



BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ



**ANKARA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

# II. ANKARA ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ

**- BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI -**



**28-29-30 MAYIS 2024**

# AUEYK ÖZET BİLDİRİ KİTABI-2024

**E-ISBN: 978-975-11-8268-5**

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

## **Editörler**

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Uzm. Öğrt. Sabahat ÖCAL

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK

Dr. Umut ALPER

Dr. Feride GÖREGEN

Merve KOÇYİĞİT GÜRBÜZ

## **Grafik Tasarım**

Arif YILDIRIMER

## **İletişim**

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**ARGE Birimi**

İnternet: <http://ankaraarge.meb.gov.tr/>

E.ileti: [arge06\\_arastirma@meb.gov.tr](mailto:arge06_arastirma@meb.gov.tr)

## ÖNSÖZ

Değerli Eğitimcilerimiz ve Okuyucularımız,

Eğitim kurumlarının sürekli iyileştirme ve yenilik süreçlerini merkeze alan Okul Gelişim Modeli, üniversite ve okul iş birliğiyle daha da güçlenmektedir. Bu model, öğretmenler, öğrenciler ve akademisyenler arasında güçlü bir bağ kurmayı hedefleyerek, paylaşımcı liderlik anlayışı ile hareket eden okullarda öğretmen motivasyonunu artırmakta ve grup dinamiğini güçlendirmektedir. Böylece eğitim-öğretim süreçlerinde daha yüksek verimlilik sağlanması amaçlanmaktadır.

Bu çerçevede hayata geçirilen Geliştir-Uygula-Paylaş (GUP) projesi, okulların ihtiyaçları doğrultusunda belirledikleri temalar doğrultusunda akademisyen desteğiyle araştırma ve geliştirme çalışmaları yürütmelerini sağlamıştır. Proje, üniversitelerin bilgi birikimini okullara aktarırken, sahadaki uygulamaların üniversiteler tarafından fark edilmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü ise, okullar ile üniversiteler arasındaki iş birliğini güçlendiren bir köprü görevi görmüştür.

Projenin en büyük çıktısı ise çalışmaların diğer eğitimcilerle ve paydaşlarla paylaşma fırsatını oluşturan Ankara Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi olmuştur. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 100 okulun katılımıyla başlayan projeye, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 143 okul ve kurum katılmıştır. Türkiye'nin farklı illerinden 25 üniversiteden 91 akademisyen, 40 doktoralı öğretmen ve 40 mentor okul müdürü üç gün boyunca devam eden kongrede çalışmalarını sözlü bildirimlerle sunmuştur. Sekiz ana tema etrafında yapılan bu çalışmalar, eğitim camiasından büyük ilgi görmüştür. Okul İklimi ve Kültürü, Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Programlama ve Tasarım, Okuma Kültürünün Geliştirilmesi, Değerler Eğitimi, Eğitimde Kapsayıcılık ve Çeşitlilik, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, Kültürel, Sanatsal ve Sportif Faaliyetler başlıklarında gerçekleştirilen bu projeye yaklaşık 700 eğitimci dâhil olmuştur.

Projeyle, okul-üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı arasında güçlü bir iş birliği ve koordinasyon sağlanmış, okul geliştirme süreçleri verimli bir şekilde tamamlanmıştır. Eğitimde karar vericiler, uygulayıcılar ve üniversitelerin birlikte hareket ettiği bu süreç, okul kültürünün gelişmesine büyük katkı sunmuştur. Başta Ar-Ge'den sorumlu şube müdürümüz Selim COŞKUN ve Araştırma Ekibine, çalışmayan gönüllü olarak katılan tüm okullarımıza ve akademisyenlere, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerimize, kongreye teknik destek sağlayan Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine, kongre hazırlığında ve sürecinde emek veren tüm Ar-Ge öğretmenlerine, destek sağlayan yayınevi ve firmalara ayrıca teşekkür ederim.

Yeni yılda yeni çalışmalarda buluşmak dileklerle...

Yaşar KOÇAK  
Ankara İL MEM Müdürü

## AUEYK DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

### Başkan

Yaşar KOÇAK  
Ankara İl Milli Eğitim Müdürü

### GUP Faaliyetler ve Kongre Akademik Danışmanı

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) Uzm. Öğrt. Sabahat ÖCAL (Birim-Proje Koordinatörü) Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK Dr. Umut ALPER Dr. Feride GÖREGEN Merve KOÇYİĞİT GÜRBÜZ
Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mahmut SELVİ Prof. Dr. Yasin ÜNSAL Prof. Dr. Serkan KOŞAR Doç. Dr. Emre SÖNMEZ
Başkent Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN BORA
TED Üniversitesi	Prof. Dr. Erdiñ ÇAKIROĞLU Doç. Dr. Zerrin TOKER Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ
Ankara Üniversitesi	Prof. Dr. Neslihan KARAMAN Prof. Dr. Şakir ÇINKIR
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Prof. Dr. Metin ORBAY Doç. Dr. Elif İLHAN Dr. Öğr. Üyesi Mihrican BALABAN ZOR
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Prof. Dr. Barış DEMİRCİ Prof. Dr. Ahmet FEYZİ
EYUDER	Doç. Dr. Adem ÇİLEK Uzm. Öğrt. Murat KOÇALI

## BİLİM KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr.	Ahmet	FEYZİ	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet İlhan	ŞEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Alev	DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Aynur	ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Berna	ASLAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Barış	DEMİRCİ	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr.	Ekrem Levent	İLHAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Elif	İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr.	Erdoğan	ÇAKIROĞLU	TED Üniversitesi
Prof. Dr.	Ferudun	SEZGİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Gıyasettin	DEMİRHAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Halil İbrahim	BÜLBÜL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Hasan	ÖZALP	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr.	Hasan	COŞKUN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	İnayet	AYDIN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	İsmail	KARAKAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Kemalettin	DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Mahmut	SELVİ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Mehmet Akif	SÖZER	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Metin	ORBAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr.	Murat	EKİCİ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Murat	ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Müdüriye	YILDIZ BIÇAKÇI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Neslihan	AVCI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Neslihan	KARAMAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Orhan	ARIKAN	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr.	Özcan	YALÇINKAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Özcan	GÜNGÖR	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr.	Rabia	SARIKAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Sadegül	AKBABA ALTUN	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr.	Salih	ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Seher	BALCI ÇELİK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Serap	ERDOĞAN	Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr.	Serkan	KOŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Serkan	ÇELİK	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Servet	ÖZDEMİR	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr.	Şakir	ÇINKIR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Tülin	ŞENER KILINÇ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Ülkü	ESER ÜNALDI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet İlhan	ŞEN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Adile Gülşah	SARANLI	TED Üniversitesi
Doç. Dr.	Adem	TEKEREK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Ayşegül	BAYRAKTAR SULLIVAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Başak	ŞAHİN ACAR	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Celal	GÜLŞEN	Beykent Üniversitesi
Doç. Dr.	Cem	ASLAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Cemal Ersin	SİLİK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr.	Dilek	ALTUN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr.	Elif	BULDU	TED Üniversitesi
Doç. Dr.	Elif	İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr.	Elif Omca	ÇOBANOĞLU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr.	Emel	YİĞİTTÜRK EKİYOR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr.	Emre	SÖNMEZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Fatih	ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Fatma Elif	ERGİN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr.	Gökhan	ATİK	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Gözde	KOSA	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr.	Gülçin	TAN ŞİŞMAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Hasan	DELEN	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr.	Hasan	EŞİCİ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Mehmet	MART	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr.	Mustafa Kemal	ÖZTÜRK	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Nimet	AKBEN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Ömür	ÇOBAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr.	Önder	ŞENSOY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Safiye	SARICI BULUT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Serkan	SAVAŞ	Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr.	Şeyda	DEMİR	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Tevfik	PALAZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Tuğba	MUTLU BOZKURT	Bitlis Eren Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
Doç. Dr.	Yusuf	PUSTU	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr.	Bahadır	YILDIZ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Aslı	SARIŞAN TUNGAÇ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Cemile Burcu	DURMUŞ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Edanur	KARAKUŞ AKTAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Elvan	YILDIZ AKYOL	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Fatma	YALÇIN	TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Fevziye	DOLUNAY CUĞ	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Gökçe	SANCAK AYDIN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hande	BOLU SERT	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hatice	TURAN BORA	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hatice	ÇIRALI SARICA	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hatice Merve	İMİR	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hülya	YİĞİT ÖZÜDOĞRU	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Kadriye Belgin	DEMİRUS	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Keziban	SEÇKİN CODAL	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Kübra	ÇELİKDEMİR	TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet	MART	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Mihrican	BALABAN ZOR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Muradiye	ATEŞ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Nergiz	TEKE	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Nihal	YAVUZ	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Nilüfer	ALTUN	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Olca	YILMAZ	TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Özlem	BAYRAK CÖMERT	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Özlem	KANAT	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Semra	AYDIN	Milli Savunma Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Tuğba	ÇELEBİ	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Zeki	ÖZEN	Ankara Üniversitesi
Dr.	Abdurrahman	YILDIZ	Bilge Kağan İlkokulu
Dr.	Ali	MAZI	Akyurt İlçe MEM

