p.

Gürkez, Ş. (2021). Ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi: abilix krypton 7 örneği. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A metaanalysis, *Journal of Environmental Education,* 18, 1-8.

İmam, M. (2018). *Ortaöğretimdeki öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

İstanbullu, R.A. (2008). *Özel bir okulda altıncı sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığının araştırılması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kablan, S. (2009), *Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaiser, F.G., Wölfing, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental Attitude and Ecological Behaviour, *Journal of Environmental Psychology,* 19, 1-19.

Kaplowitz M. D., & Levine R. (2005). How environmental knowledge measures up at a Big Ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143–160.

Karabak, D. & Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 175-181

Karataş, H. (2021). 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum. *Education And Society In The 21st Century*, 10, 693 – 729

Knapp, D.H., Volk, T.L. & Hungerford, R.H. (1995). *Global Change*. Environmental Education Modüle/ UNESCO-UNEP-IEEP

Kuhlemeier, H., van den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999) Environmental knowledge, attitudes and behavior in dutch secondary education, *Journal of Environmental Education,* 30 (2), 4-14.

Lansana, F. M. (1992). Distinguishing potential recyclers from nonrecyclers: A basis for developing recycling strategies, *Journal of Environmental Education,* 23, 16-23.

Lynne, G. D. & Rola, L. R. (1988). Improving attitude – behavior prediction models with economic variables: Farmer actions toward soil conservation, *Journal of Social Psychology,* 128, 19-28.

Makki, M.H., A.E.Khalick, F. & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes, *Environmental Education Research*, 9 (1), 21–33.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). 21. Yy. becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.

McGuinness, J., Jones, A. P. & Cole, S. G. (1977). Attitudinal correlates of recycling behavior, *Journal of Applied Psychology,* 62, 376-384.

Moore, S., Murphy, M. & Watson, R. (1994). A longitudinal study of domestic water conservation behavior, *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies,* 16, 175-189.

Oskamp, S., Harrington, M. J., Edwards, T. C., Sherwood, D. L., Okuda, S. M. & Swanson, D. C. (1991). Factors ınfluencing household recycling behavior, *Environment and Behavior,* 23, 494-519.

Ökesli, T.F. (2008). *Bodrum'daki ilkokullarda çevre okuryazarlığı ile değişkenler arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Örnek, G. (1994). *Çevre eğitimi ve lise eğitim programlarındaki yeri*. [Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pooley, J.A. & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes, *Environment & Behavior,* 32 (5), 711-724.

Sia, A. P., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986). Selected predictors of responsible environmental behavior: An analysis, *Journal of Environmental Education,* 17, 31-40.

Smith, S. M., Haugtvedt, C. P. & Petty, R. E. (1994). Attitudes and recycling: Does the measurement of affect enhance behavioral prediction?, *Psychology & Marketing,* 11, 359-374.

Sullivian, F. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills, and system understanding, *Journal of Research in Science Teaching*, XLV, 3:373- 394.

Şahin, E. (2019). *6-12 yaş gruplarında robotik araç ve gereçleri kullanarak kodlama öğretiminin uygulaması ve analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tağci, Ç. (2019). *Kodlama eğitiminin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender. *Environmental Education Research,* 11 (2), 215-233.

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 426-436.

Turner, S., & Hill, G. (2008). Robotics within the teaching of problem-solving. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 7(1), 108-119.

Türel, Y. K., Şimşek, A., Vautıer, C. G. Ş., Şimşek, E. & Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. MEB. ISBN 978-975-11-6648-7

Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı*, Eskişehir, 165, 181.

Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumları Üzerine Bir Çalışma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Van der Pligt, J. (1985). Energy conservation: Two easy ways out. *Journal of Applied Social Psychology,* 15, 3-15p.

Varışlı, T. (2009). Evaluating eighth grade students' environmental liteacy: The role of socio-demographic variables. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Weigel, R. H., Vernon, D. T. A. & Tognacci, L. N. (1974). Specificity of the attitude as a determinant of attitude – behavior congruence, *Journal of Personality and Social Psychology,* 30, 724-728.

Williams, E. (1991). College students and recycling: Their attitudes and behaviors, *Journal of College Student Development,* 32, 86-88.

Yeung, S.P.M. (1998). Environmental consciousness among students in senior secondary schools: The case of Hong Kong, *Environmental Education Research,* 4 (3), 251-68.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.

Yücel, A. S. & Morgil, F. İ. (1999). Çevre Eğitiminin Geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 76-89.

# Yazılım ve Tasarım Eğitimlerinin Öğrencilerin Becerilerine, Yaratıcılıklarına ve Okul Aidiyetlerine Etkileri

**İsa KOÇ[1], Çelebi ULUYOL[2], Zekiye ÖZER[3], Harun İNCE[4], Tuğçe TEPGEÇ[5]**

[1] Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi, koc_isa@hotmail.com
[2] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi celebi@gazi.edu.tr
[3] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi, zekiyeozer3306@gmail.com
[4] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi, ınce.harun@hotmail.com
[5] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi, tugcek10@gmail.com

***Öz***

*Bu çalışma ile öğrencilerin yazılım ve tasarım becerilerini geliştirerek, üniversitelerin yazılım ve tasarım mühendisliklerini tercih etmesi olası öğrencilerin bu alanlara donanımlı ve temel becerileri edinmiş bir şekilde hazırlamak ile öğrencilerin okul bünyesinde yürütülen bu çalışma ile okula olan aidiyet duygularını arttırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yazılım ve tasarım eğitimi alma ve ürün oluşturma sürecinde bu alandaki yeterlilikleri arttırılmaya çalışılmış; özellikle ürün oluşturma sürecinde işbirlikleri ile takım ruhu oluşturma; problemlere farklı ve özgün çözümler üretme becerilerini kazanmaları; başarma duygusunu/hazzını hissetmeleri; kendilerinde var olan becerileri keşfetme; özgüven ve problem çözme yetilerinin arttırmaları hedeflenmiştir. Ön test ve son test ile öğrencilerin belirtilen niteliklerinin değişimi gözlenmiştir. Anketin değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin: Yazılım ve tasarım alanına ilgilerinin arttığı ve bu alanda kendilerine geliştirme iradelerinin arttığı; mühendislik alanlarına olan ilginin arttığı, teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir gelişim sağladıkları; kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği; okul aidiyetlerinin artması ve yeteneklerini keşfetmeleriyle okula daha mutlu geldikleri ölçülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *yazılım, tasarım, okul aidiyeti*

# The Effects of Software and Design Education on Students' Skills, Creativity and School Belonging

***Abstract***

*With this study, it was aimed to improve the software and design skills of the students, to prepare the students who are likely to prefer software and design engineering programs of universities in a well-equipped and equipped way, and to increase their sense of belonging to the school with this study carried out within the school. In the process of receiving software and design education and creating products, it was aimed to increase the competencies of the students participating in the study in this field; especially in the process of product creation, it was aimed to create a team spirit with collaborations; to gain the ability to produce different and original solutions to problems; to feel the sense of achievement / pleasure; to discover their existing skills; to increase their self-confidence and problem solving skills. The pre-test and post-test were used to observe the changes in the students' stated qualities. As a result of the evaluation of the questionnaire: Their interest in software and design increased and their will to develop themselves in this field increased; their interest in engineering fields increased, they achieved a significant improvement in their technological competencies; their self-expression skills improved; their school belonging increased and they came to school happier with the discovery of their talents.*

***Keywords****: software, design, school belonging*

## Giriş

Eğitim programında, bir ülkenin gelecekte sahip olmak istediği bireyler tanımlanmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada çağın beklentilerine cevap verebilen, gelişmelere uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde eğitim programları temel yapı taşıdır. Eğitim programı genel anlamda okulda öğrenilmesi ve öğretilmesi tasarlanan her şey olarak tanımlanmaktadır (Hewitt, 2018, ss. 11-15)

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ile birlikte bu teknolojiler eğitim ortamlarında daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu teknolojilerin hayatımızın bir parçası haline gelmesi bu alanda yeni yazılımların üretilmesini bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu ihtiyacı karşılayabilmek, üretken ve yaratıcı bir nesil yetiştirebilmek için bireylere erken yaştan itibaren programlama eğitimi verilmesi gerekmektedir. Programlama eğitimi sayesinde üretken bir nesil yetişirken yazılım alanında yetişmiş eleman ihtiyacı da giderilmiş olacaktır. Ayrıca programlama becerisi küçük yaştaki öğrencilerin okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak, onları araştırma yapmaya sevk edecektir. Programlama öğrenen öğrencilerin problem çözme, sayısal düşünme, uzamsal ve analitik düşünme becerileri gelişmektedir. (Demirer ve Sak, 2016)

Okula aidiyet duygusu, öğrencinin bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumudur (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993). Okula aidiyet duygusu her yaş grubunda önemli olmakla birlikte, özellikle ergenlik döneminde daha da büyük önem taşımaktadır. Çünkü Hamm ve Faircloth'un (2011) da belirttiği gibi bireyler bir topluluğa ait hissettiklerinde kendilerini önemli hisseder ve diğer topluluk üyelerine güvenebilir. Aidiyet duygusundan beslenen bu güven duygusu da ergenlik döneminde hem günlük sosyal yaşamda hem de okul yaşamında özel bir önem taşır. Aidiyet duygusu, depresyon ve riskli öğrenci davranışları gibi olumsuz psikososyal sonuçların oluşmasına karşı bir tampon ve koruyucu bir faktör olabilmektedir (Nichols, 2008).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin, verimli ve Milli Eğitim Kanununun 1. ve 2. Bölümünde yer alan Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları ve Eğitim İlkeleri çerçevesinde yürütülmesi adına içeriklerin zenginleştirilmesi, çağdaş ihtiyaçlara yönelik iç politikaların oluşturulması, teorik kazanımlara yönelik uygulama alanlarının attırılması, girişimcilik ruhunun oluşturulması, okulların teorik edinimlerinin günümüz insan donanımına uygun içeriklerle zenginleştirilmesi ve gelişimlerine paralel tecrübe/pratik alanlarının zenginleştirilmesi birinci önceliğimiz olmalıdır. Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi olarak gençlerimizi bir üst öğrenime hazırlarken içinde bulunduğumuz teknolojik, ekonomik ve sosyolojik süreçleri dikkate alarak yukarıda belirttiğimiz ilkeler doğrultusunda Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; demokratik değerleri benimsemiş; Türk toplumunun milli ve manevi değerlerini özümsemiş; dünyadaki teknolojik ve ekonomik gerçeklerin farkına varmış ve bu bilinç ile gerekli olan donanımları fikri ve tatbiki bir takım yeterlilik göstergeleri ile edinmiş bir nesil en büyük amacımızdır. İşte bu anlayış içerisinde; bilişim, yazılım, tasarım alanlarında verdiği bir dizi eğitimle teknolojik alanda gençlerimizin çağı yakalayan, çağa yön verecek beceriler edinmesi ve bu becerilerini

kişisel ve akademik gelişimlerine yansıtması istenmektedir. Özellikle üniversitelerin yazılım ve tasarım mühendisliklerine temel becerileri edinmiş ve üniversitede fark yaratacak donanımda öğrenci yetiştirilmesi, üniversitelerin ilgili bölümlerinin verimliliğini ve gelişimini olumlu etkileyecektir. Bu sebeple bu çalışmada okulda kurulan atölyenin öğrencilerin; okul aidiyet duygusu ile akademik ve sosyal yönden başarılı bireyler yetiştirilmesine etkisi incelenmektedir.

Dünya dijital çağı yaşamakta ve gelişen teknolojiler-yazılım/tasarım- ülkelerin ve toplumların konumlarını belirlemede temel faktör olacaktır. Durum böyle iken yazılım ve tasarım eğitimlerinin olabildiğince alt eğitim kademelerine kadar indirilmesi gerekmektedir. Ortaöğretim kademesi olarak, belli seviyede yazılım ve tasarım eğitimi alan öğrenciler ile bu alanlarda merak ve becerisi olan öğrencilerin gelişimlerine katkı sunmak eğitimin genel anlamda katma değerini arttıracağını düşünmekteyiz.

Arttırılmış gerçeklik, fiziki çevrenin üzerine eş zamanlı olarak sanal nesneler eklemeye imkan sağlayan teknolojik yeniliktir. 21. Yüzyılda, günlük yaşamımızda farklı alanlarda kullanımı yaygınlaşan bu teknolojinin eğitim çatısı altında da faydaları görünür hale gelmiştir. Ancak henüz lisans düzeyinde mekan tasarımı eğitimi özelinde kullanımı ve potansiyeli yeterince fark edilememiştir (Gülel ve Arabacıoğlu, 2019).

Eğitim başlığı 3 boyutlu (3D) yazıcılar için stratejik bir öneme sahiptir. İnteraktif olarak geçen, mekanik ve teknik derslerdeki yaratıcılığın arttırılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu teknolojinin eğitim ortamında etkin bir şekilde kullanımı ile çok farklı alanlarda farklı deneyimler yaşanabilmektedir. İlköğretimden üniversiteye kadar, okullar kullanılan 3D yazıcılar güven arttıran ve öğrencilerin hayal gücünü artıran yeni ve yeni öğrenme fırsatları sunan bir teknolojidir. Bu teknoloji eleştirel düşünme açısından paradigmayı değiştirirken, öğrencileri mantık ve mantık kullanarak sorunları çözen fiziksel nesneler yaratma yetkisi vermektedir (Kökhan, ve Özcan, 2018).

Bununla birlikte lise çağı öğrencilerinde bir gruba dahil olma ve akranlar tarafından kabul göre okul aidiyet duygusunu arttırmaktadır. Okula aidiyet duygusu, öğrencinin bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumudur (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993). Cueto, Guerrero Sumimaru ve Zevallos'a (2010) göre aidiyet duygusu, öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile bütünleşme (veya kaynaşma) düzeylerini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalarda, aidiyet duygusundaki sürekliliğin sosyal, psikolojik ve akademik uyuma elverişli bir okul ortamında elde edilebileceği belirtilmektedir (Nichols, 2008). Okula gitmekten memnun ve mutlu olmayan öğrenciler, okullardaki eğitim-öğretim sürecine yabancılaşabilmektedirler. Bu durumda okulda yalnızlık hisseden öğrenciler yavaş yavaş eğitim-öğretimlerini aksatıp bir süre sonra da okulu bırakma eğilimi gösterebilirler. Dolayısıyla okulun görevlerinden birinin, öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirip, okula bağlılıklarını garanti altına almak olduğu söylenebilir. Pehlivan (2006), lise öğrencilerinin

devamsızlık nedenlerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin; okulda sıkılma, okulu ve dersleri sevmeme, arkadaşlarının özendirmesi ve eğitimle ilgili beklentilerinin olmaması şeklinde belirlemiştir. Bu nedenlerin okula aidiyet duygusuyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Booker (2006), okula aidiyetin bütünün önemli bir parçasını oluşturduğunu, çünkü öğrencilerin okula devamlarıyla, akademik başarıyla ve psikolojik iyi olmayla ilgili eğitim çıktılarını etkilediğini belirtmektedir. Goodenow (1992b) ise, bir sosyal sistem olarak okula tam anlamıyla ait hissetmemenin yol açabileceği sonuçların düşük düzeyde aktif katılım ve bunun sonucunda da akademik başarıda düşme, hatta okulu bırakma ile sonuçlanabileceğini dikkate almak zorunda olduğumuzu belirtmektedir.

Kurulacak atölye ile hem çağı yakalamak hem öğrencilerin bireysel olarak öğrendikleri programları grup olarak çalışmaya yansıtmaları sağlanarak okula aidiyet duygusunu arttırmak, akademik ve sosyal ilişki bağlamında başarıyı arttırmayı hedeflemekteyiz.

Dünyada her geçen gün teknoloji büyük bir hızda değişmekte ve bu değişim ekonomi, eğitim, sosyal yaşam gibi hayatın farklı alanlarında kendini göstermektedir. Ekonomi açısından bakıldığında, tüm dünyada ekonominin hızla değişmekte olduğu hatta bir sonraki hafta neler olabileceği tahmin edilememektedir. Ancak eğitim sistemindeki değişim hızı ekonomideki değişim hızının gerisinde kalmıştır. Ekonominin temelini oluşturan işgücüne yönelik ihtiyaçların teknoloji ile birlikte sürekli değiştiği günümüz şartlarında okullar geçmişte olduğu gibi öğrencilerini geleceğe hazırlamaktadır (Robinson, 2010).

Üniversitelerim tasarım ve yazılım mühendislikleri bölümlerinin nitelikli öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda çalışabilecekleri mesleklere yönlendirilmesi ve okul aidiyet duygusunun gelişmesinin eğitim sürecine etkileri değerlendirilecektir.

## Yöntem

### Çalışmanın Modeli

Çalışmada zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön/son test modeli kullanılmıştır. Bu model bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerine etkisini bir grup üzerinden kontrol etmek için kullanılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi'nde öğrenimini sürdüren, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen ve gönüllülük esasına göre çalışmayı kabul eden 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrenci oluşturmuştur.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma Mamak Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 12 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket hazırlanırken sürece etkisi olacağı düşünülen değişkenler alanyazından ve uzmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Ardından bu değişkenler bir akademisyen bir alan uzmanı ve araştırmacı ortak karar verilerek 12 adet soruya dönüştürülmüştür. Her bir soru "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır.

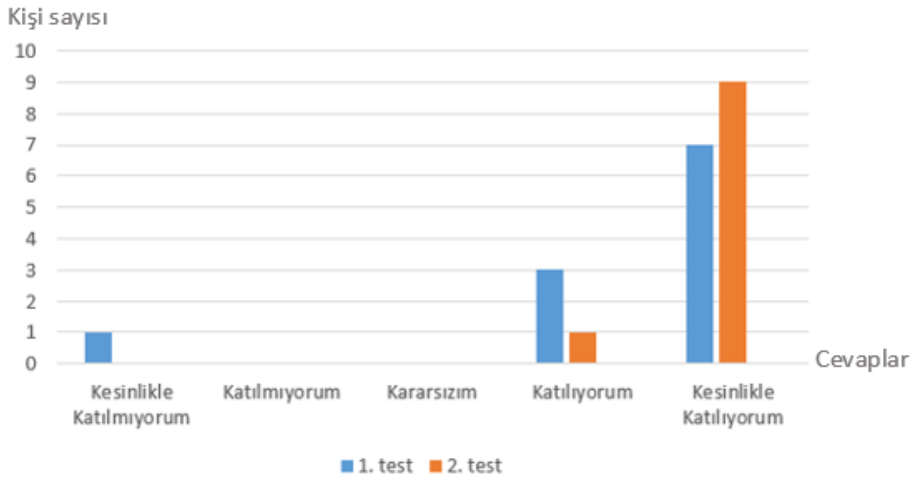
## Bulgular

Yazılım ve tasarım atölyesinde eğitim görmek isteyen 10 gönüllü öğrenciden oluşan gruba 12 sorudan oluşan ön test uygulanmıştır. Python, After Effect, Corel Draw, Blender, Illustrator, Indesign, Photoshop, Tinkercad eğitim paketleri öğrencilerin ilgi ve becerilerini dikkate alınarak kademeli ve tercihli olarak verimiş ve Bilişim Teknolojileri öğretmeni ile Matematik öğretmeninin denetim, gözetim, akademik ve teknik destekleri ile süreç işletilmiştir. Grubun aldıkları eğitim ile edindikleri becerileri Tübitak 4006, Teknofest ve okul bünyesindeki projelerde uygulama fırsatı bulmuşlardır. Eğitim sonucunda uygulan son test ile grubun yazılım ve tasarım alnındaki becerileri ile öğrencilerin okul aidiyet ve sorunlara farklı çözümler bulma ile kendilerini ifade etme becerileri ölçülmüştür.

Yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular, her bir soruya ilişkin grafikler ile aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 1**

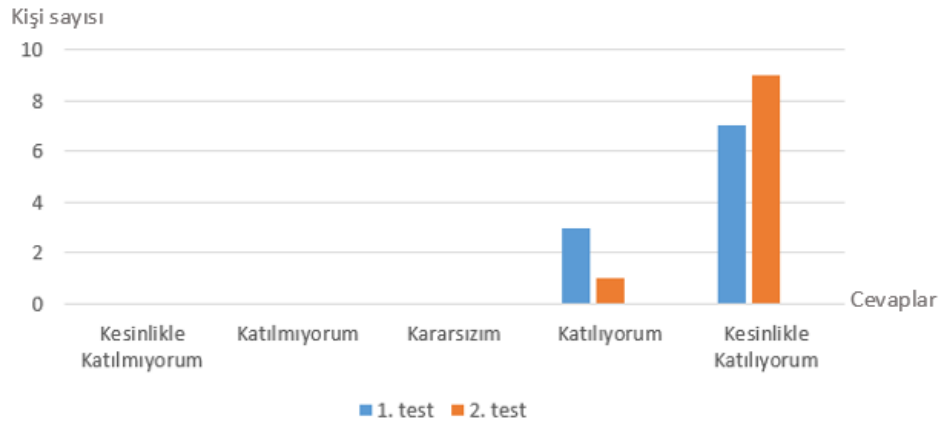
*Yazılım ve Tasarım Eğitimi Almayı İsterim sorusuna ilişkin bulgular.*




Şekil 1'e bakıldığında eğitime başlandıktan sonra eğitimi sürdürmeyi isteyen öğrenci sayısı %70'ten %90'a yükselmiştir. Öğrenciler dahil oldukları eğitimde keyifli bir süreç geçirdikleri için bu artış sağlanmıştır.

**Şekil 2**

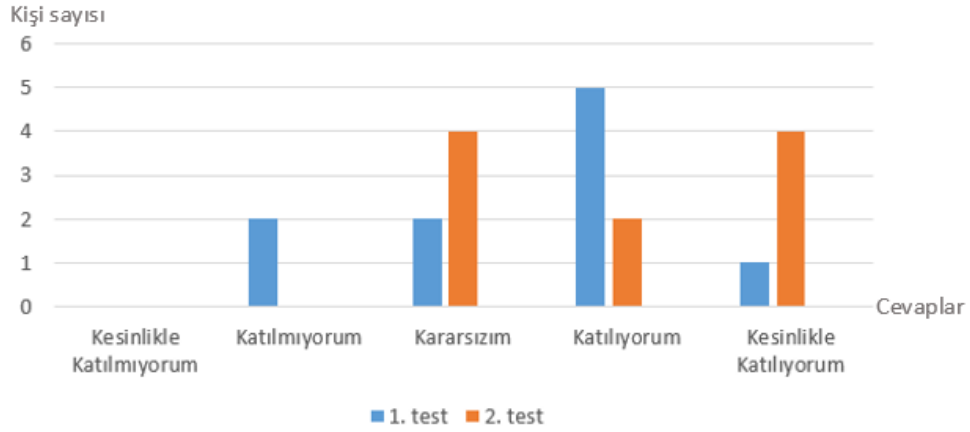
*Yazılım ve Tasarıma İlgim Var Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 2'ye bakıldığında öğrencilerin eğitime başladıktan sonra yazılım ve tasarıma olan ilgilerinin %70'ten %90'a yükseldiği görmekteyiz. Şekil 1'de olduğu gibi sürecin öğ*renci* üstüne etkisi olumlu bir yöndedir. Öğrencilerde farkındalık artmıştır.

**Şekil 3**

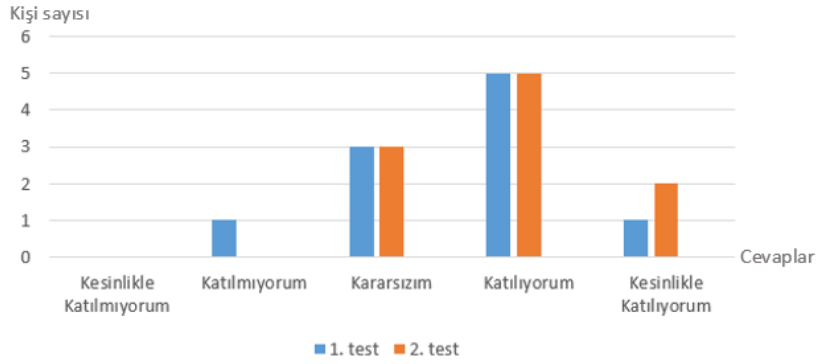
*Kendimi İfade Etmekte Zorluk Çekmem Sorusuna İlişkin Bulgular*




Şekil 3'e bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim ortamında kendilerini ifade etme yeteneklerinin arttığı; özgüvenlerinin arttığı anlaşılmaktadır.

**Şekil 4**

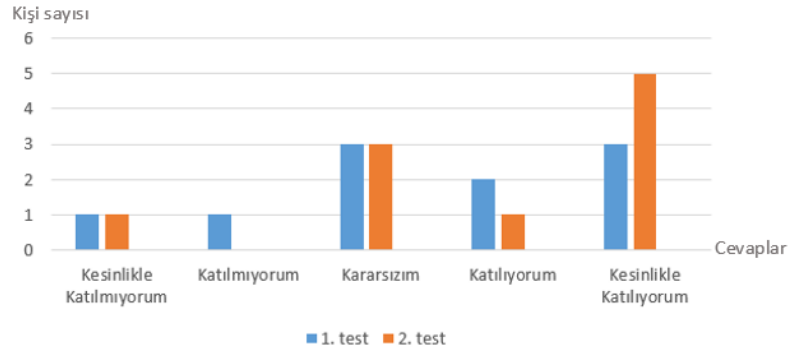
*Karşılaştığım Problemleri Kolaylıkla Çözerim Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 4'e bakıldığında alınan eğitimin problem çözme yeteneklerinde belirgin bir fark yaratmadığı gözlenmektedir.

**Şekil 5**

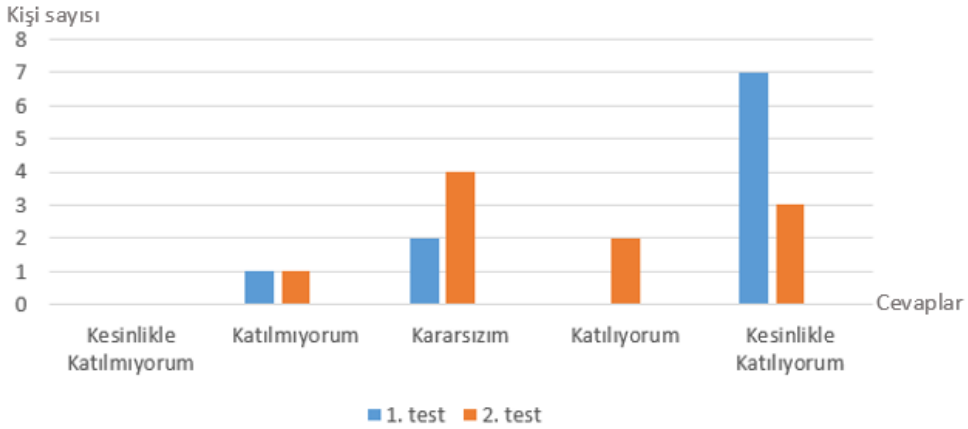
*Okula Mutlu Gelirim Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 5 ‘e bakıldığında kurulan atölye ve atölye ortamında geçirilen sürenin öğrencilerin okula mutlu gelmesine olumlu etki yaptığı görülmektedir. Ön testte okula mutlu gelmediğini düşünen 2, kararsız olan 3 öğrenci varken son testte mutlu gelmeyen öğrenci sayısı yarı yarıya azalmış, mutlu gelen sayısı ise yüzde 66 artış göstermiştir. Okula karşı geliştirilen olumlu tutum okul motivasyonunu ve başarıyı arttırıcı yönde etki sağlayacaktır.

**Şekil 6**

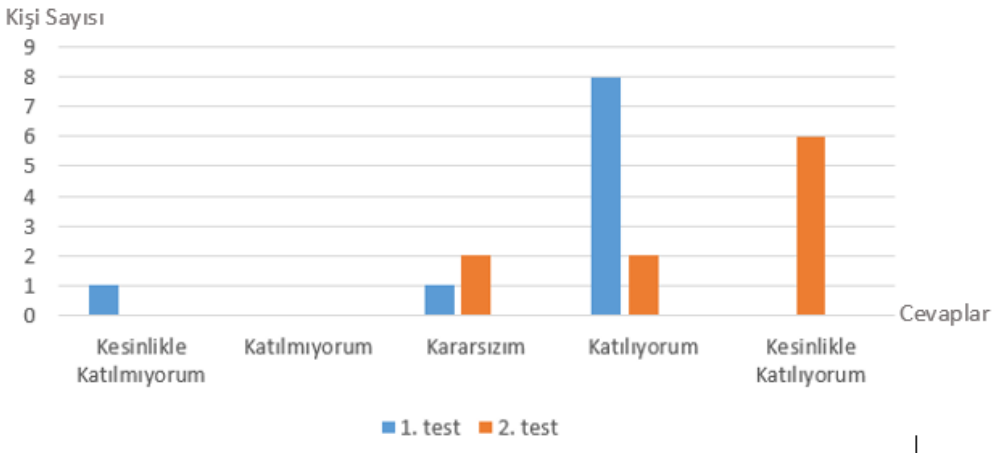
*Mühendislik Alanlarına İlgi Duyarım Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 6’ya bakıldığında ön testte ilgi duyan öğrenci sayısı 5 iken son testte 7 öğrenciye çıkarak yüzde kırık artış sağlamıştır. Mühendislik alanına duyulan ilgilinin eğitim alınmaya başlandıktan sonra arttığı görülmektedir.

**Şekil 7**

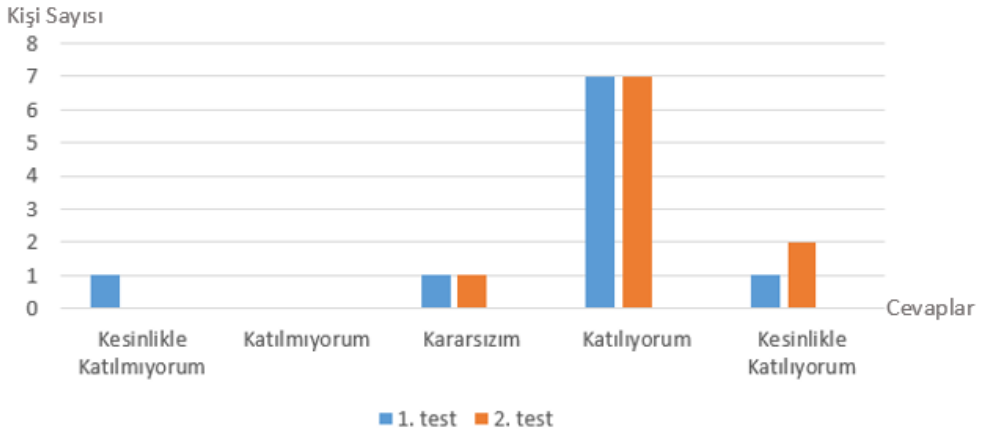
*Kendimi Okulun Bir Parçası Olarak Görürüm Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 7' ye bakıldığında öğrencilerin okula aidiyet duygularında anlamlı bir artış olduğu; aidiyet duygularının pekiştiği görülmektedir.

**Şekil 8**

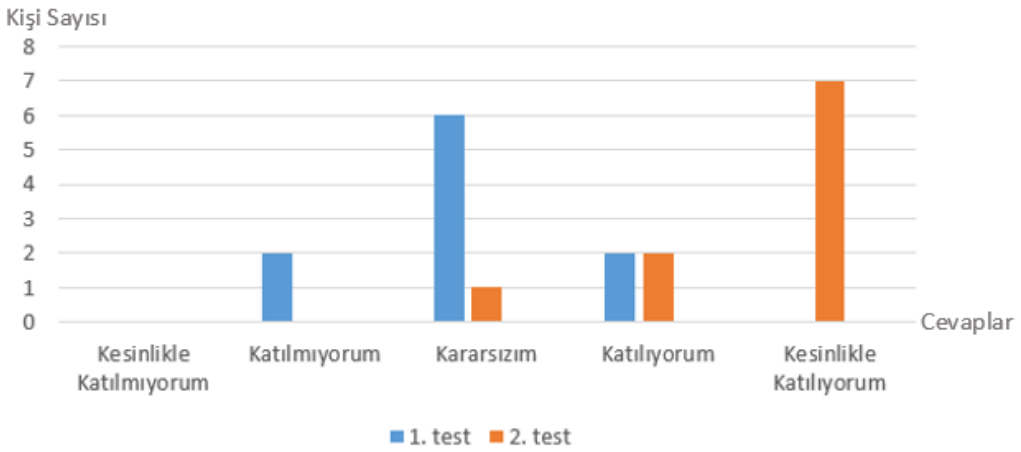
*Sorunlara Pratik Çözümler Bulurum Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 8'e bakıldığında öğrencilerin sorunlara pratik çözümler sunmada aldıkları eğitimden anlamlı bir şekilde etkilenmedikleri görülmüştür.

**Şekil 9**

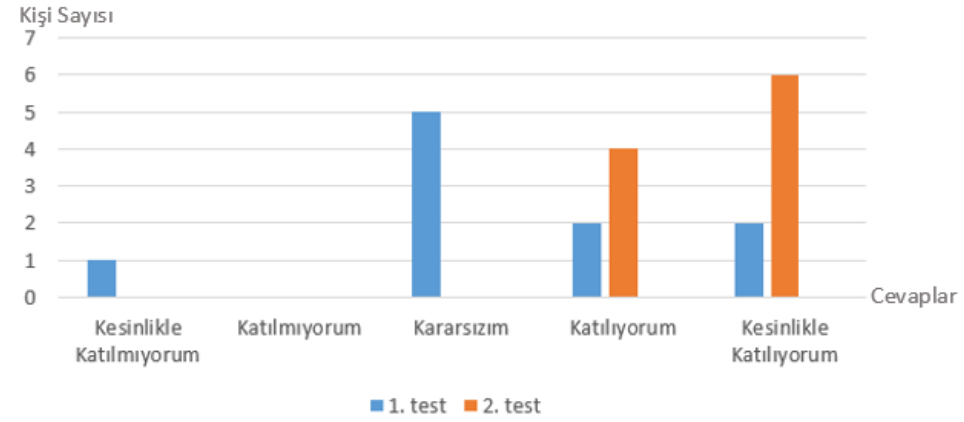
*Teknolojik Anlamda Kendimi Yeterli Bulurum sorusuna ilişkin bulgular.*




Şekil 9'a bakıldığında atölye eğitimine başlayan öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinde önemli bir artış gerçekleşmiş, bu konuda öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin arttığı ölçülmüştür.

**Şekil 10**

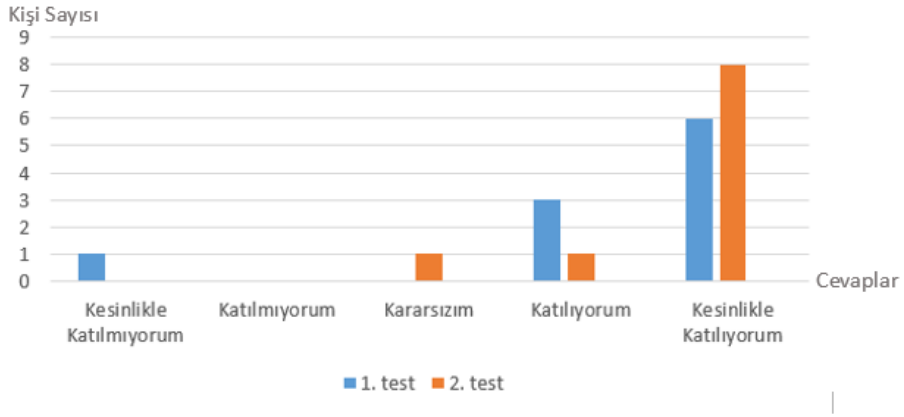
*Çevremde Daima Yaratıcı Bir Kişi Olarak Tanınırım Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 10'a bakıldığında öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimini izlemek için sorulan ön test sorusunda yaratıcı olmadığını düşünen 1; kararsız 5 öğrenci varken, atölye eğitiminden sonra öğrencilerin tamamı yaratıcılıklarında farkındalık oluşmuştur. Bu sonuç öğrencilerin kendilerinin tanımaya fırsat yaratılmasının önemine dair ciddi bir örnek oluşturmaktadır.

**Şekil 11**

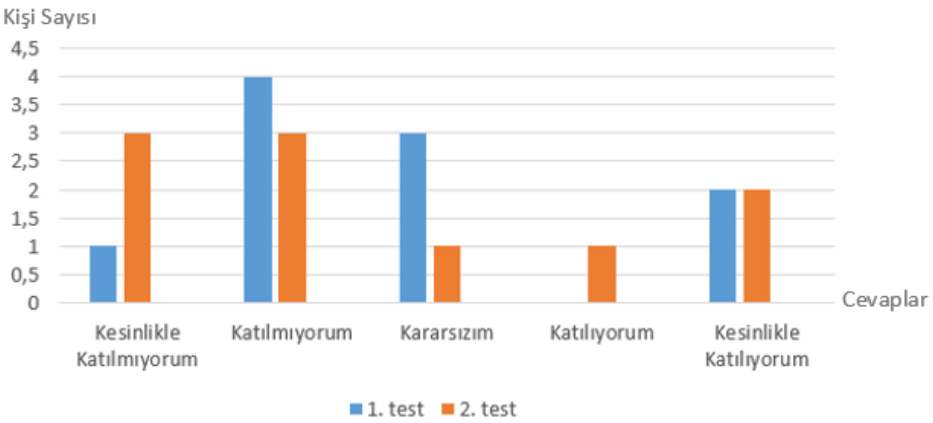
*Yeteneklerimi Geliştirmeye Yönelik Fırsatları Değerlendiririm Sorusuna İlişkin Bulgular.*




Şekil 11'e bakıldığında atölye eğitiminden sonra yeteneklerini geliştirmek konusunda güçlü irade gösterme eğilimi son testte artış göstermiştir.