Dr.	Ali	GÜLTEKİN	Şehit Hüseyin Gültekin BİLSEM
Dr.	Ali İhsan	ÇUHADAR	Ulus MTAL
Dr.	Aynur	SİNGİN	Demetevler Kız AİHL
Dr.	AYŞEN	KÜTAHYALIOĞLU	Gölbaşı Anadolu Lisesi
Dr.	Canan	YALÇINYİĞİT	Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Dr.	Düriye	ALP	Mustafa Kemal Anadolu Lisesi
Dr.	Ebru	Dizman	Çubuk Gevher Nesibe MTAL
Dr.	Ertuğrul	ÇAM	Kıbrisköyü İlkokulu
Dr.	Esmâ	GÜLLÜ EGİN	Özel Eğt. ve Reh. Hiz. Gen. Mdr. Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başk.
Dr.	Esra	PARLAK	Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu
Dr.	Fatma	ÜNAL	Hacı Sabancı Ortaokulu
Dr.	Feride	GÖREGEN	Ankara İl MEM ARGE
Dr.	Feride Eda	ÖZTÜRK	Cumhuriyet Ortaokulu
Dr.	Fusun	TAŞTEPE	Düzce Bilim Sanat Merkezi
Dr.	Gamze	MERCAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr.	Gülizar	AKDEMİR	Mustafa Asım Köksal AİHL
Dr.	Günnur	ÖZBAY	Şehit Mehmet Bora Tayfur İlkokulu
Dr.	Halil	YILDIZ	Meliha Hasanali Bostan Çubuk Fen Lisesi
Dr.	Hasan Rıza	ÖZDEMİR	Hoca Ahmet Yesevi İmam Hatip Ortaokulu
Dr.	Hayrünnisa	ÇELİK	Altındağ Kutalmışbey Ortaokulu
Dr.	İsmail	YILDIZ	Evliya Çelebi Ortaokulu
Dr.	İsmail	ERKEN	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Dr.	Mehtap	NAİLLİOĞLU KAYMAK	Ankara İl MEM ARGE
Dr.	Neşe	KURT DEMİRBAŞ	Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi
Dr.	Nevra	GÜÇLÜ TÜKÜ	Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi
Dr.	Nilgün	BAKKALOĞLU	Beytepe İlkokulu
Dr.	Nilgün	GÜLÇİÇEK	Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu
Dr.	Nilgün	YAVUZ TARLIĞ	Hacı Bektaş-1 Veli İlkokulu
Dr.	Nurcan	DOMANIÇ	Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi
Dr.	Özay	ÖNAL	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr.	Özge	YİĞİTCAN NAYİR	Başkent Üniversitesi
Dr.	Özhan	ÇELEBİ	Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi
Dr.	Rasim	TARAKÇI	Gölbaşı BİLSEM



Dr.	Recep	POLAT	
Dr.	Selmi	DEMİR KOL	Hezarfen Ahmet Çelebi BİLSEM
Dr.	Serkan	DEMİR	Şehit Emre Tunca İlkokulu
Dr.	Seval	ÇİĞDEMİR	Şehit Güner Altınok İlkokulu
Dr.	Soner	GARİP	Abdürrahim Karakoç Ortaokulu
Dr.	Songül	AKLAR	Hacı Ayşe İlik İlkokulu
Dr.	Şule	ÜNLÜ	Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
Dr.	Umut	ALPER	Ankara İl MEM ARGE
Dr.	Yaprak	BAYDAN	Etimesgut Özkan Erdek Mesleki Eğitim Merkezi
Arş. Gör.	Ayçin	KÖYCEKAŞ	Artvin Çoruh Üniversitesi
Arş. Gör.	F. Cemre	YAVUZ ŞALA	Ankara Üniversitesi
Arş. Gör.	Saffet	ARSLAN	Kocaeli Üniversitesi
Arş. Gör.	Tuğba	TAŞER POLAT	Gazi Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>AUEYK DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ</b> .....	<b>iv</b>
<b>BİLİM KURULU ÜYELERİ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULA AİDİYETLERİNE İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI</b> .....	<b>1</b>
AYLA YURDUSEVER <sup>1</sup> , HATİCE TURAN BORA <sup>2</sup> , GÜNAY BAŞER ŞAHİNGİRİOĞLU <sup>3</sup> , ESİN KAYA <sup>4</sup> , GÖKTEN ULUSAL <sup>5</sup> , ESEN ATAMER <sup>6</sup> , PINAR AĞIN ÖNAL <sup>7</sup>	
<b>OKULUMUZDA BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI UYGULANAN ÖĞRENCİLERİMİZİN YAŞADIĞI SORUNLARIN ARAŞTIRILMASI</b> .....	<b>4</b>
HASAN ÇINAR <sup>1</sup> , MAHMUT SELVİ <sup>2</sup> , ÜMMÜ GÜLSÜM ÖZKAN <sup>3</sup>	
<b>FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN LABORATUVAR KULLANIMINA YÖNELİK ÖZ YETERLİLİKLERİ: KURUMSAL GELİŞTİRME ÖRNEĞİ</b> .....	<b>7</b>
HASAN YILDIRIM <sup>1</sup> , ALEV DOĞAN <sup>2</sup> , EBRU NUR SUNGUR <sup>3</sup> , PINAR EROĞLU <sup>4</sup>	
<b>DERS MATERYALİ HAZIRLAMADA STRAFOR KESME MAKİNESİNİN KULLANILABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ</b> .....	<b>9</b>
MAHMUT SERKAN YERLİ <sup>1</sup> , SELMİ DEMİRKOL <sup>2</sup>	
<b>ANNE VE ÇOCUĞUN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNİMİNDE PLANLANMIŞ ETKİNLİKLERİN ROLÜ: KARAPÜRÇEK ŞEHİT OSMAN KABLAN ORTAOKULU ÖRNEĞİ</b> .....	<b>12</b>
HİKMET YILDIZ <sup>1</sup> , NİHAL YAVUZ <sup>2</sup> , NEZAHAT ÖZDİL <sup>3</sup> , NİLGÜN BİLER <sup>4</sup> , MÜZEYYEN GÜVEN ALVER <sup>5</sup> , ZEYNEP DOĞRUYOL <sup>6</sup> , DİLEK SONAT <sup>7</sup>	
<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE TEKNOLOJİ DESTEKLİ AKRAN ZORBALIĞI BİLİNCİ KAZANDIRMA VE ÖNLEME</b> .....	<b>15</b>
ABDULLAH OYMAK <sup>1</sup> , İSMAİL ÖNDER KARAKUŞ <sup>2</sup> , ESMA KILIÇLAR ŞAHİN <sup>3</sup> , HÜSEYİN KARAÇAM <sup>4</sup> , GİZEM YILDIZ <sup>5</sup> , SERVA ÇETİNKAYA <sup>6</sup> , KEZİBAN SEÇKİN CODAL <sup>7</sup>	
<b>DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA MEVLANA'NIN ÖRNEK İNSAN MODELİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: HOŞGÖRÜ VE SORUMLULUK DEĞERİ ÖRNEĞİ</b> .....	<b>19</b>
LEVENT BAŞ <sup>1</sup> , ESRA AZİZE ŞİMŞEK <sup>2</sup> , GÜLSÜN KARAGÖZ TÖRE <sup>3</sup> , SERKAN KOŞAR <sup>4</sup>	
<b>TEMEL EĞİTİMDE ÇOCUK KATILIMI: UYGULAMALAR VE ÇIKARIMLAR</b> .....	<b>22</b>
ÖZLEM ERDOĞAN <sup>1</sup> , SERKAN ÇELİK <sup>2</sup> , FUNDA KONAK <sup>3</sup> , ZEHRA SÖZCU YALÇIN <sup>4</sup> , SUNA ÖZTÜRK <sup>5</sup>	
<b>SINIF REHBERLİĞİNE ODAKLI WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANIMI EĞİTİMİNİN ÖĞRETMENLERİN WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANIM YETKİNLİĞİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ</b> .....	<b>24</b>
ENVER EROL <sup>1</sup> , GÜNNUR ÖZBAY <sup>2</sup> , İMRAN KAYALI ARAS <sup>3</sup> , İREM SENA ALPYÜRÜK <sup>4</sup> , NİLAY DİNÇER <sup>5</sup>	
<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARA UYGULANAN TEKNOLOJİ VE DİJİTAL VATANDAŞLIK ETKİNLİKLERİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ</b> .....	<b>27</b>
EMİNE ÖZTÜRK <sup>1</sup> , ELİF BULDU <sup>2</sup> , SEVGİ UZUNMAN <sup>3</sup> , KÜBRA EŞE AKYÜREK <sup>4</sup> , SERAP FİDAN <sup>5</sup> , AYŞE PINAR DÜZYOL <sup>6</sup>	
<b>BİLİŞSEL STRATEJİ YÖNTEMİNİN 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ</b> .....	<b>30</b>
FATİH KARAKÜTÜK <sup>1</sup> , YASEMİN DOĞRUER <sup>2</sup> , KUDRET KAYMAZ <sup>3</sup> , REVŞEN ÖZÇOBAN <sup>4</sup> , EMRAH BEŞER <sup>5</sup> , SERKAN DEMİR <sup>6</sup> ...	
<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TEKNOLOJİ KULLANIMININ MATEMATİK ÖĞRENİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ</b> .....	<b>32</b>
HATİCE ERTÜRK <sup>1</sup> , ÖZGE YİĞİTCAN NAYİR <sup>2</sup> , ŞEHAZ ÖZGAN <sup>3</sup> , GÜLİZ GÜLCAN ARSLAN <sup>4</sup> , TUĞÇE AKDEMİR TOKDEMİR <sup>5</sup> , NURSEDA ÇEVİK <sup>6</sup>	

<b>YENİLİKÇİ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ .....</b>	<b>35</b>
MURAT KANDEMİR <sup>1</sup> , MURADIYE ATEŞ <sup>2</sup> , EMRE BIÇAKCI <sup>3</sup> , SEMİHA ZEYNEP ÇALIK <sup>4</sup> , ELMAZİYE BEKER <sup>5</sup> , NURBANU DOĞAN <sup>6</sup> , SEVDA GÖZDE <sup>7</sup>	
<b>ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: CHATGPT ÖRNEĞİ.....</b>	<b>38</b>
FATMA DURUKAN TOK <sup>1</sup> , ESRA PARLAK <sup>2</sup> , DILAN UZUN <sup>3</sup> , VAHİT KARADUMAN <sup>4</sup> , BETÜL ÖZDAMAR GÜLÇİÇEK <sup>5</sup> , ENGİN GÜLER <sup>6</sup>	
<b>TEKNOLOJİK EĞİTİM UYGULAMALARININ 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ .....</b>	<b>42</b>
MERAL ALMUS <sup>1</sup> , ÖNDER ŞENSOY <sup>2</sup> , BERNA GÖKÇE MERT <sup>3</sup> , AYŞENUR ERYILMAZ <sup>4</sup> , FATİH AKSU <sup>5</sup> , FERHAT TÜTÜNCÜ <sup>6</sup> , GÜRKAN KİBAR <sup>7</sup>	
<b>ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILMASI ÜZERİNE BİR DERS TASARIMI.....</b>	<b>45</b>
NURULLAH YILMAZ <sup>1</sup> , ÖZLEM KANAT <sup>2</sup> , CANAN VARIŞLI <sup>3</sup>	
<b>BİR OKULUN PAYDAŞLARI TARAFINDAN NASIL ALGILANDIĞININ İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....</b>	<b>47</b>
ÜLKÜ ERGEN <sup>1</sup> , SADEGÜL AKBABA ALTUN <sup>2</sup> , DUYGU BAŞERDEM <sup>3</sup> , DERYA KURT GÜNEY <sup>4</sup> , KOCABEY YÜCEBAŞ <sup>5</sup>	
<b>OKUMA KÜLTÜRÜNÜN OLUŞMASI SÜRECİNDE OKULUN OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMADAKİ ROLÜ .....</b>	<b>50</b>
ABDULKADİR BAYTEMİR <sup>1</sup> , ELİF ARMAĞAN KAYA <sup>2</sup> , NUR AYŞE ÖZER <sup>3</sup> , EMİNE KENGER <sup>4</sup> , MEHTAP ALTAY <sup>5</sup> , SÜHEYLA ASLAN <sup>6</sup>	
<b>OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK YENİLİKÇİ EĞİTİM UYGULAMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>53</b>
SEVGI ÖZCAN <sup>1</sup> , HANDE BOLU SERT <sup>2</sup> , SENEM KUKU <sup>3</sup>	
<b>DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ KAVRAMLARININ İNCELENMESİ.....</b>	<b>56</b>
MEHMET AKYAZI <sup>1</sup> , HASAN COŞKUN <sup>2</sup> , MUSTAFA LAFCI <sup>3</sup> , NAZMIYE NALAN SARAÇOĞLU <sup>4</sup> , EDA ÜNAL <sup>5</sup> , İBRAHİM EKŞİ <sup>6</sup> , YUSUF BEKTAŞ <sup>7</sup>	
<b>ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞİM ETİĞİ TUTUMLARININ İNCELENEREK BİLİŞİM ETİĞİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ .....</b>	<b>59</b>
MAHMUT KILIÇ <sup>1</sup> , HÜLYA ÇOLAK <sup>2</sup> , TUĞBA AKBULUT <sup>3</sup> , İLKNUR ÇİNPOLAT <sup>4</sup> , YAPRAK BAYDAN <sup>5</sup>	
<b>ÖZ YÖNETİM VE ÖZ YANSITMA TEMELLİ OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....</b>	<b>62</b>
ÖZGÜR YILMAZ <sup>1</sup> , İSMAİL KARAKAYA <sup>2</sup> , KEMALETTİN DENİZ <sup>3</sup> , BAHTİYAR ÇAĞLAYAN <sup>4</sup> , FATMA ÖZBAŞ ESEN <sup>5</sup> , CANSU AYSEL <sup>6</sup> , GÜL NİHAL YILMAZ <sup>7</sup>	
<b>YENİLİKÇİ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINDAN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ.....</b>	<b>64</b>
DUYGU TOKATLI <sup>1</sup> , PINAR ŞAHİN EKMEK <sup>2</sup> , NERGİZ TEKE <sup>3</sup>	
<b>LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI.....</b>	<b>67</b>
ERDİNÇ MANTICI <sup>1</sup> , NEVRA GÜÇLÜ TÜKÜ <sup>2</sup> , ALİ GÜLTEKİN <sup>3</sup>	
<b>KONTROLLÜ İNTERNET KULLANIMI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ .</b>	<b>69</b>
AYŞE ÖZMEN <sup>1</sup> , ELVAN YILDIZ AKYOL <sup>2</sup> , BANU ÖZDEMİR <sup>3</sup> , HÜLYA MERDAN <sup>4</sup> , ŞENGÜL DEMİRBİLEK <sup>5</sup> , CENNET KAYAN <sup>6</sup> , ESİN MERCİMEK <sup>7</sup>	