**Şekil 12**

*Bir Adrese Giderken Her Zaman Aynı Yolu Kullanırım sorusuna ilişkin bulgular.*




Şekil 12'e bakıldığında öğrencilerin sorunlara hep aynı şekilde yaklaşıp yaklaşmadığını alternatif yollar kullanıp kullanmadığını araştırmak için sorulan soruda çalışmaya katılan öğrencilerin farklı yollar kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Alınan eğitim öğrencilerin keşfetme ve merak duygularında artış sağlamıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, kişisel bilgisayarların ve internetin yaygın bir araç haline gelmesini sağlamıştır. Bu yaygınlaşma ile öğretim teknologları, geliştirdikleri çevrimiçi ve

çevrimdışı yazılımlar ile bilgisayarların eğitimde vazgeçilmez bir araç haline gelmesini sağlamıştır. Günümüzde ise eğilim üç boyutlu tasarımlar ve sanal öğrenme ortamlarına doğru kaymıştır. Eğitim-öğretim ve teknoloji arasındaki ilişki, insan yaşamını diğer alanlardan daha fazla etkilemektedir (Ayaydın, 2014). Bunun en büyük nedeni, teknolojinin bilgi ile şekillenmesi, buna paralel olarak da iyi bir eğitime ihtiyaç duyulmasıdır. Eğitim-öğretim teknolojiyi tetiklerken, gelişen teknolojiler öğretimin daha kolay ve etkili yapılmasına yardımcı olmaktadır (Ayaydın, 2014).

Bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, kişisel bilgisayarların ve internetin yaygın bir araç haline gelmesini sağlamıştır. Bu yaygınlaşma ile öğretim teknologları, geliştirdikleri çevrimiçi ve çevrimdışı yazılımlar ile bilgisayarların eğitimde vazgeçilmez bir araç haline gelmesini sağlamıştır. Günümüzde ise eğilim üç boyutlu tasarımlar ve sanal öğrenme ortamlarına doğru kaymıştır.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ile birlikte bu teknolojiler eğitim ortamlarında daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Programlama eğitimi sayesinde üretken bir nesil yetişirken yazılım alanında yetişmiş eleman ihtiyacı da giderilmiş olacaktır. Ayrıca programlama becerisi küçük yaştaki öğrencilerin okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak, onları araştırma yapmaya sevk edecektir. Programlama öğrenen öğrencilerin problem çözme, sayısal düşünme, uzamsal ve analitik düşünme becerileri gelişmektedir. (Demirer ve Sak, 2016)

Okula aidiyet duygusu her yaş grubunda önemli olmakla birlikte, özellikle ergenlik döneminde daha da büyük önem taşımaktadır. Çünkü Hamm ve Faircloth'un (2011) da belirttiği gibi bireyler bir topluluğa ait hissettiklerinde kendilerini önemli hisseder ve diğer topluluk üyelerine güvenebilir. Aidiyet duygusundan beslenen bu güven duygusu da ergenlik döneminde hem günlük sosyal yaşamda hem de okul yaşamında özel bir önem taşır. Aidiyet duygusu, depresyon ve riskli öğrenci davranışları gibi olumsuz psikososyal sonuçların oluşmasına karşı bir tampon ve koruyucu bir faktör olabilmektedir (Nichols, 2008). Lise çağı öğrencilerinde bir gruba dahil olma ve akranlar tarafından kabul göre okul aidiyet duygusunu arttırmaktadır. Okula aidiyet duygusu, öğrencinin bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumudur (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993).

Öğrencilerin öğrenme niteliğini artırmak için, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme süreçlerini anlamak önemlidir. Öğrenme bilişsel veya davranışsal kuramlar çerçevesinde açıklanabilir, ancak aynı zamanda öğrenme ortamındaki deneyimleri de dikkate almak gerekir (Marton ve Booth, 1997). Atölyeler uygulamalı eğitimin yapıldığı mekânlardır. Gosser ve Roth (1998), Atölye çalışmalarını klasik anlatılardan ziyade uygulamalı etkinlikleri içeren, takım çalışmasını ve etkili iletişimi esas alan bir eğitim şekli olarak tanımlayıp atölye çalışmasını yöneten liderin iletişim ve problem çözme becerileri yüksek, takım çalışmasına inanan, aktif katılımı destekleyen ve esnek uygulamalara yer verebilen nitelikte olması gerektiğini söylemişlerdir. Atölye çalışmaları özellikle yeni beceriler ve davranış değişikliklerinin hedeflendiği alanlarda aktif olarak kullanılır (Russell, Hey, Thoen

ve Walz, 1987). Farklılaşan eğitim programları ve yapılandırmacı yaklaşım ile atölye çalışmalarının gün geçtikçe daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Zarske, Sullivan,Carlson ve Yowell, 2004). Atölyelerde öğrenciler birden çok duyu organını kullanarak, yaparak yaşayarak somut bir şekilde öğrenmektedir. Öğrencinin atölyede kazandığı bilgi ve beceri, yaparak ve yaşayarak edinildiği için daha kalıcı ve kullanılabilir olmaktadır (Özyılmaz, 2009).

Öğrencilerin öğrenme niteliğini artırmak için, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme süreçlerini anlamak önemlidir. Öğrenme bilişsel veya davranışsal kuramlar çerçevesinde açıklanabilir, ancak aynı zamanda öğrenme ortamındaki deneyimleri de dikkate almak gerekir (Marton ve Booth, 1997). Atölyeler uygulamalı eğitimin yapıldığı mekânlardır. Gosser ve Roth (1998), Atölye çalışmalarını klasik anlatılardan ziyade uygulamalı etkinlikleri içeren, takım çalışmasını ve etkili iletişimi esas alan bir eğitim şekli olarak tanımlayıp atölye çalışmasını yöneten liderin iletişim ve problem çözme becerileri yüksek, takım çalışmasına inanan, aktif katılımı destekleyen ve esnek uygulamalara yer verebilen nitelikte olması gerektiğini söylemişlerdir. Atölye çalışmaları özellikle yeni beceriler ve davranış değişikliklerinin hedeflendiği alanlarda aktif olarak kullanılır (Russell, Hey, Thoen ve Walz, 1987). Farklılaşan eğitim programları ve yapılandırmacı yaklaşım ile atölye çalışmalarının gün geçtikçe daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Zarske, Sullivan,Carlson ve Yowell, 2004). Atölyelerde öğrenciler birden çok duyu organını kullanarak, yaparak yaşayarak somut bir şekilde öğrenmektedir. Öğrencinin atölyede kazandığı bilgi ve beceri, yaparak ve yaşayarak edinildiği için daha kalıcı ve kullanılabilir olmaktadır (Özyılmaz, 2009).

Öğrencilerin öğrenme niteliğini artırmak için, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme süreçlerini anlamak önemlidir. Öğrenme bilişsel veya davranışsal kuramlar çerçevesinde açıklanabilir, ancak aynı zamanda öğrenme ortamındaki deneyimleri de dikkate almak gerekir (Marton ve Booth, 1997). Atölyeler uygulamalı eğitimin yapıldığı mekânlardır. Gosser ve Roth (1998), Atölye çalışmalarını klasik anlatılardan ziyade uygulamalı etkinlikleri içeren, takım çalışmasını ve etkili iletişimi esas alan bir eğitim şekli olarak tanımlayıp atölye çalışmasını yöneten liderin iletişim ve problem çözme becerileri yüksek, takım çalışmasına inanan, aktif katılımı destekleyen ve esnek uygulamalara yer verebilen nitelikte olması gerektiğini söylemişlerdir. Atölye çalışmaları özellikle yeni beceriler ve davranış değişikliklerinin hedeflendiği alanlarda aktif olarak kullanılır (Russell, Hey, Thoen ve Walz, 1987). Farklılaşan eğitim programları ve yapılandırmacı yaklaşım ile atölye çalışmalarının gün geçtikçe daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Zarske, Sullivan,Carlson ve Yowell, 2004). Atölyelerde öğrenciler birden çok duyu organını kullanarak, yaparak yaşayarak somut bir şekilde öğrenmektedir. Öğrencinin atölyede kazandığı bilgi ve beceri, yaparak ve yaşayarak edinildiği için daha kalıcı ve kullanılabilir olmaktadır (Özyılmaz, 2009).

## Öneriler

Üniversitelerim tasarım ve yazılım mühendislikleri bölümlerinin nitelikli öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin yetenekleri doğrultusundaki mesleklere yönlendirilmesi ve okul aidiyet duygusunun gelişmesi eğitim sürecinin etkililiğini arttıracaktır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları ve İlkeleri çerçevesinde yürütülmesi adına içeriklerin zenginleştirilmesi, çağdaş ihtiyaçlara yönelik iç politikaların oluşturulması, teorik kazanımlara yönelik uygulama alanlarının artırılması, girişimcilik ruhunun oluşturulması, okulların teorik edinimlerinin günümüz insan donanımına uygun içeriklerle zenginleştirilmesi ve gelişimlerine paralel tecrübe/pratik alanlarının artırılması önem arz etmektedir. Ortaöğretim öğrencilerini bir üst öğrenime hazırlarken içinde bulunulan teknolojik, ekonomik ve sosyolojik süreçleri dikkate alarak dünyadaki teknolojik ve ekonomik gerçeklerin farkına varmış ve bu bilinçle gerekli olan donanımları fikri ve tatbiki bir takım yeterlilik göstergeleri ile edinmiş bir nesil yetiştirmek amaçlanmalıdır. Özellikle üniversitelerin yazılım ve tasarım mühendisliklerine temel becerileri edinmiş ve üniversitede fark yaratacak donanımda öğrenci yetiştirilmesi, üniversitelerin ilgili bölümlerinin verimliliğini ve gelişimini olumlu etkileyecektir. Bu çalışma ile okulda kurulan atölyenin; okul aidiyet duygusu gelişmesine, akademik ve sosyal yönden başarılı bireyler yetiştirilmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Atölye çalışması ile öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini, kendini ifade etme yetilerini, farklı ilgi alanlarına eğilimlerini, okul aidiyet duygularını arttırdığı yapılan çalışmadan anlaşılmıştır. Bu durum uygulamalı içeriklerin eğitimin farklı kademelerinde hayata geçirilmesinin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayacağını göstermektedir.

Yazılım ve tasarım atölye dersinin eğitim kademelerinde seçmeli ders olarak okutulması yararlı olacaktır. Atölyelerden yararlanan öğrenci sayısının arttırılması yönünde önlem alınması bu kültürün daha hızlı yayılmasını sağlayacaktır.

## Kaynakça


Animate, R. S. A., & Robinson, K. (2010). Changing education paradigms. URL: https://www. youtube. com/watch.

Ayaydın, Y. (2014*). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Hizmet-İçi ve Hizmet-Öncesi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal, 89*(4), 1-7.

Cueto, S., Guerrero, G., Sumimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belongingand transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277–287

Demirer, V., & Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(3), 521-546.

Goodenow, C. (1992b). *School motivation,engagement, and sense of belonging among urban adolescent students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban students. *The Journal of Experimental Education, 62* (1), 60-71.

Gosser, D. K., & Roth, V. (1998). The workshop chemistry project: Peer-led team-learning. *Journal of Chemical Education, 75*(2), 185.

Gülel, Z. & Arabacıoğlu, B. C. (2019). Arttırılmış Gerçekliğin (AG) Mekan Tasarımı Eğitiminde Kullanımına Potansiyeller ve Kısıtlamalar Işığında Güncel Bir Bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (23),151-177.

Hamm, J. V., & Faircloth, B .S. (2011). The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging. *Merrill-palmer Qquarterly, 57*(1), 48–72.

Kökhan, S. & Özcan, U. (2018). 3D yazıcıların eğitimde kullanımı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 2*(1), 81-85.

Maraton, F., and Booth, S. (1997*). Learning and awareness.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 145–169.

Özyılmaz, S. (2009). *Meslek liselerinde atölyelerin (uygulama ortamlarının) etkin kullanılabilirliği ve öğrenme üzerindeki rolü*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı Ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği)*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Russell, M. G., Hey, R. N., Thoen, G. A., and Walz, T. (1978). The choice of childlessness: Aworkshop model. *Journal of Family Coordinator*, *27*(2), 179-183.

W. Hewitt, Thomas (2018). *Eğitimde Program Geliştirme.* Nobel Akademi Yayınları.

Zarske, M., Sullivan, J., Carlson, L., ve Yowell, J. (2004). Teachers teaching teachers: Linking K-12engineering curricula with teacher professional development. In Proceedings of the 2004 ASEE Annual Conference, Salt Lake City, Utah.

# Meşe Palamudu Yetiştirilmesinin İlkokul Öğrencilerinin Çevre Bilinci Edinmelerine Etkisi: Ankara Keçiören Ufuktepe İlkokulu Örneği

**Mehmet AKYAZI[1], Ayten IRVAK SAVCI[2], Hasan COŞKUN[3], Yücel KAYABAŞI[4]**

[1] Okul Müdürü, Ufuktepe İlkokulu, akyazi18@gmail.com
[2] Başöğretmen, Ufuktepe İlkokulu, aytnsavci@hotmail.com
[3] Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, hcoskun1952@gmail.com
[4] Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yucelk@gazi.edu.tr

***Öz***

*Bu çalışmanın amacı; "Geliştir – Uygula – Paylaş Projesi" kapsamında meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerindeki etkisini; öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilinci kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak bağlamında araştırmaktır. Çalışmada araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın incelendi ve nitel araştırma yöntemlerinden gözlem yöntemi kullanıldı. Çalışma grubu Ankara ili, Keçiören ilçesindeki Ufuktepe İlkokuluna devam eden 3. sınıf ve 4. sınıftan 60 öğrencidir. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında toplandı. Araştırmada meşe palamudu yetiştirme etkinliğinin yanı sıra; elde edilen kazanımların pekiştirilmesi amacıyla "İklim Değişikliği, Sürdürülebilirlik ve Barış", "Halka Oyunu", "Yazma", "Topaç Döndürme", "Su", "Eşleştirme (Memory)", "Kule Yapma" adlı eğitsel oyun etkinlikleri gerçekleştirildi. "İklim Değişikliği, Sürdürülebilirlik ve Barış" etkinliği ile öğrencilerin çevre ile ilgili kavramların farkına varmaları, çevrelerindeki doğal yaşamın korunmasıyla iklim değişikliğinin önlenebileceğini, çevre korunmasının sürdürülebilir özellikte olmasının ve çevrenin korunmasında barış ikliminin önemini kavramaları ; "Halka Oyunu" ile öğrencilerin takım dayanışması ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi; "Topaç Döndürme" etkinliği ile öğrencilerin denge sağlama konusunda deneyim edinmeleri, "Su" etkinliği ile çevremizdeki bitkilerin ve canlıların suya ihtiyacı olduğunun farkına varmaları hedeflenmiştir. "Eşleştirme (Memory)" etkinliği ile suyun öneminden başka iş birliğinin önemini de kavradıkları düşünülmektedir. "Kule Yapma" oyunu aracılığıyla öğrenciler, sağlam yapı inşa etmenin doğa olayı depremden korunmada ne denli önemli olduğunu deneyimlediler. Anılan etkinlikler çerçevesinde metin çalışmalarına ve ilgili alıştırmalara yer verildi. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildi. İlgili alan yazın değişik açılardan tartışıldı. Araştırma sürecinde ulaşılan bulgular temelinde önerilerde bulunuldu. Bu çalışmanın diğer eğitim kurumları tarafından da örnek alınabileceği düşünülmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *çevre, meşe palamudu, çevre eğitimi, çevre bilinci, sürdürülebilirlik*

# The Effect of Acorn Cultivation on Primary School Students' Acquisition of Environmental Awareness: The Case of Ankara Keçiören Ufuktepe Primary School

***Abstract***

*The aim of this study is to research the effect of acorn cultivation on primary school students' environmental awareness acquisition within the scope of the "Develop – Implement – Share Project" in the context of creating environmental awareness in students, raising environmental protection awareness, supporting environmental sensitivity, creating a desire to live in a clean and green environment. In the study, the relevant literature was examined by the researchers and observation method, one of the qualitative research methods, was used. Study group is 60 students from 3rd and 4th grade who attend Ufuktepe Primary School in Keçiören district, Ankara province. The research data were collected in the academic year of 2022 and 2023. In addition to the acorn growing activity, educational game activities named "Climate Change, Sustainability and Peace", "Ring Game", "Writing", "Spinning Top", "Water", "Matching (Memory)", "Building Tower" were carried out in order to consolidate the achievements in the research process.It is aimed with the "Climate Change, Sustainability and Peace" activity, students become aware of the concepts related to the environment, realizes that climate change can be prevented by protecting the natural life around them, that environmental protection should be sustainable and the importance of a climate of peace in protecting the environment; with the "Ring Game" activity, students*

*develop team solidarity and communication skills; with the "Spinning Top" activity, students gain experience in maintaining balance; with the "Water" activity, students learn about the plants and living things in our environment. In the activity of "Memory Game" it is thought that they understand the importance of cooperation other than the importance of water. With the activity of "Building Tower" , the students experience how important it is to build a solid structure to protect against earthquakes. Within the framework of the mentioned activities, text studies and related exercises were included. The findings obtained as a result of the research were evaluated. The related literature was discussed from different perspectives .. Suggestions were made on the basis of the findings reached during the research process. It is thought that this study can also be taken as an example by other educational institutions.*

***Keywords:*** *environment, acorn, environmental education, environmental awareness, sustainability*

## Giriş

Bu bölümde proje problemi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

### Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve değişimler sanayi devrimi ile başlamıştır. Bu gelişmeler günümüzde baş döndürücü bir hızla devam etmektedir. Bu gelişmeler doğanın dengesini bozmuştur. Bunun sonucunda çevre sorunları meydana gelmiştir. İklim değişiklikleri yaşanmaya başlamış, buzullar erimiş, ani hava olaylarıyla Türkiye ve dünyanın birçok yerinde can ve mal kayıpları yaşanmış, erozyonla birlikte toprak kaybı oluşmuş, birçok canlı türü yok olmuş, çölleşme başlamış, asit yağmurları gibi birçok çevre sorunlarıyla bireyin yaşam alanı azalmıştır (Torunoğlu, 2004).