<b>ETKİLİ BİR OKUL İKLİMİ VE KÜLTÜRÜ OLUŞTURMADA EBEVEYNLERİN KATILIMI ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA .....</b>	<b>73</b>
HÜSEYİN ÖZKAN <sup>1</sup> , GÜLNİHAL YILDIRIM <sup>2</sup> , DİREN GÜMÜŞ <sup>3</sup> , CANAN AĞA <sup>4</sup> , H. NESLİN SUZ <sup>5</sup> , A. GÜLŞAH SARANLI <sup>6</sup> , BAŞAK ŞAHİN ACAR <sup>7</sup>	
<b>YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME TEMELLİ HİKÂYE VE ŞİİR YAZMA BECERİLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇENİN ZENGİNLİĞİNE FARKINDALIĞININ ARTIRILMASINA ETKİSİ .....</b>	<b>76</b>
EMİNE GÜNSELİ ÖZKAYA <sup>1</sup> , DR. AYŞEN KÜTAHYALIOĞLU <sup>2</sup> , FERDA BAYKARA <sup>3</sup>	
<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN UYGUNSUZ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARI İLE EBEVEYNLERİN EBEVEYNLİK DOYUMU VE BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ.....</b>	<b>78</b>
SERPİL EVLER <sup>1</sup> , MÜDRİYE YILDIZ BIÇAKÇI <sup>2</sup> , AYÇİN KÖYCEKAŞ <sup>3</sup> , İSMAİL KELEŞ <sup>4</sup> , FULYA ŞAKALAR <sup>5</sup> , BESTE CAN <sup>6</sup> , BÜŞRA DOĞRU <sup>7</sup>	
<b>AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI İLE ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİNİN VE EBEVEYNLERİN AİLE OKURYAZARLIĞI UYGULAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ....</b>	<b>80</b>
ALP ARSLAN DEMİRHAN <sup>1</sup> , SONGÜL AKLAR <sup>2</sup>	
<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRENME BİÇEMİ FARKINDALIĞININ ÖĞRENİME ETKİSİ... 83</b>	
YAKUP HİLMİ YILMAZ <sup>1</sup> , NİLGÜN YAVUZ TARLIĞ <sup>2</sup>	
<b>SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ İLE ÇEVRE BİLİNCİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TASARIM TABANLI ARAŞTIRMA İLE İNCELENMESİ.....</b>	<b>86</b>
SEÇKİN BALCI <sup>1</sup> , ÇİĞDEM ÖZDEMİR <sup>2</sup> , MERVE DEMİR <sup>3</sup> , ALİ GÜLTEKİN <sup>4</sup>	
<b>BİREYSEL GELİŞİM İÇİN AHLÂKİ DEĞERLER REHBERİ .....</b>	<b>89</b>
H. MUSTAFA HANER <sup>1</sup> , HASAN RIZA ÖZDEMİR <sup>2</sup> , ZEYNEP ÜLKÜ ALTUN <sup>3</sup> , NAZLI GÜNÖZÜ <sup>4</sup>	
<b>İLKOKULDA DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ SINIF ÖĞRETMENİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ.....</b>	<b>92</b>
IŞIK ŞANLI <sup>1</sup> , ERTUĞRUL ÇAM <sup>2</sup> , BARIŞ KARADEMİR <sup>3</sup> , B.FİGEN SAÇIKARA <sup>4</sup> , DUYGU AKBAL <sup>5</sup> , MERVE BÜLBÜL <sup>6</sup> , HANİFE ŞENOL <sup>7</sup>	
<b>VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARI: ORHANGAZİ İLKOKULU ÖRNEĞİ.....</b>	<b>95</b>
HÜMEYRA AKDOĞAN <sup>1</sup> , CELAL GÜLŞEN <sup>2</sup>	
<b>BİRLİKTE OKUMA DENEYİMİNİN OKUMA KÜLTÜRÜNE VE OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ODAK GRUP ÇALIŞMASI.....</b>	<b>98</b>
MEHMET KILINÇER <sup>1</sup> , HALİL YILDIZ <sup>2</sup>	
<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SORUMLUK BİLİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....</b>	<b>101</b>
MUSA KAZIM DEMİR <sup>1</sup> , HATİCE TURAN BORA <sup>2</sup> , AYŞE BANU ERSAYIN ATAKAN <sup>3</sup> , ELİF YILDIRIM <sup>4</sup> , FULYA YAZ <sup>5</sup>	
<b>MESLEK LİSESİ, MÜHENDİSLİĞİN TEMELİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ.....</b>	<b>104</b>
MEHMET BOZ <sup>1</sup> , HAYRUNNİSA ÇELİK <sup>2</sup> , FERAT KAYA <sup>3</sup> , AYLİN KESKİN <sup>4</sup> , ORHAN DUYUR <sup>5</sup> , ENGİN HIRÇIN <sup>6</sup> , KEZBAN BELGİN SAKA ÜSTÜNEL <sup>7</sup>	
<b>ÖĞRENCİLERİN SU AYAK İZİ YARDIMI İLE SU TASARRUFU FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ARTIRILMASI.....</b>	<b>108</b>
İLHAN GENÇ <sup>1</sup> , HÜLYA YİĞİT ÖZÜDOĞRU <sup>2</sup> , SULTAN ÇAĞAN <sup>3</sup> , EYÜP ŞENER <sup>4</sup>	
<b>ETKİNLİK TEMELLİ UYGULAMALARLA İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL DUYARLILIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....</b>	<b>111</b>
RASİM ÖZTÜRK <sup>1</sup> , SALİH ŞAHİN <sup>2</sup> , MERAL EKİN <sup>3</sup> , SELİN DURMUŞ <sup>4</sup> , KADER ÖZŞAHİN <sup>5</sup> , CANAN KARACALI ERGİN <sup>6</sup> , GÜLŞAH DERİN <sup>7</sup>	