Çevresel bozulmalara karşı ciddi ilk çalışmaların, 1872 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Yellowstone yöresinde bulunan ve Pamukkale benzeri yeryüzü şekillerinin milli park olarak düzenlenmesi ile başladığı varsayılmaktadır. Çevreyi korumaya yönelik uluslararası girişimler II. Dünya Savaşı'ndan sonra önemli yol kat etmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletler ve diğer birtakım kuruluşların iş birliği ile çevreyle ilgili bazı kurallar benimsenmeye başlanmıştır (Gökdayı, 1997). Bu amaçla 1983 yılında Birleşmiş Milletler tarafından "Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu" kurulmuştur. İsmini, dönemin Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) başkanı olan Norveç eski Başbakanı Gro Harlem Brundtland'tan alan Brundtland Raporu -diğer adıyla "Ortak Geleceğimiz, Birleşmiş Milletler tarafından 1987 yılında yayınlanmıştır. Bu raporda çevrenin kullanımında çevreye verilen zararların en aza indirilmesiyle ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Aynı komisyon 1987 yılında "Ortak Geleceğimiz" adlı bir başlıkla yayınladığı raporda çevre problemlerini yoksulluk ve eşitsizlik odağında ele almıştır (Torunoğlu, 2004).

Son yıllarda dünyanın çeşitli bölgelerinde doğal afetler (yıkımlar), sel baskınları, kuraklık, şiddetli rüzgârlar ve aşırı sıcaklar gibi çevresel felaketler yaşanmaktadır. Bu durum, insanlık için beklenmedik gelişmeler değildir. Bilim insanları uzun yıllardır bu konuda uyarılarda bulunmuş; ancak refah ve kazanç hırsı nedeniyle bu uyarılar göz ardı edilmiştir. Çevrenin korunması konusundaki

duyarsızlık böyle devam ederse, insanlık büyük bir olasılıkla daha fazla felaketle karşı karşıya kalacaktır. Bunun temel nedeni, bireyin doğayı yağmalaması ve kendi çıkarları doğrultusunda acımasızca kullanmasıdır. Bunun sonucunda yaşamımızı, gelecek nesillerin yaşamını ve diğer canlıların yaşamını tehdit eden birçok çevre sorunlarıyla karşı karşıya kalmamız kaçınılmaz olacaktır (Erten, 2004).

Bu çalışmanın amacı, "Geliştir – Uygula – Paylaş Projesi" kapsamında meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerindeki etkisini; öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilinci kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak bağlamında araştırmaktır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu projenin amacı, Ankara ili, Keçiören ilçesinde bulunan Ufuktepe İlkokulunda "Geliştir-Uygula-Paylaş" projesi kapsamında meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerindeki etkisini, öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilinci kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak bağlamında araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki etkinliklere yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin "Geliştir-Uygula-Paylaş" projesi konusunda bilgilendirilmesi,

2. Yaşadıkları çevrenin farkına varmaları amacıyla gözlem çalışmalarının yapılması,

3. Çevrelerinde yaygın olan meşe ağacının özelliklerini tanıma çalışmalarının yapılması,

4. Sonbahar mevsiminde olgunlaşan meşe palamutlarının toplanarak yetiştirme etkinliğinin yapılması,

5. Öğrencilerin çevre bilinci kazanımlarının eğitsel oyunlar, metin ve alıştırmalarla pekiştirilmesidir.

**Araştırmanın Önemi**

Oğuzkan (1981) çevre kavramını şöyle tanımlamaktadır:

a) Bireyi etkileyen canlı ve cansız varlıklar ile bütün güç ve koşulların toplamıdır.

b) Organizmayı içten ya da dıştan uyaran şeylerin toplu adıdır.

c) Varlığın, içinde oluştuğu ve yaşamını sürdürdüğü ortamdır.

Aynı kaynakta çevrebilim ise; dünyada bulunan canlı varlıkların ısı, ışın, yel gibi doğa koşullarına uymada karşılaştıkları sorunlar ile bitki, hayvan ve insanların fiziksel ve doğal çevreyle olan karşılıklı ilişkilerini inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır.

İnsanın kendisinden başka birileriyle etkileşim durumundayken sosyal, kimyasal ve biyolojik anlamda tüm etkinliğini devam ettirdiği ortam, çevredir (Daştan, 1999).

Çevreyi üç ayrı başlıkta inceleyebiliriz (Topaloğlu, 1999):

a) Mikro-çevre: daha çok bireysel mekân ya da belli bir gruba ait mekân.

b) Mezo-çevre: apartmanlar, evler, komşular, sokak, mahalle.

c) Makro-çevre: kent, kentsel topluluk ve herhangi bir bölge.

Söz konusu araştırma bir eğitim kurumu ile ilgili olduğundan dolayı çevre eğitimi önem taşımaktadır. Çevre eğitiminin temel amacı, bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştirici bir bakış açısı geliştirmesi, çevre ile ilgili konularda duyarlı, bilinçli, girişken bir "Eko-Yurttaş", gezegenine sahip çıkan "Dünya Yurttaşı" olarak yetişmesidir (Atasoy ve Ertürk, 2008). Bu amaç doğrultusunda tüm eğitim ve öğretim kademelerinde yapılan çevre eğitimi çalışmaları; yeterli düzeyde çevre bilincine sahip, duyarlı, yaşadığı ortamı koruyan ve sahip çıkan bireyler yetişmesine büyük katkıda bulunacaktır. Doğaya karşı sevginin küçük yaşlarda oluşmasının önemli olduğu düşünüldüğünde, bu projenin ilkokul kademesinde yapılıyor olmasının alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

**Varsayımlar**

Proje kapsamında ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci kazanması, yetiştirdikleri meşe palamudunu toprakla buluşturmaları ve her bir öğrencinin en az bir fidan yetiştirmesi düşünülmektedir.

**Sınırlılıklar**

Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile Ankara ili, Keçiören ilçesinde bulunan Ufuktepe İlkokulundaki altmış öğrenci ile sınırlıdır.

**Tanımlar**

Çevre: Canlı varlıkların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bütün yaşamsal etkinliklerini devam ettirdikleri mekân, ortam ya da şartlardır (Özdemir, 2003).

Çevre Bilinci: Kişilerin çevreleriyle düzenli ve dengeli olarak etkileşimde bulunması için gerekli olan tavır, hareket ve düşünce biçimidir (Özdemir, 2003).

Çevre Eğitimi: Çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların sergilenmesi ve sonuçlarının gözlemlenmesi sürecidir (Erten, 2006: Akt. Özbuğutu vd., 2014). Bireylerin çevresiyle uyumlu bir biçimde yaşamak için su tüketiminden çöp üretimine, enerji tüketiminden doğal kaynak kullanımına kadar her alanda sorumluluk sahibi olmalarını sağlayarak sorunların çözümünde etkin katılımı desteklemeyi amaçlayan bir süreçtir (Demirkaya, 2006 : Akt. Özbuğutu vd., 2014).

## Kavramsal Çerçeve

### Çevre Nedir?

"Çevre, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam" olarak tanımlanmaktadır (Çevresel Etki Değerlendirmesi, 2008). Çevre genel anlamda, belirli bir zamanda birey etkinlikleri ve canlı varlıklar üzerinde dolaylı ya da dolaysız olarak etkisi olabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Buhan, 2006).

### Çevre Sorunları

Canlıların birbirleriyle ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkileri, doğadaki doğal dengeyi belirlemektedir. Ekolojik denge olarak da vurgulanan doğal denge, canlı ve cansız varlıklar zincirinin halkalarından bir ya da birkaçında meydana gelen bir kopma ile bozulabilmektedir. Bu zincirin bir halkası olarak birey, çevre sorunlarını tetikleyen etkinliklerde bulunarak bu dengenin bozulmasına neden olabilmektedir. Evrenin bir parçasında meydana gelen bozulma diğer parçasını da etkileyebilmektedir. İnsanların bu olumsuzluktan etkilenmesiyle de kısır döngü oluşmaktadır (Yavuz ve Keleş, 1983).

Çevre sorunları, canlıların davranış ve yaşam biçimlerinde olumsuz etkiler yaratan etmenlerin tümüdür (Erten, 2006). Özellikle 20. yüzyılın başlamasıyla birlikte; endüstri ve sanayileşmede yaşanan gelişmeler hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, bitki ve hayvan türlerinde azalma, atıkların çevreye verdiği zararlar gibi çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Demir ve Yalçın, 2014). Bilinçsiz avlanma, ormanların korunmasında yaşanan yetersizlikler gibi etkenlerin verdiği zararlar küresel ısınma, asit yağmuru gibi tüm dünya tarafından kabul edilen sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Bu sorunlar bitki ve hayvanları olumsuz yönde etkilemekte ve nesillerinin devamını tehlikeye sokmaktadır (Snaddon vd., 2008 : Akt. Yüce vd., 2017).

Endüstrileşmeyle birlikte artan refah düzeyi, çevre sorunlarının yayılmasına ve insanlığın daha fazla felaketle karşılaşmasına neden olmaktadır. Son yıllarda küresel olarak yaşanan sel baskınları, kuraklık, şiddetli rüzgârlar ve yüksek yaz sıcakları gibi doğal afetler, insanlığın çevre sorunlarına olan duyarsızlığının bir sonucu olarak ortaya çıkan refah ve kazanma hırsının neden olduğu çevresel tahribatın bir yansımasıdır. Bu durum, gelecek nesillerin var olan yaşam biçimlerini tehdit eden bir dizi çevre sorununun ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Erten, 2004).

Demir ve Yalçın'a (2014) göre ileriki yıllarda hem güvenli hem de yaşanabilir bir çevreye sahip olabilmek için çevresine duyarlı bireyler yetiştirilmelidir. Bunun ön koşulu ise çevre eğitimidir.

**Çevre Eğitiminin Amaçları ve Önemi**

*"Dünyanın en büyük adamı öğrencilerdir; dünyanın en küçük adamı ise öğrenecek bir şeyi kalmayandır." (*Özey, 2009: Akt. Yüce vd., 2017). İçinde yaşadığı çevre ile birbirinden ayrılamaz bir bütün olan bireylere çevreyi koruma bilincinin kazandırılması büyük önem taşımakta; çevresine ve çevresindeki tüm canlılara duyarlı olan, onlara önem veren, çevre bilinci kazanan bireyler yetiştirilmesinde de okulların önemli bir yeri bulunmaktadır. Çevre eğitiminin okullarda özellikle küçük yaşlardan itibaren verilebilmesi okulların bu alandaki önemini arttırırken bu durum, çevre bilincine sahip olan bireylerin yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır (Erten, 2004: Akt. Yüce vd., 2017). Okulların okul öncesi ile diğer tüm kademelerinde öğrencilerde doğayı sevme yönünde oluşturulabilecek ilgi ve tutum; öğrencilerin ileriki yıllarda doğayı seven, çevre dostu davranışlar sergilenmesini sağlayabilecektir (Erten, 2004).

Çevre eğitimi, bireylerin çevreyle ilgili değerlerinin ve tutumlarının geliştirilmesiyle sürdürülebilir bir çevre için bilgili, duyarlı ve sorumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Çevre eğitimi, bireylerde çevre bilincinin artırılması; çevre dostu ve sürdürülebilir davranış değişikliklerinin kalıcı olarak benimsenmesi; doğal, tarihi, kültürel ve sosyo-estetik değerlerin korunması; etkin katılımın desteklenmesi ve çevresel sorunlara yönelik sorumluluk alma sürecini içeren bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2010).

**İlkokulda Çevre Eğitimi**

Çevre eğitiminin temel amacı, bireyleri ve toplumları çevre konusunda bilinçlendirmektir. Ancak, Türkiye'de çevre eğitiminin istenen düzeyde olmadığı, çevre konusunda bilginin yeterince verilemediği, sunum tekniklerinin geliştirilemediği, halk eğitimi çalışmaları için yeterli araç ve gereçlerin sağlanamadığı gibi nedenlerden dolayı hedeflere ulaşılamadığı vurgulanmaktadır. Çevre eğitimi için sağlam bir çevre bilincinin oluşturulması gerektiği ileri sürülmektedir. Okul öncesi dönemin çevre bilinci oluşumu için önemli olduğu, çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışların bu dönemde başladığı ve oluşturulan çevre bilincinin sonraki yıllarda da önemli olduğu söylenmektedir. Ayrıca, ilköğretim öğrencilerinin genel olarak çevreye yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenirken üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına karşı tutumlarının zayıf olduğu belirtilmektedir. Türkiye'deki çevre eğitimi çalışmalarının eksiklikleri üzerine vurgu yapılmaktadır. İlköğretim döneminin çevre bilincinin oluşumu için önemli olduğu ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin çevre sorunlarına karşı tutumlarının güçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Demir ve Yalçın, 2014).

Okullarda verilen çevre eğitiminin birincil amacı, bireyin sevdiklerini koruması düşüncesinden hareketle öğrencilere hayvanları, bitkileri, doğayı sevdirebilmek; böylelikle çevreye karşı olumlu duygular kazanmalarını, çevre dostu yaşantılar içerisinde olmalarını öğretebilmektir. Çevrenin korunmasını sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumların öğretilmesi; bunların davranışa dönüştürülmesi ve olumlu sonuçlarının gözlenmesi süreçlerini içeren çevre eğitiminde aynı zamanda

öğretmenlerin de çevre bilincine sahip olması; çevre sorunlarına karşı farkındalık ve duyarlılıklarının olması da büyük öneme sahiptir (Erten, 2004).

## Yöntem

### Araştırma Modeli

"Geliştir-Uygula-Paylaş" projesi kapsamında meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerindeki etkisi konulu bu araştırma; öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilinci kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak bağlamında nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, anket ya da ölçüm araçları gibi yöntemler yerine araştırmacının kendisini ana veri toplama aracı olarak kullanmasını gerektirir. Araştırmacı, öğrenci gözlemci olarak araştırdığı gruba izin alarak katılır ve grubun güvenini kazanırsa, grubun özellikleri hakkında ayrıntılı ve tutarlı bilgi toplayabilir. Araştırmacı, gruba katılmış olsa bile, dışarıdan gelen ve ilk kez bulunduğu ortamın özelliklerini inceler. Niteliksel araştırmacı, araştırma grubuyla doğal bir iletişim kurar, onları rahatsız etmez ya da tehdit etmez. Araştırmacının gruba katılmasından etkilenmeyen olayları inceler. Gözlem, nitel araştırmacıların veri toplamak için kullandığı bir başka araçtır. Araştırmacılar, belirli olaylarda kendilerini çevreye uyum sağlamadan, bir parçası olarak gözlem yaparlar. Doğal ortamda bulunurlar ve gördüklerini, duyduklarını ve kendi bakış açılarından hissettiklerini rapor ederler. Ayrıca, gruptaki kişilerin okul kayıtları, aile fotoğrafları, anı defterleri gibi kişisel kaynakların incelenmesine izin alınarak veriler zenginleştirilebilir. Öğrenci gözlemcilikte, gözlem derecesi araştırmacının kültüre/gruba katılmadan, sadece dışarıdan bir gözlemci olarak kayıt tutması ile bir uçta, diğer uçta ise araştırmacının o kültürün/grubun bir üyesi gibi davranması arasında değişir (Aydın, 2018).

Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ise araştırmacıya güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesinde ele alıp, nasıl ve neden sorularına odaklanarak hedeflenen durumu derinlemesine ve ayrıntılı olarak inceleme olanağı vermektedir (Yin, 2003). Bu araştırmada veri toplama gözlem yöntemi kullanılarak sağlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili, Keçiören ilçesinde bulunan Ufuktepe İlkokulunda gerçekleştirildi. Araştırmanın çalışma grubunu bu okulda okuyan 32 kız ve 28 erkek olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da

bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar. Herhangi bir araştırmada insan davranışları ve hareketleri, gözlemin esasını oluşturur. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır (Aiken, 1997 & Neuman, 2008).

**Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniği kullanıldı. Yapılan çalışmalar doğal ortamında gözlemci öğretmenler tarafından gözlenerek hem kayıt altına alındı hem de yapılan etkinliklere ilişkin gerekli yönlendirmeler yapıldı. Çalışma kapsamında etkinlikler sırasıyla yapılmaya çalışıldı.

**Veri Toplama Aracı**

Veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen etkinliklerde gözlem yoluyla toplandı. Araştırma sürecinde kullanılan malzemeler (materyaller) ve meşe palamutları öğrenciler tarafından temin edildi. Gerçekleştirilen etkinlikler belirli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışıldı.

**Verilerin Analizi**

Meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerine etkisi bağlamında; öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilincini kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak amaçlı bu araştırmadaki veriler, araştırmanın konusuna yönelik algıların ve gerçekleştirilen etkinliklerin doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde değerlendirilmesiyle analiz edilmiştir. Araştırmacılar, araştırma grubuna öğrenci gözlemci olarak katılmış; öğrencilerin proje konusuyla ilgili çalışmaları ve düşünceleri hakkında ayrıntılı ve tutarlı bilgi toplanmıştır.

## Bulgular

Bu araştırmada, öğrencilerin çevre konusunda bilinçlendirilmesi, çevre farkındalığı oluşturulması, çevre duyarlılıklarının desteklenmesi, temiz ve yeşil bir çevrede yaşamalarının özendirilmesi amacıyla "Meşe Palamudu Yetiştirilmesinin İlkokul Öğrencilerinin Çevre Bilinci Edinmelerine Etkisi" adlı konu ile ilgili yapılan çalışmalar etkinlikler bağlamında sırasıyla verilmiştir.

**Birinci Etkinlik:** Öğrencilerin "Geliştir-Uygula-Paylaş" projesi konusunda bilgilendirilmesi.

Öğrencilere, bu çalışmanın amacının; "Geliştir – Uygula – Paylaş Projesi" kapsamında meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerindeki etkisinin, öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilinci kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak bağlamında araştırılması olduğu açıklandı. Aşağıda yer alan ön bilgilendirici broşür öğrencilerle paylaşıldı:

**Fotoğraf 1**

*"Palamut Tohumlarının Toprakla Buluşturulması" Broşürü*




Öğrencilerin proje ile ilgili düşüncelerini açıklamaları sağlandı.

**İkinci Etkinlik:** Yaşadıkları çevrenin farkına varmaları amacıyla gözlem çalışmalarının yapılması.

Bu etkinlikle ilgili çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Öğrencilerden yaşadıkları çevredeki bitki örtüsü ile ilgili gözlem çalışması yapmaları istendi. Öğrenciler tarafından gözlem çalışmasında elde ettikleri bulgular sözlü olarak anlatıldı. Çevrelerindeki park ve bahçelerde meşe ağaçlarının yaygın görüldüğü öğrencilerin ortak görüşü olarak sunuldu. Gözlem sonuçlarının yaşadığımız yakın çevredeki karasal iklimde yetişen bitki örtüsünün özellikleriyle uyumlu olduğu gözlemlendi.

**Üçüncü Etkinlik:** Çevrelerinde yaygın olan meşe ağacının özelliklerini tanıma çalışmalarının yapılması.

Bu etkinlikle ilgili çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Öğrenciler çevrelerindeki bitki örtülerini tanıma olanağı buldu; meşe ağacının yaygın olarak bulunduğunun farkına vardı. Öğrencilerle meşe ağacının özelliklerini tanıma çalışmaları yapıldı. Proje kapsamında meşe ağacının özellikleri: "2022-2026 Meşe Palamudu Eylem Planı" (Orman Genel Müdürlüğü, 2022) doğrultusunda aşağıda gösterilen başlıklar altında öğrencilere anlatıldı:

**Meşe Ağacının Özellikleri**

Meşe, Fagaceae familyasına ait olan ve Quercus cinsini oluşturan bir ağaç türüdür. Meşe ağacı genellikle Orta ve Kuzey Yarımkürede yaygın olarak bulunur. Meşe ağacının Kuzey ve Orta Amerika, Kolombiya, Avrasya ve Kuzey Afrika'da yetişen 350-500 civarında türü vardır. Bu ağaçlar uzun ömürlüdür ve büyük boyutlara ulaşabilirler. Rüzgâr ve su erozyonunu önleyen meşe ağacı, kurak Anadolu steplerinde gölgesinden yararlanılan bir ağaç türüdür. Meşe ağaçları, odunlarının anatomik yapıları, meyvelerinin olgunlaşma süresi, yaprak ve kabuk özelliklerine göre başlıca üçe ayrılmaktadır:

a) Akmeşeler,
b) Kırmızı meşeler
c) Her zaman yeşil meşeler

**Meşe Ağacının Kullanım Alanları**

Kalın ve seyrek halkalı sert meşe kerestesi; yapıların dış ve iç bölümlerinde, kapı, pencere, merdiven, döşeme kaplamasında, parke yapımında kullanılır. Takım sapları, fıçı, vagon, araba, gemi, kayık, köprü ve iskele ayaklarında sert meşe kerestesi olumlu sonuç vermektedir. Yumuşak tür meşenin masif ve kaplaması mobilya üretiminde, yapıların iç bölümlerinde, dekorasyon uygulamalarında aranan bir üründür (Doğa Dergisi, 2019).

**Meşe Palamudunun Kullanım Alanları**

Meşe palamudu deri ve tekstil sanayisinde doğal madde olarak kullanılmaktadır.

- Meşe palamudu ekstraktının sıçanlarda STZ ile oluşturulan diyabette, karaciğer ve pankreas hasarına karşı koruyucu etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.
- Deri sanayiinde tabaklamada,
- Tekstil sanayiinde ise ipekli kumaşların siyaha boyanmasında,
- Bal, şeker ya da diğer tatlandırıcılarla tatlandırılmak suretiyle özellikle çocuk ishallerini kesici özelliği olan şurupların üretiminde kullanılmaktadır.
- Hayvan yemi olarak kullanılmaktadır.
- Palamut küspesi, biyo yakıt ve organik gübre olarak değerlendirilmektedir.
- Meşe palamudu pelitininden belirli bir prosesten (süreçten) geçirilerek glutensiz un üretiminde yararlanılmaktadır.

**Dördüncü Etkinlik:** Sonbahar mevsiminde olgunlaşan meşe palamutlarının toplanarak yetiştirme etkinliği.

Öğrencilerin park ve bahçelerden sonbahar mevsiminde olgunlaşan meşe palamutları toplayarak uyguladığı bu etkinlikle ilgili çalışmalar aşağıda fotoğraflarla desteklenerek açıklanmıştır:

**Fotoğraflar 2**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*






Toplanan meşe palamutları, sınıf ortamında incelendikten sonra öğrencilerden palamutlarını bir gün suda bekletmeleri istendi. Suda bekletilen palamutlardan dibe çökenlerin sağlıklı meşe palamutları olduğu, su yüzeyinde kalan palamutların sağlıksız palamutlar olduğu konusunda öğrenciler bilgilendirildi. Ayrıca suda bekletilen palamutların daha hızlı filizlendiği açıklandı.

**Fotoğraflar 3**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





Boş plastik su şişeleri toprakla doldurularak her bir şişeye 2-3 adet meşe palamudu ekilip üzeri bir miktar toprak ile kapatıldı. Sınıfın uygun bir yerine yerleştirilen saksılara ekilen palamutlar sulanarak, toprağın nemli kalması sağlandı.

**Fotoğraflar 4**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





Bir süre sonra meşe palamutları kök salmaya; ardından filizlenmeye başladı. Düzenli aralıklarla sulanan meşe fidanları 10 -15 cm boyutlarına ulaştı.

Yetiştirilen meşe fidanları ilkbaharın gelmesiyle birlikte bakımlarının yapılabileceği yerlere öğrenciler tarafından dikildi. Fidelerle ilgili bakım çalışmaları devam etmektedir.

**Fotoğraflar 5**

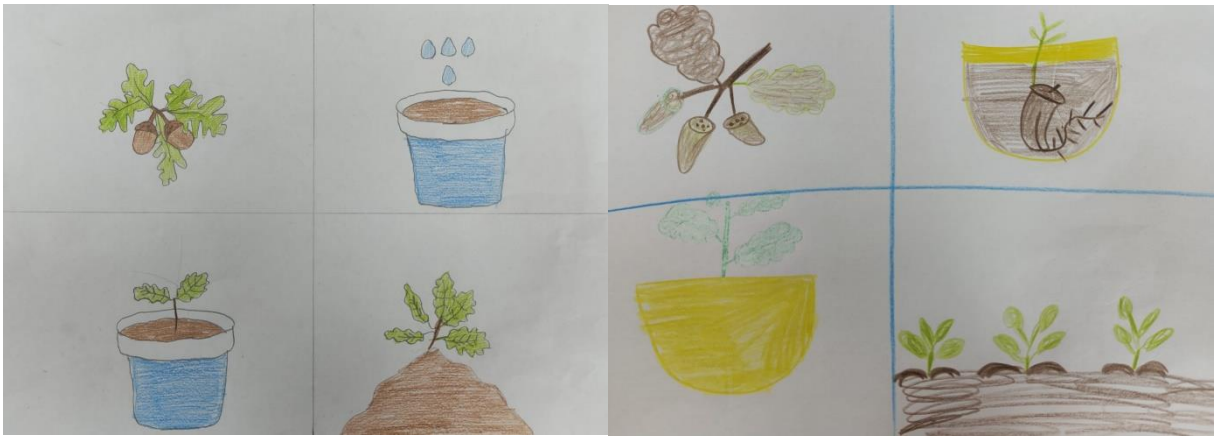
*Yapılan Çalışmalardan Bazı Uygulamalar*



Öğrenciler etkinlik ile ilgili gözlemlerini görsel olarak aşağıda gösterildiği gibi ifade ettiler:

**Fotoğraflar 6**

*Yapılan Çalışmalardan Bazı Uygulamalar*





**Beşinci Etkinlik:** Öğrencilerin çevre bilinci kazanımları eğitsel oyunlar, metin ve alıştırmalarla pekiştirilmiştir. Bu etkinlikle ilgili yapılan çalışmalar fotoğraflarla da desteklenerek açıklanmıştır. Öğrencilerin proje ile ilgili motivasyonlarının sürdürülebilir olmasında eğitsel oyunların kullanılması önemlidir. Bu nedenle aşağıda belirtilen eğitsel oyunlar ile etkinliklere başlandı:

**1. İklim Değişikliği, Sürdürülebilirlik ve Barış Etkinliği**

Prof. Dr. Hasan COŞKUN, çamaşır ipi tekniğini kullanarak birinci etkinliği başlattı. Çamaşır ipi önceden iki kalorifer borusunun arasına gerilmişti. Prof. Coşkun; iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve barış konusunda Türkçe, Almanca ve İngilizce hazırlanan 26 flaş kartı ve 26 çamaşır mandalını masaya koydu. Anılan flaş kartların biri iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve barış olarak belirlenen üç anahtar sözcükle ilgiliydi. Bir flaş kartın üzerinde materyal geliştirme çalışmasına katılanların adları yazılıydı. Diğer 24 flaş kartlar konu ile ilgili 24 sözcüğü içeriyordu. Her flaş kartın üst kısmında söz konusu sözcüğü simgeleyen bir görsel vardı. Flaş kartın alt kısmında ise söz konusu görselin betimlenmesi ile ilgili yazılacak 5 tümce için yer (boşluk) bulunmaktaydı. Öğrenciler, 26 flaş kartı çamaşır mandalları ile çamaşır ipine astılar. Sonra öğrencilerden flaş kartlarda bulunan sözcükleri okumaları istendi. Öğrenciler sıraya girerek flaş kartlarda bulunan sözcükleri okudular. Bu etkinlikte öğrencilerin çevre ile ilgili kavramların farkına varmaları, çevremizdeki doğal yaşamın korunmasıyla iklim değişikliğinin önlenebileceği, çevrenin korunmasında sürdürülebilirliğin olması ve barış ikliminin çevrenin korunması için öneminin kavranması hedeflenmiştir.

**Fotoğraflar 7**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





**2. Halka Oyununun Etkinliği**

Prof. Dr. Hasan COŞKUN öğrencilere halka oyununun kurallarını açıkladı. Oyunun hedefi, beş halkadan oluşan bir kulenin birinci çubuktan üçüncü çubuğa taşınmasıdır. Kurallar: Halkalar birer birer taşınacak. Taşıma sürecinde küçük halkalar, büyük halkaların altında kalmayacak, başka bir deyişle küçük büyüğün altında ezilmeyecek. Etkinliğe katılan on iki öğrenci, dörder kişilik üç takıma ayrıldı. Her takıma bir eğitsel halka oyunu materyali verildi. Öğrenciler oynamaya başladılar. Bu oyun ile ayrıca öğrencilerin takım dayanışması ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflendi. Öğrencilerin oyuna ilgileri oldukça yoğundu. Müdür yardımcısı Aykut IŞIK öğrencilere ders arası saatinin başladığını söyledi. Öğrenciler, yoğun ilgi nedeniyle oyuna ara vermek istemediklerini söylediler.

**Fotoğraflar 8**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





**3. Yazma Etkinliği**

Prof. Dr. Hasan COŞKUN, öğrencilere okuma ve konuşma etkinliklerinin ardından yazma aşamasına geçileceğini söyledi. Her öğrenciye üzerinde altı görselin yer aldığı bir çalışma yaprağı verildi. Öğrencilerden çalışma yapraklarının üzerindeki görsellerle ilgili altışar sözcükten oluşan beşer

tümce yazmalarını istedi. Etkinliği bitiren öğrencilerden tek tek hangi resimlerle ilgili tümceler kurduklarını söylemeleri ve yazdıklarını okumaları istendi. Öğrenciler yazdıklarını okuyarak arkadaşlarıyla paylaşımda bulundular. Eksik tümcelerin evde tamamlanması ve tamamlanan çalışma yapraklarının okul müdürüne verilmesi bildirildi.

**Fotoğraflar 9**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*

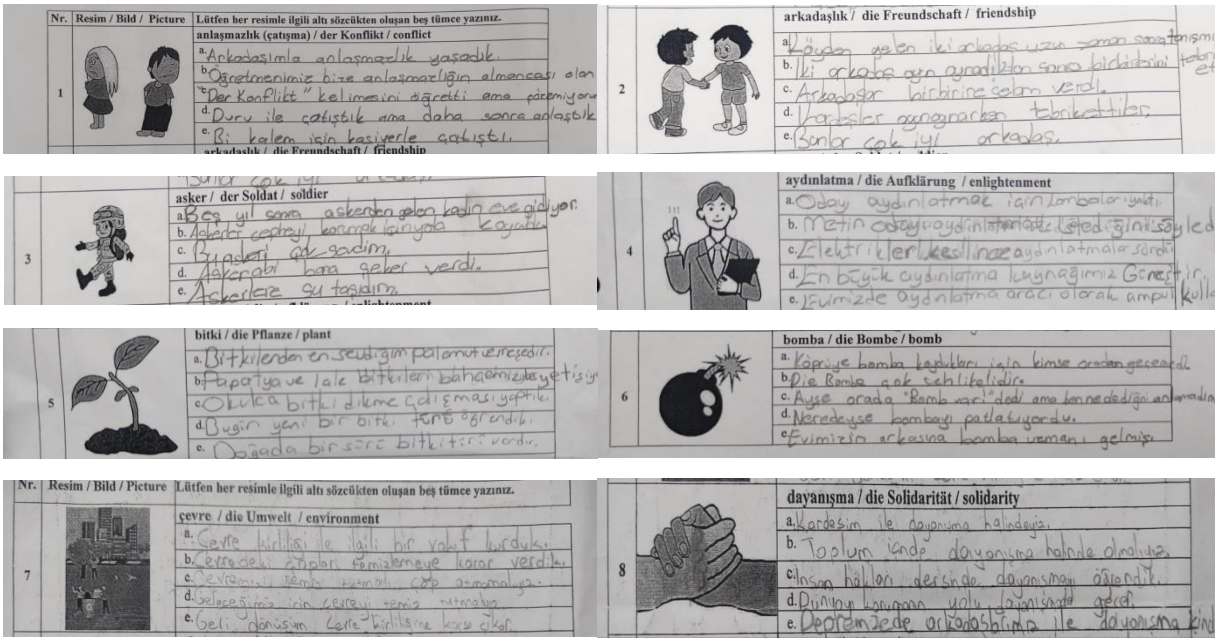


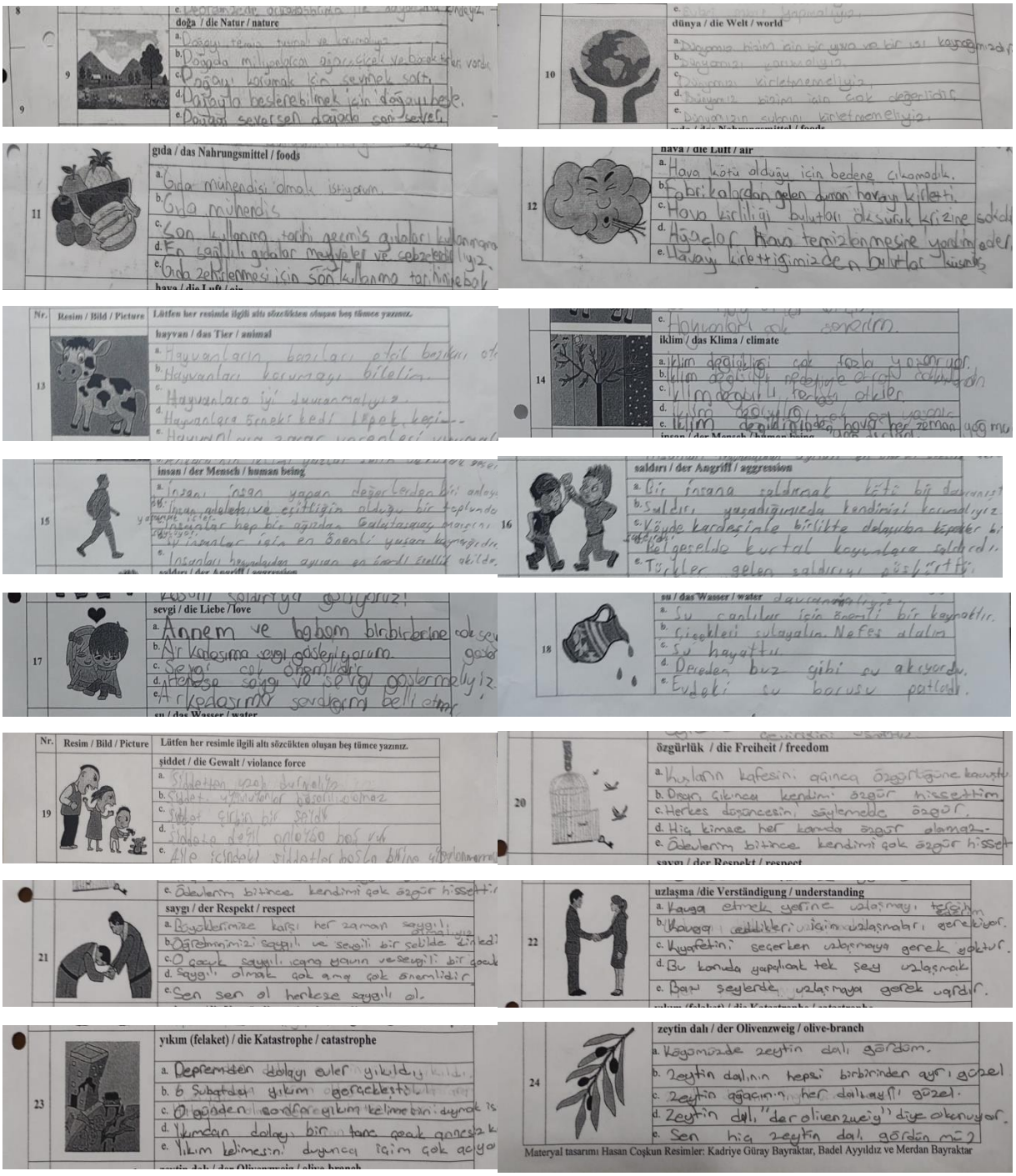


Aşağıda öğrencilerin doldurdukları çalışma yapraklarından örnekler yer almaktadır.

**Fotoğraflar 10**

*Yapılan Çalışmalardan Bazı Uygulamalar*






**4. Topaç Döndürme Etkinliği**

Prof. Dr. Hasan COŞKUN öğrencilere yeni bir etkinlik yapacaklarını söyledi. Ahşaptan yapılmış topaçlar öğrencilere dağıtıldı. Öğrenciler masanın üzerinde topaçları döndürme alıştırmaları yaptılar. Bu çalışmanın hedefi, öğrencilerin denge sağlama konusunda deneyim edinmeleri idi. Öğrenciler yürürken topaç çevirmeden hoşlandıklarını belirttiler. Bu oyunun öğrencilerin doğanın dengesinin bozulmaması konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla kullanılabileceği burada vurgulanmıştır.

Prof. Dr. Hasan COŞKUN her takıma ahşaptan yapılmış bir çerçeve verdi. Her çerçevede değişik konularla ilgili görsellerin ve üç dilde yazılı sözcüklerin bulunduğu basılı materyaller vardı. Öğrenciler çerçeve içinde topaçlarını çevirirken sözcüklerin Almanca ve İngilizce karşılıklarını da görebiliyorlardı. Öğrenciler, topaçların üzerinde döndükleri sözcükleri sesli okudular.