<b>SINIF DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN OKUL BAĞÇELERİNİN DÜZENLENMESİ KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>113</b>
HÜLYA BEKTAŞ <sup>1</sup> , MEHMET MART <sup>2</sup> , PINAR DÜZEN <sup>3</sup>	
<b>İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN ALGI VE TUTUMLARI .....</b>	<b>116</b>
MEHMET ÇALIŞKAN <sup>1</sup> , EMEL YİĞİTTÜRK EKİYOR <sup>2</sup> , ESİN DELİBAŞ <sup>3</sup> , ÖZGE DURAN <sup>4</sup>	
<b>OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK KAPASİTELERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DENEYSSEL BİR ÇALIŞMA .....</b>	<b>119</b>
AYHAN TURA <sup>1</sup> , GÖKHAN ATİK <sup>2</sup> , YUSUF SAYGI <sup>3</sup> , AYNUR MUTLU AKAY <sup>4</sup> , BARIŞ GÜNDÜZTEPE <sup>5</sup>	
<b>AİLENİN EKONOMİK DURUMUNUN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL GELİŞİMİNE ETKİSİ .....</b>	<b>122</b>
DENİZ ÖLMEZ <sup>1</sup> , NİLAY AKÇA DEMİRAY <sup>2</sup> , BURAK ALADAĞ <sup>3</sup> , GÖKHAN SÜRME <sup>4</sup> , AYŞENUR ERYİĞİT <sup>5</sup> , ARİFE İŐIK ÇELEBİ <sup>6</sup> , MUSTAFA KEMAL ÖZTÜRK <sup>7</sup>	
<b>DEĞERLER EĞİTİMİNİN SİĞINMACI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİNE VE OKULA UYUMLARINA ETKİSİ: ORTAOKUL 7. SINIF ÖRNEĞİ .....</b>	<b>125</b>
İSMAIL ANKARALI <sup>1</sup> , İSMAIL ERKEN <sup>2</sup> , ELİF CAN <sup>3</sup> , MERYEM DİKER <sup>4</sup> , FATMA TANKUŞ <sup>5</sup>	
<b>TERS- YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN SAĞLIK HİZMETLERİ ALANI ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL MESLEKİ UYGULAMALAR DERSİNDEKİ TUTUMLARINA VE BAŞARILARINA ETKİSİ .....</b>	<b>128</b>
GÜL GÜMÜŞ <sup>1</sup> , CANAN YALÇINYİĞİT <sup>2</sup> , AYLİN ŞAHİN <sup>3</sup> , NEJLA YALÇINKAYA <sup>4</sup> , ESMA DEMİR <sup>5</sup> , MAKSUDE DURMUŞ <sup>6</sup>	
<b>ÖZEL EĞİTİME İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİ VELİLERİNİN OKUL İKLİMİNE UYUM SÜREÇLERİ: MAMAK ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU ÖRNEĞİ .....</b>	<b>130</b>
BURCU DOĞAN KIRIKBAŞ <sup>1</sup> , TÜLİN ŞENER KILINÇ <sup>2</sup> , GÜLİSTAN DUMAN TÜNAY <sup>3</sup> , DİDEM AKSU SELÇUK <sup>4</sup> , CEMİLE KILIÇ MUTLU <sup>5</sup> , İSMAHAN DİNÇ <sup>6</sup> , YEŞİM EKMEKÇİ <sup>7</sup>	
<b>ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA HATALARININ TEKRARLI OKUMA YÖNTEMİ KULLANILARAK DÜZELTİLMESİ .....</b>	<b>133</b>
ORHAN ÇİMEN <sup>1</sup> , RASİM TARAKCI <sup>2</sup> , ÇİLEM TARAKCI <sup>3</sup> , EYÜP AYDIN <sup>4</sup> , CANSU GÜDEN TEKTEL <sup>5</sup> , İLAY AYBALA YILDIRIM <sup>6</sup>	
<b>OLUMLU OKUL İKLİMİNE YÖNELİK UYGULAMA GERÇEKLEŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ: MAMAK FEN LİSESİ ÖRNEĞİ .....</b>	<b>136</b>
HACER BAŞTÜRK <sup>1</sup> , F. CEMRE YAVUZ ŞALA <sup>2</sup> , SUZAN KARABULUT <sup>3</sup> , AŞKIN ÇİLLEM <sup>4</sup>	
<b>MATEMATİK FELSEFESİ ETKİNLİKLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK VE FELSEFE DERSLERİNE KARŞI TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....</b>	<b>139</b>
AKİF KETEN <sup>1</sup> , GÜLİZAR AKDEMİR <sup>2</sup> , ASLI ALTINKÖK <sup>3</sup> , ÇİĞDEM DAĞ <sup>4</sup> , VEYSEL ÖZTÜRK <sup>5</sup> , AYŞE ALTUNAY KARATEPE <sup>6</sup> , İSMAIL ULUHANLI <sup>7</sup>	
<b>ORTAOKULLARDA DÜZENLENEN ULUSAL VE ULUSLARARASI RESİM YARIŞMALARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....</b>	<b>142</b>
ERSİN EREN AKGÖZ <sup>1</sup> , FATİH ŞAHİN <sup>2</sup> , BİRSEN ALTINOK <sup>3</sup> , NURAY AKİN <sup>4</sup>	
<b>İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME VE AKRAN İLİŞKİLERİNİ GELİŞTİREN EĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL AİDİYETİ VE AKRAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİ 145</b>	
SEYFETTİN GÜL <sup>1</sup> , EMRE SÖNMEZ <sup>2</sup> , TOLGA TAN <sup>3</sup> , SERAP VARLI <sup>4</sup> , BÜŞRA GÜNGÖR <sup>5</sup> , FATMA YAVUZ GÖÇER <sup>6</sup> , AYŞE DEMİRCİ <sup>7</sup>	
<b>GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARINA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ.....</b>	<b>147</b>
DİLEK YILMAZ <sup>1</sup> , NİLÜFER ALTUN <sup>2</sup> , ŞULE DEMİR <sup>3</sup> , GÖZDE BOZKIR <sup>4</sup> , KÜBRA DOĞRUER <sup>5</sup>	
<b>ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLİM TARİHİNE İLİŞKİN KAVRAM YANILGILARI .....</b>	<b>149</b>
LEVENT GÜN <sup>1</sup> , EMRE TAŞDEMİR <sup>2</sup> , GAMZE KÖKSAL <sup>3</sup> , SEDA İHTİYAR ŞAHİN <sup>4</sup> , ÖZHAN ÇELEBİ <sup>5</sup>	