**Fotoğraflar 11**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





**5. Su Etkinliği**

Prof. Dr. Hasan COŞKUN yeni bir etkinliğe geçileceğini söyledi. Öğrencilere yetiştirdikleri meşe palamutlarının yazın ve kışın bakımlarını nasıl yapacaklarını sordu. Öğrenciler meşe palamutlarının korunması ve sulanması gerektiğini söylediler. Prof. Dr. Hasan COŞKUN, öğrencilerin verdikleri yanıtların doğru olduğunu; meşe palamutlarının korunması ve sık sık sulanması gerektiğini belirtti. Ardından öğrencilere su ile ilgili bir etkinlik yapılacağını söyledi. Çamaşır ipi etkinliği yinelendi. Su ile ilgili sözcüklerin yer aldığı flaş kartlar masalara kondu. Öğrenciler, flaş kartları mandallarla çamaşır ipine astılar.

**Fotoğraflar 12**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*






**6. Eşleştirme (Memory) Etkinliği**

Öngörülen etkinliğin adının eşleştirme olduğu söylendi. Öğrenciler flaş kartların üzerindeki görselleri ve görsellerin Türkçe, Almanca ve İngilizce anlamlarını tek tek incelediler. Daha sonra iki masa birleştirildi. Öğrenciler birleştirilmiş bu iki masanın etrafında toplandılar. Masaların üzerine iki takım (her takımda 26 adet) ahşap oyun taşı kondu. Etkinlik bittikten sonra taşların kolay ayrıştırılması için bir takımın ahşap oyun taşlarının dış kenarı mavi; diğer takımın ise kırmızı renkte idi. Her takımda bir taşın iki yüzünde güvercin resmi; bir taşın bir yüzünde güvercin resmi ve diğer yüzünde oyun taşlarının hazırlanmasında katkıda bulunanların adları yazılıydı. Geriye kalan 24 oyun taşının bir yüzünde güvercin resmi, diğer yüzünde ise konu ile ilgili üç dilde yazılı bir sözcük bulunmaktaydı. Ayrıca sözcükleri simgeleyen görseller yer alıyordu.

Öğrenciler, etkinliği eşleştirme (Memory) oyununun kurallarına göre gerçekleştirdiler. Öğrenciler, bu oyunla su konusunda seçilen sözcüklerin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını okudular. Öğrenciler flaş kartların üzerindeki görsellerin adlarını okudular. Bilindiği gibi Avrupa Birliğine üye ülkelerde öğrenciler en az iki yabancı dil öğrenmektedirler.

Eğer Türkiye'de de okullarda en az iki dil öğretilmiş olsaydı ve öğrenciler İngilizcenin yanında Almancayı da seçmiş olsalardı, öğrenciler bu oyun kanalıyla su konusunda öğrenmiş oldukları sözcükleri pekiştirebileceklerdi. Prof. Dr. Hasan COŞKUN öğrencilere iş bölümü yaptırarak masadaki oyun materyallerinin toplanmasını sağladı. Öğrenciler Türkçe, İngilizce ve Almanca yazılı su şişesi kapaklarını ve resimlerin bulunduğu kapakları ayrı paketlere koyarak topladılar. Öğrenciler bu etkinlikte suyun öneminden başka iş birliğinin önemini de kavradıkları düşünülmektedir.

**Fotoğraflar 13**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





**7. Kule Yapma Etkinliği**

Prof. Dr. Hasan COŞKUN yeni bir etkinlik yapılacağını söyledi. Öğrenciler dört kişilik üç takıma ayrıldılar. Dağıtılan ahşap blokların üzerinde yine çevre ile ilgili görseller ve bu görsellerin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılığı yazılıydı. Amaç, ahşaptan yapılmış oyun taşlarını üst üste

koyarak en yüksek kuleyi yapmaktı. Hangi takımın en yüksek kuleyi yapabileceği soruldu. Her takım en yüksek kuleyi yapacağını bildirdi ve kulesini inşa etmeye başladı. Takımlar büyük bir heyecanla etkinliği gerçekleştirmeye çalıştılar. Sözcüklerin oyun yoluyla yinelenerek pekiştirilmesi sağlandı. Bu oyun aracılığıyla öğrenciler, sağlam yapı inşa etmenin doğa olayı depremden korunmada ne denli önemli olduğunu deneyimlediler.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra Okul Müdürü Mehmet AKYAZI ve Sayın Prof. Dr. Hasan COŞKUN kapanış konuşması yaptılar. Etkinlikler hakkında öğrencilerin görüşleri alındı. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili soruları cevaplandırıldı. Etkinliklerle neler öğrenildiği konuşularak toplantı sonlandırıldı.

**Fotoğraflar 14**

*Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar*





Sonuç olarak; yapılan tüm bu etkinliklerle meşe ağacının yetiştirilmesi planlandı. Konuyla ilgili uzman kişilerin ve öğretmenlerin görüşleri alındı. Öğrenciler "Geliştir-Uygula-Paylaş" projesi hakkında bilgilendirildi. Gözlem çalışmasıyla çevrelerinde bulunan ağaç türleri incelendi, yaşadıkları çevrenin farkına varmaları sağlandı. Meşe ağaçlarının çevrelerindeki park ve bahçelerde yaygın olduğu görüldü. Çevrelerindeki yaygın olarak gördükleri meşe ağacının özelliklerini tanıma çalışmaları yapıldı. Bu kapsamda sonbahar mevsiminde, olgunlaşan meşe palamutları park ve bahçelerden toplandı. Öğrenciler tarafından toplanan meşe palamutları sınıf ortamında incelendi. Bir gün suda bekletilen palamutlardan sağlıklı olup dibe çökenler, içine toprak konan plastik su şişelerine -her şişede 2 -3 adet olacak biçimde- ekilerek üzeri bir miktar toprak ile kapatıldı. Ekilen palamutlar sulandı. Saksılar sınıfın içinde çimlenmeye uygun bir bölüme kondu. Düzenli aralıklarla sulanan meşe palamutları bir süre sonra kök salmaya, ardından filizlenmeye başladı; 10-15 cm boyutlarına ulaştı. Yetiştirilen meşe palamutları ilkbahar mevsiminin başlamasıyla birlikte öğrenciler tarafından toprağa dikildi. Bakım çalışmaları öğrenciler tarafından devam etmektedir. Etkinlik ile ilgili gözlem sonuçları görsel olarak ifade edildi. Bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin çevre bilinci kazanımlarının pekiştirilmesine yönelik; "İklim

Değişikliği, Sürdürülebilirlik ve Barış", "Halka Oyunu", "Yazma", "Topaç Döndürme", "Su", "Eşleştirme (Memory)", "Kule Yapma" adlı eğitsel oyunlar, metin ve alıştırma etkinlikleri yapılmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Meşe palamudu yetiştirilmesinin ilkokul öğrencilerinin çevre bilinci edinmelerine etkisini göstermede; öğrencilerde çevre farkındalığı oluşturmak, çevre koruma bilincini kazandırmak, çevre duyarlılığını desteklemek, temiz ve yeşil bir çevrede yaşama isteği oluşturmak amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular değerlendirilmiş; ilgili alan yazından yararlanılarak tartışılmıştır. "Geliştir-Uygula-Paylaş" projesi kapsamında meşe palamudu yetiştirme biçiminde gerçekleştirilen uygulamalı eğitimin, öğrencilerin çevre bilinci kazanmalarında olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Wong'a (Wong, 2003: Akt. Uzun vd., 2008) göre çevre eğitimi ile ilgili verilen derslerin etkisinin fazla olabilmesi için, öğrenciyi etkin kılan ve düşünce gücünü geliştirici yöntemlerin kullanılması önemlidir.

Fishman'a (Fishman, 2005: Akt. Uzun vd., 2008) göre etkinliklerin, öğrenciyi merkeze alan ve sıklıkla kullanılan laboratuvar uygulamaları ve açık alan çalışmaları gibi yöntemlerle desteklenmesi, çevre eğitiminin niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Stroh ve Sabel'e (Stroh ve Sabel, 2005: Akt. Uzun vd., 2008) göre yeşil öğrenme uygulamalarının temelinde etkinliklere dayalı bütünleşik öğrenme anlayışı yatmaktadır. Bu yaklaşım, kalıcı ve anlamlı öğrenme olanaklarını beraberinde getirmekte ve bireyin doğaya olan uyumunu artıran zengin eğitsel deneyimler sunmaktadır.

Yukarıda değinilen eğitim ortamları, öğrencilere doğayı gözlemleme, değişik duyu organlarını kullanarak keşfetme ve sentez yapma olanağı vermektedir (Tempel, 2005: Akt. Uzun vd., 2008). Kapalı eğitim ortamlarından farklı olarak öğrencilerin ekolojik süreçleri doğal ortamlarında gözlemleme ve deneyim edinme olanağı sağlamaktadır (Özdemir&Uzun, 2006: Akt. Uzun vd., 2008). Uzun vd.'nin (2008) araştırmalarında da yeşil sınıf modeli esas alınarak uygulamalı olarak yapılan çevre eğitiminin, çevre bilincini kazanma ve kalıcılığını sağlama yönünde katkıda bulunduğu gösterilmiştir. Bu projede elde edilen bulgular, alan yazınla paralellik göstermektedir.

Çevre eğitiminin temel amacı, öğrencilerde çevre bilinci kazandırmak ve bu kazanımın sürdürülebilir özellikte olmasını sağlamaktır. Çevre eğitiminin küçük yaşlarda başlaması, amaçlanan kazanımların kalıcı ve sürdürülebilir olması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın küçük yaştaki öğrencilerin eğitim ve öğretime devam ettikleri ilkokul kademesinde gerçekleştirilmesinin, elde ettikleri kazanımların kalıcı olmasına olumlu katkıları olabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

"Meşe Palamudu Yetiştirilmesinin İlkokul Öğrencilerinin Çevre Bilinci Edinmelerine Etkisi" konulu bu araştırmanın uygulamalı olarak yapılmasının, öğrencilerde çevre bilincinin kazandırılmasında ve bu kazanımın sürdürülebilir ve kalıcı olmasının sağlanmasında anlamlı olduğu düşünülmektedir. Doğaya karşı sevginin küçük yaşlarda oluşmasının önemi düşünüldüğünde; bu projenin ilkokul kademesinde yapılmış olmasının alan yazına katkıda olabileceği düşünülmekle birlikte; benzer projelerin uygulanması da alan yazını zenginleştirebilecektir.

Bu çalışma ilkokul öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışma değişik öğretim kademelerindeki okullarda da yapılabilir. Bu yaklaşımın yaygınlaştırılması için gerekli çaba harcanmalıdır.

## Kaynakça


Aiken, L. R. (1997). *Questionaries and inventories: Surveying opinions and assesing personality*. John Wiley & Sons, Inc.

Akınoğlu, O., & Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30* (30), 5-29.

Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10* (1), 105-122.

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2*(2), 60-71.

Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Universitesi, İstanbul.

Çevresel Etki Değerlendirmesi Yönetmeliği (2008, 17 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı:2939).

Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yeri ve önemi (Türkiye örneği).* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18.

Doğa Dergisi. (2019). https://www.dogadergisi.com/mese-agacinin-ozellikleri-ve-yetistigi-yerler/

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Sayı *65* (66).

Fishman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: an empirical investigation, *The Journal of Environmental Education*, *36*(3), 39-50.

Gökdayı, İ. (1997). *Çevrenin geleceği yaklaşımlar ve politikalar*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 30-43.

Uzun, N., Sağlam, N., & Varnaci-Uzun, F. (2008). Yeşil sınıf modeline dayalı uygulamalı çevre eğitimi projesinin çevre bilinci ve kalıcılığına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(1), 59-74.

Neuman, L.W. (2008). *Social reserch methods* (7th edition). Allyn & Bacon

Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü* (Göz.Geç.ve Genşl.2. Bs). Türk Dil Kurumu.

Orman Genel Müdürlüğü. (2022). *Meşe Palamudu Eylem Planı 2022 – 2026*. T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, Orman Genel Müdürlüğü. https://www.dogadergisi.com/mese-agacinin-ozellikleri-ve-yetistigi-yerler/

Özbuğutu, E., Karahan, S. & Tan, Ç. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler–literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 393-408.

Özdemir, A. (2003). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve bilinçlerinin araştırılması* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Topaloğlu, D. D. (1999). *Çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Torunoğlu, T. (2004) *Bursa su kaynakları potansiyelinin tanımı ve kullanımında iyileştirme yaklaşımları.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri, Bursa.

Yavuz, F., & Keleş, R. (1983). *Çevre sorunları* (2. baskı). Ankara Üniversitesi SBF Yayınları.

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, *5*(14), 359-386.

Yüce, M., Doğru, M., & Güzeller, C. O., (2017). *Eko-okul ve klasik okuldaki öğrencilerin biyoçeşitlilik hakkında farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (pp.1456-1457). Antalya, Turkey

Wong, K. K. (2003). The environmental awareness of university students in beijing, China, *The Journal of Contemporary China*, *12*(36), 519-536.

# Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürü Kazanmasında Farklı Okuma Becerileri Tekniklerinin Kullanılmasının Etkisi

**Özlem BAYRAK CÖMERT[1], Enver BAHADIR[2], Esra AÇIKALIN[3], Seher ERDOĞAN[4], Vahap EMRE[5], Yasemin KAYACIK[6]**

[1] Doktor, Özlem BAYRAK CÖMERT, Gazi Üniversitesi, öğretim üyesi, obayrak@gazi.edu.tr

[2] Uzman öğretmen, Esentepe Ortaokulu,okul müdürü, envereb@hotmail.com

[3] Uzman öğretmen, Esentepe Ortaokulu, Türkçe öğretmeni, esracikalin@gmail.com

[4] Öğretmen, Esentepe Ortaokulu, Türkçe öğretmeni, sehercakir17@gmail.com

[5] Uzman öğretmen, Esentepe Ortaokulu, Türkçe öğretmeni, vahapemre@gmail.com

[6] Öğretmen, Esentepe Ortaokulu, Türkçe öğretmeni, yaytekk@gmail.com

***Öz***

*Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinde okuma becerisi teknikleriyle okuma kültürünü geliştirmek hedeflenmiştir. Hem nitel hem de nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. 5,6 ve 7. sınıf seviyelerinde 94 ortaokul öğrencisine okuma eğitimine ait 11 teknik, Ankara ili Polatlı ilçesi Esentepe Ortaokulu Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Okuma eğitimine yönelik teknikler; 2006.2015.2017.2018.2019 MEB Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlardan yola çıkılarak kararlaştırılmıştır. Her etkinlik sonrası çalışma grubunda yer alan öğrencilere, tekniklere yönelik etkinliklerle ilgili sorular içeren görüşme formu uygulanmıştır. Bu çalışmada, disiplinler arası etkinliklerle okuma kültürü kazandırılması da amaçlandığından Türkçe dersi dışında 7 farklı disiplinde de (matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, beden eğitimi, din kültürü, İngilizce, rehberlik) etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerden sonra farklı disiplinlerden 7 öğretmenin ve 5 Türkçe öğretmeninin görüşleri görüşme formlarıyla alınmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan 8 öğrencinin "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" ile okuma becerileri 4 hafta boyunca izlenmiş ve gelişimler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. "Okuma Becerisi Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Öğrenme Anketi" de 16 öğrenciye uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerden veriler toplanmış ve SPSS programı ile veri analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri yeterliklerinde kontrol grubundaki ortaokul öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerde okuma kültürü ve okuma eğitimine yönelik farkındalık oluştuğu da görüşme formlarında tespit edilmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Türkçe eğitimi, okuma eğitimi, okuma kültürü, okuma becerisi, okuma becerisi teknikleri*

# The Effect of Using Different Reading Skills Techniques on Secondary Students' Acquisition of Reading Culture

***Abstract***

*In this study, it was aimed to improve the reading culture of secondary school students with reading skill techniques. Both qualitative and quantitative research methods were used. 11 techniques for reading education were applied to 94 secondary school students at 5th, 6th and 7th grade levels by Turkish teachers at Esentepe Secondary School in Polatlı district of Ankara. Techniques for reading education; It was decided based on the achievements in the 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 MEB Turkish teaching programs. After each activity, an interview form containing questions about the activities related to the techniques was applied to the students in the study group. In this study, since it was aimed to gain reading culture through interdisciplinary activities, activities were carried out in 7 different disciplines (mathematics, science, social sciences, physical education, religious culture, English, guidance) in addition to the Turkish lesson. After the activities, the opinions of 7 teachers from different disciplines and 5 Turkish teachers were received through interview forms. In addition, the*

*reading skills of 8 students in the study group were monitored for 4 weeks with the "Aloud Reading Technique Evaluation Criteria" and the developments were analyzed statistically. "Survey on Learning Targeted Learning Outcomes for Gaining Reading Culture Using Reading Skill Techniques" was also applied to 16 students. Data were collected from students in the experimental group and control group and data analysis was performed with the SPSS program. As a result of the study, it was revealed that there was a significant difference in the reading skill proficiency of the secondary school students in the experimental group compared to the secondary school students in the control group. In addition, it was determined in the interview forms that the students in the study group had an awareness of reading culture and reading education.*

***Keywords:*** *Turkish education, reading education, reading culture, reading skill, reading skill techniques*

## Giriş

İnsanoğlu iletişim kurarken çoğunlukla dil becerilerini kullanmaktadır. Dil, kendini ifade etmede ve başkalarını anlamada önem arz etmektedir. Dil, hem zihinsel gelişmenin göstergesi hem de anlamanın aracıdır. Ana dili eğitimi, dört temel dil becerisinden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma)meydana gelmektedir. Her devletin eğitim sisteminde insanların dil becerilerini geliştirmek öncelikli eğitsel amaçlar arasında yer alır. Çünkü dil becerileri, sadece okulda değil hayatın her kademesinde ihtiyaç duyulan etkili iletişimin en önemli aracıdır (Özbay, 2000).

Okuma, kişilerin dünya ve kendileri hakkında daha fazla öğrenmelerini sağlayan açık uçlu bir eylemdir (Manguel, 2015). Okumak, bilgi edinme, boş vakitleri değerlendirme, güzel zaman geçirme gibi niyetlerle gerçekleştirilen; yazılı bir metnin vermeyi amaçladığı mesajı anlamlandırma yetisi diye adlandırılabilir. Ön bilgilerin kullanıldığı, yazan ile okuyan arasındaki etkili iletişime dayanan, uygun bir teknik ve gaye doğrultusunda, düzenli bir bağlamda gerçekleştirilen anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2020). Okuma, bireylerin aralarında daha önce kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları ile algılanıp beyince yorumlanarak değerlendirilme işidir (Yalçın, 2018). Duyu organları aracılığı ile algılanan bir metnin beyinle yorumlanıp değerlendirilmesi yoluyla gerçekleşir. Okuyan birey araştırır, yorumlar, tartışır ve olaylara eleştirel yaklaşabilir.

Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır (Harris & Sipay, 1990). Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir (Tinker & McCullough, 1968).

### Amaç

Bu araştırma ile çalışma grubunda yer alan öğrencilerin "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" ile okuma becerisi kazanımları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin ve diğer disiplinlerde görev yapan öğretmenlerin (matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, rehberlik) farklı okuma tekniklerinin kullanılmasının okuma kültürü kazanılmasına yönelik bakış açılarının tespit edilmesi de amaçlardandır.

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan "Okuma Becerisi Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi'nin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarındaki etkisinin değerlendirilmesi de amaçlanmaktadır.

Araştırmada şu alt amaçlar ele alınmıştır:

1. "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" nün okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkisi nedir?
2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin farklı okuma tekniklerinin kullanılmasının okuma kültürü kazanılmasında bakış açıları nedir? (Özetleyerek okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Tartışarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Sessiz okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Sesli okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Not alarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Göz atarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Tahmin ederek okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? İşaretleyerek okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Okuma tiyatrosu tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Eleştirel okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir? Soru sorarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?)
3. Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?
4. Diğer disiplin öğretmenlerinin (matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, rehberlik) okuma kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?
5. Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan "Okuma Becerisi Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi'nin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarındaki etkisi nedir? (Deney grubundaki öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyleri nedir? Kontrol grubundaki öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyleri nedir? Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulama sonrası hedeflene öğrenme çıktılarına ulaşılma düzeyleri nedir?)

**Önem**

Okumak; yaşanılanları anlamlandırmak, hayatı tanımak, merak edip araştırmak, olaylara yeni pencerelerden bakmayı öğrenmek, tecrübe kazanmak, bilgileri yeniden yorumlamaktır. Geleceğin mimarı çocukların okuma alışkanlığı kazanması büyük önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığı olan bireyler, olaylara ve yaşanılan problemlere daha yaratıcı çözümler üretebilmekte, nitelikli bir hayat sürdürebilmektedir.

**Sınırlılıklar**

Bu çalışma, Ankara ili Polatlı ilçesindeki Esentepe Ortaokulu ile sınırlıdır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formları; "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" ve "Okuma Becerileri Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Sesli okuma tekniği ise Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 164-166 sayfalarında yer alan Karagöz Kibarlık Öğreniyor metniyle sınırlıdır.

**Sayıltılar**

Bu çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların içten ve doğru olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Deneysel yöntem içerinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde öğretmen ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştı. Nicel araştırma yönteminde ise çalışmada yer alan "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" ve "Okuma Becerisi Teknikleri Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

**Çalışma Grubu**

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçesindeki Esentepe Ortaokulunda eğitim-öğretim sürecine devam eden "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" çalışma grubunda yer alan 94 öğrenciye; "Okuma Becerisi Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi" 16 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca okuma becerisinin farklı tekniklerine yönelik hazırlanan görüşme formlarının uygulandığı çalışma grubunda yer alan öğrenciler, Türkçe öğretmenleri ve diğer disiplinlerde görev yapan öğretmenlerle çalışılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

***Özetleyerek Okuma***

Özetleyerek okuma, metnin ana hatlarını, metindeki tanım ve kavramları, varlık kadrosunu, adları, zaman ve mekân/yer özelliklerini, değerlendirmeleri bulmak amacıyla kullanılan bir okuma çeşididir (Maden, 2012).

Bu teknik 5.sınıf düzeyinde 5 kız 3 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 16 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere üzerinde metnin varlık kadrosu, mekân/yer ve zamanı, metnin konusu ve ana

düşüncesinin neler olduğunun sorulduğu not kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden okumalarını yaparken bu not kâğıdındaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Okuma sonunda öğrenciler metni kısaca özetlemişlerdir. Uygulama sonrası öğrencilerin özetlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmıştır.

***Tartışarak Okuma***

Metinleri okuma-anlama-değerlendirme sürecinde sınıf içi tartışmalara dayanan tartışarak okuma yönteminin kullanılması, okuyucuların aynı zamanda birer tartışmacı kimliği kazanmalarına ve ele aldıkları metinleri derin ve çok yönlü bir biçimde irdelenmelerine fırsat vermektedir (Savaş Yüce, 2004). Tartışarak okuma, öğrencilerin bir metinden ne derecede yararlandıklarını ve metni nasıl yorumladıklarını ortaya koyarak öğretmenin okuma hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı konusunda değerlendirme yapmasına da yardımcı olur (Akyol, 2008).

Bu teknik 5.sınıf seviyesinde 4 kız 4 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 16 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere paranın her şeyden daha değerli olduğunu savunan bir metin verilip okutturulmuştur. Sonrasında öğrenciler bu düşünceyi savunanlar ve savunmayanlar olarak iki gruba ayrılıp münazara ortamı sağlanmıştır.

***Sessiz Okuma***

Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı bilinmelidir (Demirel, 1999). Dudakları oynatmadan, göz ile okumanın yanı sıra hızlı anlamlandırmayı da içermektedir.

Sessiz okuma tekniği farklı sınıf seviyelerinde 4 kız 4 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 16 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sessiz okuma tekniği altında yazar ziyareti, kitap ayracı tasarlama, kitaptan bir kareyi resmetme ve kütüphane ziyareti etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. Uygulamada öğrenciler, Gazi Üniversitesi Merkez Kütüphane'de çocuk kitapları yazarı Miyase Sertbarut' un kitaplarını sessiz okuma tekniği ile okumuşlardır. Öğretmenler de aynı yazarın eserlerini sessiz okuma ile okuyarak örnek olmuşlardır. Sessiz okuma süreci sonunda okunulan kitaplarla ilgili değerlendirmelerin yapıldığı, görüşlerin alındığı bir söyleşi düzenlenmiştir. Kitaptan bir kareyi resmetme etkinliğinde ise Samed Behrengi' nin "Küçük Kara Balık" adlı eseri öğrenciler tarafından sessiz okuma tekniği ile okunmuş, ardından kitabın en sevdiği kısmını resmetmeleri sağlanmıştır.

***Sesli Okuma***

Sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Gerçekten, iyi bir okumayı dinleyerek birtakım karmaşık düşünce ve duyguları kolaylıkla anlayabiliriz. Okunan parçanın dilindeki coşku ve

akıcılık da bize zevk verir. Sesli okuma öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında da etkili olur (Kavcar, 1995).

Sesli okuma tekniği farklı sınıf seviyelerinde 4 kız 4erkek olmak üzere toplam 8 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 15 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilere MEB 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki 5.sınıf Türkçe ders kitabının (Anıttepe Yayıncılık) 164. sayfasında yer alan "Karagöz ve Hacivat" metni sınıf seviyelerine uygun bölünerek verilmiştir. Öğrencilerin bu metinleri sesli okumaları sağlanmıştır, dört hafta boyunca sesli okumalar takip edilmiş ve 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 yılı Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan okuma becerisi kazanımlarından sentezleyerek "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" ile sesli okumalar izlenip değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları telaffuz, vurgu, tonlama hataları düzeltilerek geri bildirimler verilmiştir. Ayrıca sesli okuma tekniğine yönelik, Gazi Üniversitesi Gezici Kütüphane ziyareti, anasınıfı ile Yerli Mallı Haftası kitap okuma etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. Sesli okuma tekniğini kullanarak Gazi Üniversitesi Gezici Kütüphane'de, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1.sınıf öğrencileri Antoine de Saint-Exupéry' nin "Küçük Prens" adlı kitabı çalışma grubu öğrencilerine okumuşlardır.

***Not Alarak Okuma***

Okuma tekniklerinden biri olan not alarak okuma, okunanlardan önemli görülen yerlerin kaydedilmesi ve daha rahat anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir.

Bu teknik, 5.sınıf düzeyinde 5 kız 3 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 16 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulamada öğrenciler Esentepe Ortaokulu kütüphanesinde okuma yapmışlardır. Öğrencilerden kendilerine dağıtılan not kâğıtlarına, okudukları kitaplardan beğendikleri, etkilendikleri bölümleri not almaları istenmiştir. Okuma sonrası öğrenciler aldıkları notları ve not alma sebeplerini sırayla birbirleriyle paylaşmışlardır.

***Göz Atarak Okuma***

Göz atarak okuma metnin ana başlık, alt başlık, metnin giriş cümlesi, anahtar sözcükleri, kısa konuşmaları, tarihleri, kalın karakterli yazılara, şekillere, son cümleye bakılarak, resimler gözden geçirilerek metni tanıma etkinlikleri yapılır (Güneş, 2017).

Bu teknik 6.sınıf seviyesinde 4 kız 5 erkek olmak üzere toplam 9 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 15 soru içeren onam ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere, "Kurabiye Hırsızı" metni dağıtılmıştır. Öğrencilerden metni hızlıca gözden geçirmeleri istenmiştir. Metinde temel olarak ne anlatılmak istendiği sorusu sorulmuş ve metnin ana hatlarıyla belirtilmesi istenmiştir.

***Tahmin Ederek Okuma***

Tahmin ederek okuma, metnin yapısal özelliklerinden ve görsellerine bakılarak, metnin içeriğinin ve türünün tahmin edildiği okuma tekniğidir.

Bu teknik 6. sınıf seviyesinde 5 kız 5 erkek öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 15 soru içeren onam ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere "Kırmızı Araba" metni dağıtılarak metnin merak uyandıracak bir cümlesine kadar okumaları istenmiştir. Bu cümleden sonraki bölüme bakmalarına izin verilmemiştir. Metnin devamına ilişkin metnin tahminlerde bulunmaları istenmiştir.

***İşaretleyerek Okuma***

Anahtar sözcüklerin ve anlamı bilinmeyen kelimelerin işaretlenerek okunmasıyla gerçekleşir.

Bu teknik 7.sınıf seviyesinde 7 kız 3 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 15 soru içeren onam ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrenciler ile birlikte 7. Sınıf Türkçe kitabından "Okumak Düşünmek İçindir" metni seçilerek öğrencilere pembe ve yeşil not kâğıtları dağıtılmıştır. Yeşil kâğıtlara metindeki görülen geçmiş zaman kipiyle çekimlenmiş kelimeleri, pembe kâğıtlara geniş zaman kipiyle çekimlenmiş kelimeleri yazması istenmiştir.

***Okuma Tiyatrosu***

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan bu teknikle, öğrenciler hem kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmekte hem de empati duyguları gelişmektedir.

Bu teknik 7.sınıf seviyesinde 5 kız 3 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 16 soru içeren onam ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere, Esentepe Ortaokulu Türkçe öğretmeni Seher Erdoğan' ın yazdığı "Kar Küresi" adlı özgün bir metin dağıtılmıştır. Öğrencilerden grup çalışması yaparak bu metni tiyatro metnine çevirmeleri istenmiştir. Daha sonra oluşturdukları tiyatro metnini canlandırmışlardır.

***Eleştirel Okuma***

Eleştirel okuma metinle girilen etkileşimin bir sonucu olarak yazarın ortaya koyduğu iletiyi alımlamaya dayanır. Bu durum hatırlamayı kolaylaştırarak metinden çıkarılan fikir, kavram ve teorileri ayırt etmeye ve yoğun bir odaklanma süreci içerisinde elde edilen bilgi ve düşüncelerin sindirilerek değerlendirilmesine kaynaklık eder (Arıcı, 2012).

Bu teknik 7.sınıf seviyesinde 8 kız 1 erkek olmak üzere toplam 9 öğrenciyle uygulanmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 16 soru içeren onam ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere Bilgin Adalı' nın"Zaman Bisikleti" isimli kitabı dağıtılmıştır. Okul bahçesinde minderlerden okuma halkası oluşturulmuştur. Öğrencilerin buraya oturup kitap okumaları

sağlanmıştır. Okuma yaparken metnin tutarlı/tutarsız ve eleştirilebilecek yanlarını tespit etmeleri istenmiştir. Okuma sonrası öğrencilerden olumlu ve olumsuz eleştirilerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmıştır.

***Soru Sorarak Okuma***

Öğretmenin veya öğrencilerin okunan metinle ilgili sorular sorması şeklinde yapılan okumaya soru sorarak okuma denir.

Bu okuma stratejisi ile yapılan etkinlik 5.sınıf düzeyinde 3 kız, 5 erkek toplam 8 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilere 12'si demografik olmak üzere 17 soru içeren onam ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen tarafından belirlenen metnin öğrencilerin hazır bulunuşlukları da göz önünde bulundurularak belli bir kısmı okunmuş ve tahtaya yazılan sorulara cevap vermeleri beklenmiştir Öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımı sağlanmaya çalışılmış ve öğrenciler sorulara cevap vermiştir.

**Verilerin Analizi**

"Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" ve "Okuma Becerisi Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi" Shapiro-Wilks testi ile değerlendirilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarına göre Hedeflenen Öğrenme çıktı puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanıldı. İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statisticsfor Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Yapılan görüşmeler, görüşme sırası temel alınarak, her görüşmeciye bir kod adı verilerek sıralanmıştır. Görüşmelerin tümünde yazılı görüşme formları ayrı ayrı okunup değerlendirilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları alt amaçlara göre açıklanmıştır:

*Farklı okuma tekniklerinin kullanılmasının okuma kültürü kazanılmasında etkisi nedir?*

Çalışma grubunun yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplara göre farklı okuma tekniklerinin kullanılması okuma kültürü kazanılmasında oldukça etkili olduğu dile getirilmiştir.

Ö1: Bu kadar çok okuma tekniğinin olduğunu bilmiyordum. Farklı okuma teknikleri kullanmak okurken kitaptan daha çok zevk almamı sağladı.

*Özetleyerek okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Özetleyerek Okuma Görüşme Formu" na verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Okuduğun hikâyenin unsurlarına okuma esnasında dikkat eder misiniz?" sorusuna 5 kişi evet, 1 kişi kısmen 2 kişi hayır cevabını vermiştir.

Ö6: Evet. Çünkü özetleyerek okumak hikâye haritası çıkarmamı kolaylaştırıyor, daha rahat anlıyorum.

*Tartışarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Tartışarak Okuma Formu" na verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Okuduğunuz kitaplar hakkında fikir alışverişi yapar mısınız? " sorusuna 3 kişi evet, 4 kişi hayır, 1 kişi kısmen cevabı vermiştir.

Ö4: Kısmen. Okuduğum kitaplar hakkında kısmen fikir alışverişi yaparım. Çünkü bazen fark edemediğim detayları başkası fark etmiş olabilir.

*Sessiz okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Sessiz Okuma Görüşme Formu"na verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Sessiz okuma yaparken ortamda ses, ışık, ısı sizi etkiler mi?" sorusuna 5 kişi evet, 1 kişi kısmen, 2 kişi hayır cevabı vermiştir.

Ö5: Evet. Çünkü Okuma alışkanlığımın artmasında en çok sessiz ortam etkilidir.

*Sesli okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdiği cevaplara göre sesli okuma tekniğinin kullanılması okuma kültürü kazanılmasında oldukça etkilidir. Ayrıca yapılan telaffuz hatalarının düzeltilmesinde, konuşma bozukluklarının giderilmesinde ve özgüven kazanılmasında da olumlu yönde etkileri saptanmıştır.

*Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü"nün okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkisi nedir?*

Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5 = (5 – 4)/5 = 4/5 =0,80).Belirlenen bu aralık değeri temel alınarak "1,00- 1,80 arası Hiç Katılmıyorum-Düşük; 1,81-2,60 arası Katılmıyorum-Orta Düzey Altı; 2,61-3,40 arası Kısmen Katılıyorum-OrtaDüzey;3,41-4,20arasıKatılıyorum-OrtaDüzeyÜzeri;4,21-5,00arasıTamamenKatılıyorum-Yüksek"şeklindeyorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin birinci hafta "Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü" sonuçları, orta düzeydedir (Ortalama=3,03). Ayrıca "Okurken Diyaframını Kullanır" ifadesine öğretmenlerin en az katıldıkları (Ortalama=2,25), "Standart Türkçe ile Okur" ifadesine yüksek düzeyde (Ortalama=3,75) katıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci hafta“Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü” sonuçları, orta düzeydedir (Ortalama=3,29). Ayrıca “Okurken Diyaframını Kullanır” İfadesine öğretmenlerin en az katıldıkları (Ortalama=2,50), “Standart Türkçe ile Okur ”ifadesine yüksek düzeyde (Ortalama=3,88) katıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü hafta “Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü” sonuçları, orta düzey üzerindedir (Ortalama=3,77). Ayrıca “Okurken Diyaframını Kullanır” ve “Yabancı Sözcükleri Doğru Telaffuz Eder” İfadelerine öğretmenlerin en az katıldıkları (Ortalama=3,13),“Standart Türkçe ile Okur” ifadesine yüksek düzeyde (Ortalama=4,38) katıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü hafta “Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü” sonuçları, yüksektir(Ortalama=4,44). Ayrıca “Yabancı Sözcükleri Doğru Telaffuz Eder” ifadesine en az katıldıkları (Ortalama=3,75), “Standart Türkçe ile Okur” ifadesine öğretmenlerin yüksek düzeyde(Ortalama=4,88) katıldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin “Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü” ortalaması, 1.hafta3,03±0,41,2.hafta3,29±0,37,3.hafta 3,77±0,36,4.hafta 4,44±0,31olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin Sesli Okuma Değerlendirme ölçüm değerlerinin zamana bağlı dört ölçümü (1.hafta, 2.hafta, 3.hafta, 4.hafta) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=219,987 p<0.001$). Zaman etkisinin anlamlı olduğu ölçüm değerleri için, hangi zaman aralığının bu anlamlılığa etki ettiğinin gösterilmesinde ikili karşılaştırma analizi (Post-Hoc) yapılmıştır. Öğrencilerin“Sesli Okuma Tekniği Değerlendirme Ölçütü” değerleri ikili karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında 1.hafta-2.hafta,1.hafta-3.hafta,1.hafta-4.hafta,2.hafta-3.hafta,2.hafta-4.hafta,3.hafta-4.haftaarasındaistatistikselolarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<0.05$).

*Not alarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun “Not Alarak Okuma Görüşme Formu”na verilen cevaplar incelendiğinde İlk soru olan “Okuma yaparken beğendiğiniz yerleri not alır mısınız?” sorusuna 4 kişi evet 2 kişi kısmen 2 kişi hayır demiştir.