<b>ELEŞTİREL KİTAP OKUMA ATÖLYE ÇALIŞMASININ ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ .....</b>	<b>152</b>
FATMA ÖZDEMİR ÖNCÜL <sup>1</sup> , KADRIYE BELGİN DEMİRUS <sup>2</sup> , ŞÜKRAN ÇAMAŞIRCI <sup>3</sup> , DİDEM AKYOL ÖZDEMİR <sup>4</sup> , HERDEM TAZE ŞEYHUN DİNİZ <sup>5</sup> , AYSU FENERCİ <sup>6</sup> , ALI ERCAN ERDOĞDU <sup>7</sup>	
<b>MAKETLERLE TARİHİ VE KÜLTÜREL ESERLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>155</b>
SEZAI ÇELİK <sup>1</sup> , RECEP POLAT <sup>2</sup>	
<b>ÖĞRENCİLERİN ERİŞİ DÜZEYİNE ETKİSİ .....</b>	<b>157</b>
YAŞAR TEKİN <sup>1</sup> , LEVENT İLHAN <sup>2</sup> , CEYDA ŞEREMET <sup>3</sup> , HATİCE KÜRECİ <sup>4</sup> , FATMA ERKAL <sup>5</sup> , ŞÜKRAN AKALP <sup>6</sup> , ALI AKGÜNDÜZ <sup>7</sup>	
<b>İLKOKUL ÇAĞI ÇOCUKLARDA RİTİM ALGISINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK UYGULAMALI BİR ÇALIŞMA .....</b>	<b>160</b>
DİLEK AYDIN <sup>1</sup> , ZEYNEP GÜLTEKİN <sup>2</sup> , BÜŞRA KARAKÜLLEOĞLU <sup>3</sup> , ÖZAY ÖNAL <sup>4</sup>	
<b>AKYURT BİLİM SANAT MERKEZİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ .....</b>	<b>162</b>
MESTAN ANIL DEMİR <sup>1</sup> , ALI MAZİ <sup>2</sup>	
<b>ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM VE UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>164</b>
ESMA PEHLİVANOĞLU <sup>1</sup> , MUHAMMED YASAVUR <sup>2</sup> , CİHAN ÖZTEKİN <sup>3</sup> , BANU AYGÜN <sup>4</sup> , AHMET İLHAN ŞEN <sup>5</sup>	
<b>OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİSİ .....</b>	<b>166</b>
SİNAN DAĞ <sup>1</sup> , ORHAN ARIKAN <sup>2</sup> , DEMET GÜLDEREN <sup>3</sup>	
<b>SU OKULU UYGULAMALARI HAKKINDA DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, VELİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>168</b>
ÖZNUR ÖZKANTAR <sup>1</sup> , ÜLKÜ ESER ÜNALDI <sup>2</sup> , RABİA SARIKAYA <sup>3</sup>	
<b>ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİL BECERİLERİNE VE SOSYAL DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>170</b>
SEMA ÖZEN ALTINSOY <sup>1</sup> , DİLEK ALTUN <sup>2</sup> , İMRAN NUR SEZER <sup>3</sup> , HAYRİYE SARI <sup>4</sup>	
<b>TEKNOLOJİ VE MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖĞRENCİLERİN DİJİTAL VATANDAŞLIK FARKINDALIĞINA ETKİLERİ .....</b>	<b>173</b>
DURMUŞ KANIŞ <sup>1</sup> , NURİYE SANEM DUMAN <sup>2</sup> , NURAN EROĞLU <sup>3</sup> , ESRA ÖZEN <sup>4</sup> , NESRİN DEDE <sup>5</sup> , FUNDA PERVİN BALLIKAYA <sup>6</sup> , SERKAN SAVAŞ <sup>7</sup>	
<b>SÜRDÜRÜLEBİLİR OKUL BAHÇESİ TASARIMI UYGULAMALARININ ÇOCUKLARIN GELİŞİM ALANLARINA KATKILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>176</b>
YASİN KARAÇ <sup>1</sup> , ASLI SARIŞAN TUNGAÇ <sup>2</sup> , CEMİLE BURCU DURMUŞ <sup>3</sup> , SEMA DENİZ <sup>4</sup>	
<b>İLKÖĞRETİM 5 VE 6. SINIFLARDA TÜRK İSLAM BİLİM DÜŞÜNCESİ FARKINDALIK DÜZEYİNİN ÖLÇÜLMESİ .....</b>	<b>178</b>
ÖZGÜL DURUÖZ ERDÖNMEZ <sup>1</sup> , ÖZCAN GÜNGÖR <sup>2</sup> , SAMET YILDIRIM <sup>3</sup> , HÜLYA ARIBAŞ <sup>4</sup> , ÖZNUR GÜNGÖR <sup>5</sup> , NEVRA SEZEN CANTAŞ <sup>6</sup> , HÜMEYRA NUR BOZDAĞAN ARACI <sup>7</sup>	
<b>OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDA YAPILAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN EKOLOJİK OKURYAZARLIK DÜZEYİNE ETKİSİ .....</b>	<b>180</b>
YASİN DEMİRCİ <sup>1</sup> , NİLGÜN GÜLÇİÇEK <sup>2</sup> , SERKAN TEMUR <sup>3</sup> , DENİZ BEŞTEPE <sup>4</sup> , BANU BAŞYİĞİT <sup>5</sup> , YASEMİN SARIKAYA <sup>6</sup> , MERYEM ÖZDEMİR <sup>7</sup>	
<b>ÜÇ BOYUTLU TASARIM ETKİNLİKLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAZANIMLARINA VE DİSİPLİNLER ARASI MATEMATİK KAZANIMLARINA ETKİSİ .....</b>	<b>183</b>
AHMET AŞKAR <sup>1</sup> , SERVET ÖZDEMİR <sup>2</sup> , ÖZDEN SARI <sup>3</sup> , GÜLMERYEM GÜNGÖR <sup>4</sup> , SALİH ARSLAN <sup>5</sup> , FİLİZ KARAÇAM <sup>6</sup> , MÜSADE KARAGÖZ <sup>7</sup>	

<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KULLAN-AT PLASTİK KULLANIMININ AZALTILMASINDA, YARATICI DRAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>187</b>
FİLİZ TURHAN <sup>1</sup> , GAMZE MERCAN <sup>2</sup> , HALİL ÇİN <sup>3</sup> , ZEHRA CEYLAN <sup>4</sup> , NAZİKE SİBEL DELİKANLI <sup>5</sup>	
<b>ETKİNLİK TEMELLİ UYGULAMALARLA MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL DUYARLILIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....</b>	<b>189</b>
İLKAY AYDIN ER <sup>1</sup> , SALİH ŞAHİN <sup>2</sup> , GÜLDEN KILIÇ <sup>3</sup> , ÖZLEM GÖGER <sup>4</sup> , ABDÜSSELAM KAYGISIZ <sup>5</sup> , ATAKAN ÜÇÜNCÜ <sup>6</sup> , ŞEYMA YENİCE <sup>7</sup>	
<b>ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNMELEİNDE OKUMA STRATEJİLERİNİN ETKİSİ .....</b>	<b>192</b>
RAMAZAN DEMİREL <sup>1</sup> , EDA NUR KARAKUŞ AKTAN <sup>2</sup> , MUHAMMET SEMİZ <sup>3</sup> , İLKNUR TELLİ <sup>4</sup>	
<b>“BAHÇEMDE YAŞAM VAR” PROJESİ KAPSAMINDA YAPILAN ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL TUTUM VE FARKINDALIK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ .....</b>	<b>195</b>
HANDAN ARSLAN <sup>1</sup> , ÜMİT ŞİMŞEK <sup>2</sup> , EYLEM GÜNEŞ ERKOL <sup>3</sup> , BURHAN AKBAŞ <sup>4</sup> , CEMAL ERSİN SİLİK <sup>5</sup>	
<b>OYUNLAŞTIRMA TEMELLİ KAVRAM ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ: İNSAN HAKLARINA İLİŞKİN KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>198</b>
FATİH İŞKİSAL <sup>1</sup> , SERAP DOLGUNYÜREK <sup>2</sup> , GÜLÇİN TAN ŞİŞMAN <sup>3</sup>	
<b>AFFETME KONUSUNDAKİ BİLGİLENDİRME EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA DİSİPLİN SORUŞTURMALARI VE OKUL İKLİMİ ÜZERİNDEKİ OLUMLU ETKİSİ.....</b>	<b>201</b>
SUAT ACAR <sup>1</sup> , DÜRIYE ALP <sup>2</sup>	
<b>OKULLARDAKİ FİZİKİ DEĞİŞİM ÇALIŞMALARININ OKUL İKLİMİNE ETKİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>204</b>
SAADETTİN DELLAL <sup>1</sup> , İNAYET AYDIN <sup>2</sup> , SEHERGÜL DOĞAN <sup>3</sup>	
<b>PLASTİK KİRLİLİĞİN DOĞAYA ZARARLARININ YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ .....</b>	<b>206</b>
HALİT ASLAN <sup>1</sup> , GÜLDEN SARIKOÇ BİLİR <sup>2</sup> , GONCA GÜNER <sup>3</sup>	
<b>GELENEKSEL OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ.....</b>	<b>208</b>
IŞIL YAMAN BAYDAR <sup>1</sup> , HATİCE MERVE İMİR <sup>2</sup> , ÇİĞDEM ERSOY <sup>3</sup> , HANİFE OKUR <sup>4</sup> , S. RAHŞAN DOĞANLI <sup>5</sup> , ZEYNEP RÜMEYSA BIÇAKCI <sup>6</sup> , İKBAL NAKAŞ <sup>7</sup>	
<b>OKUMA KÜLTÜRÜNÜN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMALARIN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ .....</b>	<b>211</b>
MALİK ARTUK <sup>1</sup> , SONER GARİP <sup>2</sup> , AYŞE COŞKUN <sup>3</sup> , AHMET ÖZTAŞ <sup>4</sup> , EMRAH KANLIKAMA <sup>5</sup> , OĞUZHAN COŞKUN <sup>6</sup>	
<b>KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARININ YÜRÜTÜLDÜĞÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLER: YILMAZLIK, OKUL YAŞAM KALİTESİ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ .</b>	<b>214</b>
GÜLAY ÇELİK <sup>1</sup> , ŞEYDA DEMİR <sup>2</sup>	
<b>YENİLİKÇİ SINIF ORTAMI İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ, VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>217</b>
FUAT AKSOY <sup>1</sup> , SERKAN ÇELİK <sup>2</sup> , HATİCE TOMBULOĞLU <sup>3</sup> , SÜMEYRA ŞENLİGİL <sup>4</sup> , ÖZGE KAZAN <sup>5</sup> , ÖZGÜL BOZOĞLU <sup>6</sup>	
<b>OKUL MÜDÜRÜ DEĞİŞİMİNİN OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİ.....</b>	<b>220</b>
AYKUT GÜLTEKİN <sup>1</sup> , MEHMET ALİ DOĞAN <sup>2</sup> , MURAT EKİCİ <sup>3</sup>	
<b>AĞIR METALLERİN ÇEVRE VE İNSAN SAĞLIĞINA ETKİLERİ ÜZERİNE BİLİNÇLENDİRME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI.....</b>	<b>222</b>
VUSLAT ESRA KUTLU <sup>1</sup> , HANDE SOLMAZ <sup>2</sup> , ABDURRAHMAN YILDIZ <sup>3</sup>	

<b>ANAOKULUNDA ORMAN OKULU EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ÇOCUKLARIN DOĞAYLA BAĞLANTI KURMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>225</b>
MUHİTTİN AKKÖPRÜ <sup>1</sup> , SEVAL KUDAY <sup>2</sup> , NİHAL YAYLA <sup>3</sup> , ŞULE KUTLU <sup>4</sup> , FATMA YALÇIN <sup>5</sup>	
<b>KIZ OKULLARINDA ZARAFET EĞİTİMİNİN ETKİNLİKLERİNİN ÖNEMİ.....</b>	<b>229</b>
HATİCE BAYRAK <sup>1</sup> , BAHRİYE YAVUZ <sup>2</sup> , DOÇ. DR. GÖZDE KOSA <sup>3</sup> , SERRA MİNA TATLIOĞLU <sup>4</sup>	
<b>11. SINIF KİMYASAL DENGE KONUSUNDA 7E MODELİNE DAYALI STEM UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ.....</b>	<b>231</b>
MEHMET MUSTAFA GENÇ <sup>1</sup> , NİMET AKBEN <sup>2</sup> , ESRA ESEN <sup>3</sup>	
<b>SAYI KONUŞMALARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIFLARDA OKUYAN İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BECERİLERİNE ETKİSİ.....</b>	<b>235</b>
RUKİYE SERTER <sup>1</sup> , SEVİNÇ ASLAN <sup>2</sup> , KÜBRA ÇELİKDEMİR <sup>3</sup> , SENA ÇOĞAN <sup>4</sup> , AYYÜCE LEYLA AKGÜL <sup>4</sup>	
<b>İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE OKUMA KÜLTÜRÜNÜ KAZANDIRMADA AİLE ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA OLAN TUTUMLARINA ETKİSİ.....</b>	<b>238</b>
FİLİZ EKİNCİ <sup>1</sup> , NİLGÜN BAKKALOĞLU <sup>2</sup> , GİZEM DÖRTTEPE <sup>3</sup> , NAZAN M. SUMMAK <sup>4</sup> , ERDİ ÇAKIR <sup>5</sup> , RECEP ÇİVİ <sup>6</sup> , SEHER İMAMOĞLU <sup>7</sup>	
<b>KAMU ORTAOKULLARINDA EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN İYİ OLUŞ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: HASAN POLATKAN ORTAOKULU ÖRNEĞİ .....</b>	<b>240</b>
CENK ÇAKIR <sup>1</sup> , GÖKÇE SANCAK AYDIN <sup>2</sup> , BERRİN ŞENSES <sup>3</sup> , SERAP KÜBRA GÖK <sup>4</sup> , AYŞEGÜL KARA <sup>5</sup>	
<b>ÇOCUK OYUNLARININ 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL İKLİMİ ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....</b>	<b>244</b>
FATMA BALIKCI <sup>1</sup> , DİLEK GÖKDUMAN <sup>2</sup> , ANIL TAKIMCI <sup>3</sup> , FUNDA YILMAZ <sup>4</sup> , İNCİ CANSU <sup>5</sup> , NAFİYE BİÇAK <sup>6</sup> , BERNA ASLAN <sup>7</sup>	
<b>OKUMA ÇEMBERLERİ YÖNTEMİYLE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....</b>	<b>248</b>
YÜKSEL LAÇIN <sup>1</sup> , MURAT GÖK <sup>2</sup> , ARZU DAĞLI <sup>3</sup> , ÜMRAN SAYIN <sup>4</sup> , BİRSEN ÖZBAŞ <sup>5</sup> , NADİDE ÇAKAL <sup>6</sup> , MEHMET AKİF SÖZER <sup>7</sup>	
<b>SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATERYAL TERCİHLERİNİN VE ETKİNLİKLERİ GERÇEKLEŞTİRME ÇABALARININ İNCELENMESİ: PEYAMİTEPE ŞEHİT MEHMET KOCAKAYA İLKOKULU ÖRNEĞİ.....</b>	<b>251</b>
MERAL ÇENGEL <sup>1</sup> , HÜLYA ÖZCAN <sup>2</sup> , PINAR DOĞAN <sup>3</sup> , ELİF MÜKRÜME KORU <sup>4</sup> , RUŞEN ALDEMİR <sup>5</sup> , YAĞMUR YÜRÜK ÖZTAŞ <sup>6</sup> , ALİ GÜLTEKİN <sup>7</sup>	
<b>FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM ÇERÇEVESİNDE MİLLİ KİMLİK ALGILARININ GELİŞTİRİLMESİ.....</b>	<b>254</b>
FATİH TAN <sup>1</sup> , NEŞE KURT DEMİRBAŞ <sup>2</sup> , BİLGE ESKİ <sup>3</sup>	
<b>OKULLARDA YAPILAN DEĞİŞİM ÇALIŞMALARININ, OKUL İKLİMİNE ETKİSİNİN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>257</b>
CEMİL ÇAKIR <sup>1</sup> , İNAYET AYDIN <sup>2</sup>	
<b>BAĞIMSIZ ANAOKULU ÖĞRENCİ VELİLERİNE YÖNELİK OKUL İKLİMİ ALGISINA İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....</b>	<b>260</b>
PINAR ETYEMEZ <sup>1</sup> , AYŞE KAYA MEMİŞ <sup>2</sup> , BESTE BİLGİLİ <sup>3</sup> , SAFFET ARSLAN <sup>4</sup> , FEVZİYE DOLUNAY CUĞ <sup>5</sup>	
<b>DEĞERLER EĞİTİMİ İLE OKULA AİDİYET DUYGUSU ARASINDAKİ İLİŞKİ .....</b>	<b>263</b>
SIDİKA BAŞBUĞA <sup>1</sup> , ALİ İHSAN ÇUHADAR <sup>2</sup> , İBRAHİM KARABATAK <sup>3</sup> , HATİCE ÜNLÜ <sup>4</sup> , EMİNE ATİK <sup>5</sup> , FİKRET NURETTİN KAPUDERE <sup>6</sup>	
<b>OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNME SÜRECİNDE YAPILAN OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUMA KÜLTÜRÜNÜN GELİŞMESİNE ETKİSİ.....</b>	<b>266</b>
FATMA HALLAÇLI <sup>1</sup> , TUĞBA ÖÇALAN <sup>2</sup> , AYŞEGÜL BAYRAKTAR SULLIVAN <sup>3</sup>	