Ö8: Evet. Çünkü okuduklarımda önemli gördüğüm yerleri not almayı sevdim.

*Göz atarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun“Göz Atarak Okuma Formu”na verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soru olan “Göz atarak okuma etkinliğini yararlı buldunuz mu?” sorusuna 4 kişi evet,3 kişi hayır, 2 kişi kısmen cevabı vermiştir.

Ö6: Kısmen. Göz atarak okuma etkinliğini kısmen yaralı buldum. Çünkü daha detaylı okumaya ihyacım var.

*Tahmin ederek okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Tahmin Ederek Okuma Görüşme Formu"na verilen cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Okuduklarının devamını tahmin etmeyi sever misin?" sorusuna 5 kişi evet, 4 kişi kısmen 1 kişi hayır cevabını vermiştir.

Ö12: Evet. Çünkü tahminde bulunmak okuma hevesimi artırıyor.

*İşaretleyerek okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "İşaretleyerek Okuma Görüşme Formu"na verilen cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Sizden istenenleri okuma metninde tespit edebiliyor usunuz?" sorusuna 6 kişi evet 3 kişi kısmen 1 kişi hayır cevabı vermiştir.

Ö8:Kısmen. Çünkü işaretleyeceğim unsuru doğru bulamayabilirim.

*Okuma tiyatrosu tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Okuma Tiyatrosu Etkinliği Görüşme Formu"na verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Tiyatro metinleri okumayı sever misiniz?" sorusuna 6 kişi evet, 2 kişi hayır cevabı vermiştir.

Ö1: Hayır. Tiyatro metinleri okumayı sevmem. Çünkü bazen çok fazla karakter oluyor.

*Eleştirel okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Eleştirel Okuma Görüşme Formu" na verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Okuduğun kitaplar hakkında fikir alışverişi yapar mısın?" sorusuna 6 kişi evet, 2 kişi kısmen, 1 kişi hayır cevabını vermiştir.

Ö9: Evet. Çünkü Metnin tutarlı ve tutarsız yanlarını tespit etmeye çalışmak ve bunu arkadaşlarım ile paylaşmak çok eğlenceliydi.

*Soru sorarak okuma tekniğinin okuma kültürü kazanılmasına etkisi nedir?*

Çalışma grubunun "Soru Sorarak Okuma Görüşme Formu"na verilen cevaplar incelendiğinde ilk soru olan "Metinle ilgili soru hazırlamayı sever misiniz?" sorusuna 3 kişi evet, 2 kişi kısmen 3 kişi hayır cevabı vermiştir.

Ö2: Evet. Çünkü metni anlamamı kolaylaştırıyor.

*Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?*

Araştırmada yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verilen cevaplara göre Türkçe öğretmenleri, bireyi geliştirmek ve hayatı anlamlandırmak için sahip olması gereken ilk becerinin okuma olduğu dile getirmiştir. Türkçe öğretmenleri yapılan çalışmaların kendilerinde okumaya dair olumlu bir algı yarattığını söylemişlerdir.

ÖğrtT1: Bu çalışma ile ders içi ve ders dışı kullanabileceğim yeni teknikler öğrendim.

ÖğrtT2: Okumaya olan ilgim, bu araştırmayla daha da arttı.

Araştırmaya katılan 5 Türkçe öğretmeni de hem kendileri okuma yaparken hem de derslerinde farklı okuma becerileri teknikleri kullandıklarını dile getirmişlerdir.

ÖğrtT3: Derslerimde farklı okuma tekniklerini kullanıyorum. Çünkü öğrencilerin derse karşı ilgileri bu sayede canlı kalıyor.

Araştırmaya katılan 5 Türkçe öğretmeninden 4'ü farklı disiplinlerde de kendi derslerinde okumadan faydalanabileceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

ÖğrtT4: Matematik, Fen Bilimleri gibi sayısal derslerde, kitap okumadan faydalanabileceğini bilmiyordum.

ÖğrtT1: Farklı disiplinlerin okuma tekniklerinden faydalanabileceklerini biliyordum. Okuma becerileri en az Türkçe dersindeki kadar diğer disiplinlerde de önem arz etmektedir.

*Diğer disiplin öğretmenlerinin (matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, rehberlik) okuma kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?*

Farklı disiplin öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına göre, öğretmenlerin çoğunun kendi derslerinde okuma tekniklerini kullanabileceklerini bilmedikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda farklı disiplin öğretmenleri, derslerinde okuma teknikleri kullandıklarında, öğrencilerinde okuma kültürü kazanılmasına katkı sağlayacaklarını düşünmektedirler.

ÖğrtF: Fen Bilimleri dersinde daha önceden okuma becerilerinden faydalanmamıştım. Bu araştırma ile kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Öğrencilerin her derste okumaya yer ayırması okuma kültürü kazanılmasında olumlu etki etmektedir.

ÖğrtM: Matematik gibi sayısal derslerde kitap okutulabileceğini bilmiyordum. Okuma alışkanlığı kazanılmasına katkı sağlamaktadır.

ÖğrtS: Okuma tekniklerinden bazılarını Sosyal Bilgiler dersinde kullanıyordum. Bu araştırmayla yeni teknikler de öğrendim. Derslerimde okumaya daha çok vakit ayırma kararı aldım.

ÖğrtR: Okuma kültürüne sahip öğrencilerin, okuma alışkanlığı olmayanlara oranla daha az sorun yaşadığını gözlemliyorum. Rehberlik alanında da kitaplardan yararlanıyorum. Kişinin kendini geliştirmesi, empati duygusunu geliştirmesi ve sosyalleşmesi için kitap çok iyi bir yardımcıdır. Okuma kültürüne sahip bireyler hayatı daha kolay anlamlandırabilirler.

ÖğrtB: Beden eğitimi gibi fiziksel aktivitelerle dolu bir derste okumadan yararlanabileceğimi düşünmemiştim. Başarılı sporcuların hayatlarını anlatan eserlerden yararlanmak öğrencilerde motivasyon eksikliğini giderdi.

ÖğrtD: Branşım olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi zaten okumayı çok önemli görmektedir. "Oku" olan ilk ayetten de yola çıkarak öğrencilerimle derslerimde sık sık farklı okuma teknikleri kullanmaktaydım. Okuma alışkanlığı olan öğrenciler derslerde daha başarılı olmaktadırlar, diye görüş bildirmiştir.

Öğrtİ: Dil öğretiminde okuma becerileri sıklıkla kullanılmaktadır. Derslerimde çeşitli okuma teknikleri kullanmaktayım. Okuma kültürüne sahip öğrencilerin, İngilizceyi daha rahat öğrendiklerini gözlemliyorum.

*Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan "Okuma Becerisi Tekniklerini Kullanarak Okuma Kültürünü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi"nin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarındaki etkisi nedir? (Deney grubundaki öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyleri nedir? Kontrol grubundaki öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyleri nedir? Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulama sonrası hedeflene öğrenme çıktılarına ulaşılma düzeyleri nedir?)*

Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5 = (5 – 4)/5 = 4/5 = 0,80). Bu hesaplamaya göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 19'da verilmiştir. Belirlenen bu aralık değeri temel alınarak "1,00- 1,80 arası Hiç Katılmıyorum-Düşük; 1,81-2,60 arası Katılmıyorum-Orta Düzey Altı; 2,61-3,40 arası Kısmen Katılıyorum-Orta Düzey; 3,41-4,20 arası Katılıyorum-Orta Düzey Üzeri; 4,21-5,00 arası Tamamen Katılıyorum-Yüksek" şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktıları yüksek düzeydedir (Ortalama=4.99). Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin "Okuduklarımla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşırım." İfadesine en az katıldıkları (Ortalama=4.70), diğer tüm ifadelere en yüksek düzeyde (Ortalama=5.00) katıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktıları düşük düzeydedir (Ortalama=1.29). Ayrıca, kontrol grubundaki öğrencilerin en fazla "Okuduğum olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlerim", "Okuduğum metinle ilgili görsel ögeleri yorumlarım", "Okuduğum metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyarım" (Ortalama=1,70) ifadesine katıldıkları görülmektedir. En az ise "Okuduklarımla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşırım" ifadesine katıldıkları (Ortalama=1.00) görülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktıları ortalaması 4,99±0,06, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 1,29±0,21 olarak elde edilmiştir. Gruplara göre öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktı puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.001$).

## Sonuç ve Tartışma

Okuma becerisine yönelik farklı tekniklerinin kullanılmasının okuma kültürünün kazanılmasında olumlu etkisi vardır.

Özetleyerek okuma tekniği için yapılan görüşme formuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin okuma esnasında, hikâye unsurlarına dikkat etmenin anlamayı kolaylaştırdığından bahsetmişlerdir. Öğrenciler, çoğunlukla okunan mekânlarda yer almak istemişlerdir. Bu mekânların sadece hayallerde kalmasının daha iyi olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler okuduğu metinlerde şahıs/varlık kadrosunda genellikle sempati duyduğu en az bir karakterin olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrenciler, hikâyenin geçtiği zamanın kitabı sevmeleri üzerinde etkili olduğunu savunmuşlardır. Kendi yaşadıkları zamanın dışında geçen hikâyelerin daha heyecanlı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu okudukları kitaplar hakkında fikir alışverişi yapmadığını dile getirmiştir. Başkalarının görüşlerini merak ettiklerini söyleyenler de söz konusudur. Öğrencilerin çoğu okudukları bilgilerin doğruluğunu sorguladıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı kendilerinden farklı düşünen kişilerin varlığından hoşlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu savunacağı görüşler için ön hazırlık yapmadığını kendi bilgilerinin yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Sessiz okuma tekniğine yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğu okuma esnasında fiziksel faktörlerden etkilendiklerin dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu sessiz okuma yaparken dudaklarını kıpırdatmadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerden çoğu sessiz okumada noktalama işaretlerine uyarak okuma yaptığını söylerken buna dikkat etmenin gereksiz olduğunu ve okuma hızını azalttığını dile getirenler de olmuştur. Öğrencilerin çoğu sessiz okumanın daha hızlı okumaya olanak sağladığını dile getirmiştir. Sessiz okuma tekniği içinde yapılan kütüphane gezilerinin okuma kültürü kazandırılmasına önemli ölçüde etkisi olmuştur. Böyle bir okuma mekânında bulunan öğrenciler, birçok kitabı barındıran kütüphanenin büyüklüğü karşısında etkilenmişlerdir. Okumaya olan ilgi gözle görülür şekilde arttığı görüşme formlarından tespit edilmiştir. Sessiz okuma tekniği içinde yapılan yazar ziyaretlerinin okuma kültürü kazandırılmasına etkisi olumlu yönde olmuştur. Okudukları eserlerin yazarlarıyla tanışmak, öğrencileri okumaya ve yazmaya karşı meraklandırmıştır. Çoğu çocukta yazar olma hayali gelişmiştir.

Sesli okuma tekniğine yönelik çalışmaların sonunda, öğrencilerin diyafram kullanımında farkındalık gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okumaları her hafta bir öncekinden daha az hata içermiştir. Son hafta okumalarında mimikleri doğru kullandıkları, gereksiz tekrara düşmekten kaçındıkları, doğru telaffuz ettikleri, tonlamaya dikkat ettikleri tespit edilmiştir.

Not alarak okuma tekniğine yönelik sorular incelendiğinde, öğrencilerin çoğu okuma esnasında beğendikleri kısımları bir yere not ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu metnin türünün not almada önemli olduğunu belirtmiştir. Özellikle şiir türünde okuma yaparken not aldıklarından bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu zaten başkalarıyla paylaşmak için not aldıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğu not aldıkları bir deftere sahip olduğunu belirtmiştir.

Göz atarak okuma tekniğine yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğu göz atarak okuma tekniğini, metni detaylı görmeyi sağladığı gerekçesiyle faydalı bulmuştur. Öğrencilerden detay bulmakta iyi olmadığı için zorlandığını belirtirken zorlanmadıklarını belirten de olmuştur.

Tahmin ederek okuma tekniğine yönelik sorular incelendiğinde, öğrencilerin çoğu okuduklarının devamını tahmin etmeyi sevdiklerini belirtmiştir. Çünkü doğru tahminlerin onları mutlu ettiğini söylemişlerdir.

İşaretleyerek okuma tekniğine yönelik sorular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun kendilerinden istenenleri metinlerde tespit etmede zorlanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu okudukları bilgilerin doğruluğunu sorguladığını belirtmiştir ve belli bir amaçla okuduklarını belirtmişlerdir.

Okuma tiyatrosu okuma tekniğine yönelik sorular incelendiğinde, öğrencilerin tiyatro metinlerini okumayı sevdiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğu metnin türünün okuma tiyatrosu tekniğini uygulamada etkili olduğunu dillendirmiştir. Öğrenciler olay içeren türlerin daha kolay uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Diyalog oluştururken bazı unsurlara önem verdiklerini söylemişlerdir. Diyalogların kısa, dikkat çekici ve anlaşır olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı ise dikkat ettikleri unsurların olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğu okuma tiyatrosunun kendilerini mutlu ettiğini dile getirmiştir. Sebep olarak da özgüvenlerinin artmasını, eğlenceli olmasını ve etkili rol alabilme imkânlarını göstermişlerdir.

Eleştirel okuma tekniğine verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğu okudukları hakkında fikir alışverişinde bulunduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler, okuduklarının doğruluğunu sorguladığını ifade ederken sorgulandığını belirtenler de söz konusudur. Okunulanların kurmaca metinler olması gereği ile sorgulanmaması gerektiğini savunmuşlardır. Öğrencilerin çoğu bir amaç gözeterek okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Amaç gözetmeden okumanın daha keyifli olduğunu belirtenler de mevcuttur. Öğrenciler, mantık süzgecinden geçirerek okuma yapmanın gerekliliğini savunurken bunun gereksiz olduğunu savunanlar da söz konusudur.

Soru sorarak okuma tekniğine yönelik sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrenciler, soru hazırlamayı sevdiğini dile getirmiştir. Sebep olarak da metni daha iyi anladıklarını göstermişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı, soru hazırlamanın zaman almasından kaynaklı gereksiz olduğunu dile getirmişler. Öğrencilerin çoğu metinle ilgili soruları cevaplamayı eğlenceli olması sebebiyle sevdiklerini dile getirmişlerdir. Metni dikkatle dinleyebildiğini söylemişlerdir. Uzun metinlerde dikkat dağınıklığı

sebebiyle dinlemede zorlandıklarını belirten öğrenciler de mevcuttur. Öğrencilerin çoğu hikâye unsurlarını belirmede sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürüne yönelik görüşleri incelendiğinde, okuma kültürüne sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Okuma alışkanlığı kazanılmasında birden fazla okuma tekniği kullanmanın faydası görülmüştür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri hem kendileri okuma yaparken hem de derslerinde farklı okuma becerileri teknikleri kullandıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu farklı disiplinlerde de kendi derslerinde okumadan faydalanabileceklerini bilmediklerini ifade ettiler.

Diğer disiplin öğretmenlerinin (matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, rehberlik) okuma kültürüne yönelik görüşleri incelendiğinde özellikle sayısal derslerin okuma becerileri tekniklerini derslerinde pek kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yapılan etkinlikler sonrasında farklı disiplinlerde de okumaya daha fazla yer verilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Okuma kültürü olan öğrencilerin her dersteki başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okuma Becerileri Teknikleri Kullanarak Disiplinler Arası Etkinliklerle Okuma Kültürü Kazandırmaya Yönelik Hedeflenen Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme Anketi ile kontrol ve deney gruplarının arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Farklı okuma teknikleri kullanan öğrenciler, diğer öğrencilere oranla daha fazla okuma kültürü kazanmıştır. Ortaokul öğrencilerine okuma kültürü kazandırılmasında farklı okuma becerisi tekniklerine yönelik etkinliklerin uygulanması son derece önemlidir.

## Öneriler

Araştırmanın sonucunda ulaşılan verilere göre bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir:

- Okumak, hayatın her alanında önemlidir. Sadece Türkçe dersiyle ilişkilendirilmemelidir. Diğer tüm disiplinlerde okumadan faydalanılabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu hususta tüm disiplin öğretmenlerine daha fazla hizmet içi eğitim imkânı sunabilir.
- Öğrenciler kadar, veli ve sosyal çevre de okuma konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Kütüphane gibi okumaya teşvik eden mekânlara daha fazla okul gezileri düzenlenebilir.
- Okullarda yazar, çizer gibi kişiler ağırlanabilir.
- Farklı okuma teknikleri kullanılarak, okuma konusunda motivasyon eksikliği yaşayan kişilerin hoşuna gidebilecek çeşitli teknikler keşfedilebilir.
- Sosyal becerileri ve iletişim yeterliklerini geliştirdiği ispatlanan okuma teknikleri ile sosyal uyum yaşamakta zorlanan öğrenciler topluma kazandırılabilir.

- Aileler, evlerinde okuma saatleri düzenleyerek okuma kültürü kazanılmasına katkı sağlayabilir. Her okuma saatinde farklı teknikler kullanılarak bu vakit daha eğlenceli hâle getirilebilir.
- Okullarda haftanın belirli günlerinde okuma saatleri düzenlenebilir.
- Teknolojinin her daim geliştiği çağımızda, dijital okuryazarlığa ve ekran okumaya da önem verilmelidir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlere daha fazla hizmet içi eğitimler verebilir.
- Okullar ve velilerle iş birliği içerisinde projeler yürütülebilir.

## Kaynakça


Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık

Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (1999*). Türkçe Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık

Duman M., & Arsal Z. (2015). Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği, *Milli Eğitim Dergisi*, 206

Erdoğan Işıklıoğlu, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1071-1086.

Güneş, F. (2017). Okumada Zihinsel Hazırlık ve Önemi, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 1-15.

Harris, A. J., & Sipay E.R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (9. Edition). New York: Longman

İlter, İ. (2019). Kendini izleme öğretimi destekli not alma becerileri öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 229-253.

Kavcar, C. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Rekmay Basımevi.

Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.

Maden, S. (2012), Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.

Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. (Çev. Fusun Elioğlu), Yapı Kredi Yayınları.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*.Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*.Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim *Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı *(İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, *48*(1), 12-20.

Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*, Alan Araştırması, Ankara.

Özdemir, S. (2017) Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 5 (7), 41-55.

Savaş Yüce, M. (2004). *İngilizce konuşma derslerinde tartışma tekniği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tinker, M. A., & McCullough C. M. (1968). *Teaching Elementary Reading*. (3. Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.

Tok, Ş., & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research, 28,* 113-122.

Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*, Akçağ Yayınları.

"Bir araya gelmek başlangıçtır,
birlikte çalışmak başarıdır."

AUEYK

GELİŞTİR – UYGULA – PAYLAŞ