<b>OKULLARDA DÜZENLENEN SOSYAL ETKİNLİKLERİN VE EĞİTİMLERİN OKUL İKLİMİNE ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>268</b>
MEHMET ALI ATLI <sup>1</sup> , SERKAN DEMİR <sup>2</sup> , SÜMEYYE ÖZDAMAR <sup>3</sup> , BERRİN BULUT <sup>4</sup> , SEDA METİN <sup>5</sup> , AYDIN ÖZDEMİR <sup>6</sup>	
<b>OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN YAPAY ZEKÂ ASİSTANININ GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>270</b>
SEYHAN KILIÇ <sup>1</sup> , BAHADIR YILDIZ <sup>2</sup> , İLKAY ÇELİK <sup>3</sup> , KEVSER ALBAYRAK <sup>4</sup> , KEZİBAN KILIÇARSLAN <sup>5</sup> , SÜMEYYA TUNÇ <sup>6</sup> , GİZEM YILDIRIM <sup>7</sup>	
<b>DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜRECİNE ETKİN KATILIMINI SAĞLAYACAK OKUL TEMELLİ UYGULAMALAR .....</b>	<b>273</b>
YASEMİN SEZER <sup>1</sup> , LATİFE YÜCEL <sup>2</sup> , AYŞE BURCU ÖĞÜÇBİLEK <sup>3</sup> , ÇİĞDEM KARACADEMİR <sup>4</sup> , İBRAHİM BAKIR <sup>5</sup> , EMİNE BAĞCI TEMEL <sup>6</sup> , PROF. DR. SERVET ÖZDEMİR <sup>7</sup>	
<b>AÇIK ALAN ETKİNLİKLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....</b>	<b>276</b>
SEMRA APAKKAN EŞ <sup>1</sup> , CEMİLE BURCU DURMUŞ <sup>2</sup> , ELİF OMCA ÇOBANOĞLU <sup>3</sup> , MÜZEHHER AKŞİT <sup>4</sup> , CEMAL ÖNDER <sup>5</sup> , BÜŞRA PEHLİVAN <sup>6</sup> , GÖRKEM AÇIKEL <sup>7</sup>	
<b>İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE EĞLENCELİ ETKİNLİKLERİ KULLANMANIN ETKİSİ.....</b>	<b>278</b>
CÜNEYT ŞENYURT <sup>1</sup> , FUSUN TAŞTEPE <sup>2</sup> , BİLGE KILIÇ <sup>3</sup> , ASİYE KARNAS <sup>4</sup> , TÜLAY KÖKSAL <sup>5</sup> , ELİF UZUN <sup>6</sup> , YILDIZAY ASLAN <sup>7</sup> .....	
<b>KÜLTÜREL DİNAMİKLERİN ÖĞRETİLMESİ İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM EYLEM PLANININ BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL FARKINDALIK DÜZEYİNE ETKİSİ: EYLEM ARAŞTIRMASI .....</b>	<b>281</b>
VURAL ÖZCAN <sup>1</sup> , ADEM TEKEREK <sup>2</sup> , LEYLA KÜÇÜKÇOBAN <sup>3</sup> , MEHMET AKİF DEMİRELLİ <sup>4</sup> , SELÇUK İZMİRLİ <sup>5</sup> , SELMA ÇAVUNDUR <sup>6</sup> , SİBEL YILMAZ <sup>7</sup>	
<b>AKRAN ZORBALIĞINA KARŞI EMPATİ DUYGUSUNUN GELİŞTİRİLMESİNDE TASAVVUF KAVRAMLARIN ETKİSİ: DEMETEVLER KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ÖRNEĞİ .....</b>	<b>284</b>
ALİME KAYA <sup>1</sup> , ŞULE ŞAHİN ÜNLÜ <sup>2</sup>	
<b>LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK AYAK İZİ FARKINDALIĞINI VE ÇEVRE DOSTU DAVRANIŞLARINI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI .....</b>	<b>287</b>
HÜSEYİN GÜNAYDIN <sup>1</sup> , ÖZCAN YALÇINKAYA <sup>2</sup> , JALE ÖZTÜRK AVCI <sup>3</sup> , BEKİR GİRİŞ <sup>4</sup> , CANSU PAÇ <sup>5</sup> , İLKNURKANAT <sup>6</sup> , GÜLŞAH BETÜL KELEKÇİBAŞI <sup>7</sup>	
<b>GLÜTENSİZ GIDA EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN GLÜTENSİZ BESLENME BİLGİ DÜZEYİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>291</b>
BAKİYE KORKMAZ <sup>1</sup> , CEM ASLAN <sup>2</sup> , ESRA TEKİN <sup>3</sup> , YASEMİN SİLİ DARÇIN <sup>4</sup> , MİNE TEKİN <sup>5</sup> .....	291
<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUMA ANLAMAYI GELİŞTİRİCİ ÇALIŞMALARIN ETKİNLİĞİ: AKGÜL ULUSOY İLKOKULU ÖRNEĞİ .....</b>	<b>293</b>
GÜLAY KARASU <sup>1</sup> , ESEN BOZ <sup>2</sup> , İLKNUR YAĞCI <sup>3</sup> , MELİKE SİBEL İNANLI <sup>4</sup> , HÜLYA BEKTAŞ <sup>5</sup> , YUSUF PUSTU <sup>6</sup> .....	293
<b>STEM YAKLAŞIMININ MESLEKİ ATÖLYE UYGULAMALARINDA ÖĞRENCİLERİN DERS BAŞARISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ.....</b>	<b>295</b>
MUSTAFA AYDIN <sup>1</sup> , ERDİNÇ ÇAKIROĞLU <sup>2</sup> , ZEHRA KILIÇ <sup>3</sup> , AYŞE KÜBRA GÜNEL <sup>4</sup> , KORAY CAN <sup>5</sup> , CENK GEMİCİ <sup>6</sup> , ESRA YILDIZ <sup>7</sup>	
<b>İLKOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YARATICI DRAMA/FORUM TİYATRO YÖNTEMİNİ KULLANMALARININ AKRAN ZORBALIĞI İLE MÜCADELEDEKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARININ İNCELENMESİ .....</b>	<b>298</b>
GÜNEŞ BEKTAŞ <sup>1</sup> , ZEKİ ÖZEN <sup>2</sup> , ZİŞAN BİLİR ELAĞÖZ <sup>3</sup> , SİBEL YABIR <sup>4</sup> , YADİGAR DOĞAN <sup>5</sup>	
<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL İHTİYAÇLARININ FARKINDALIĞI VE REGÜLASYONU ÜZERİNE BİR GRUP ÇALIŞMASI (DİFR) .....</b>	<b>301</b>
FİKRET UÇAR <sup>1</sup> , SEHER BALCI ÇELİK <sup>2</sup> , SERTAÇ ÇETİNKAYA <sup>3</sup> , AYŞE ONAT ÇAM <sup>4</sup> , YALÇIN DANYELİ <sup>5</sup> , ALİ RIZA AYDOĞAN <sup>6</sup> , YEŞİM ATAÇ <sup>7</sup>	

<b>NEYİ NEDEN NASIL OKUMALIYIZ? DOĞU-BATI KLASİKLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA KÜLTÜRÜNE ETKİSİ .....</b>	<b>304</b>
ALİME KAYA <sup>1</sup> , AYNUR SİNGİN <sup>2</sup> , TÜRKAN BAYRAKCI <sup>3</sup> , AYDAN ÖNDER <sup>4</sup>	
<b>MATEMATİK KUTUSUYLA OYUN ÜRETİYORUZ .....</b>	<b>307</b>
ÜLKÜ BÜŞRA ÜLKÜ AKIN <sup>1</sup> , SERAP ERDOĞAN <sup>2</sup> , DENİZ ODABAŞ <sup>3</sup> , SEDEN ERKAN <sup>4</sup>	
<b>(LUDUS) OKUL ÖNCESİ HAREKET EĞİTİMİ PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ VE LUDUS PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ DR. NURETTİN BEYHAN ELBİR ORTAOKULU ANASINIFI ÖRNEĞİ.....</b>	<b>310</b>
ÖZLEM MUTLUBAŞ KARAKAŞ <sup>1</sup> , GIYASETTİN DEMİRHAN <sup>2</sup> , ELİF AKGÜN <sup>3</sup> , GÜLAY DEMİRCİOĞLU <sup>4</sup> , HALİME KELEŞ <sup>5</sup> , ŞÜKRİYE AKKAYA <sup>6</sup>	
<b>SAİT FAİK ABASİYANIK HİKÂYESLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TEKNİKLERİN OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE KATKILARI.....</b>	<b>313</b>
SİBEL AYGÜL <sup>1</sup> , ÖZLEM BAYRAK CÖMERT <sup>2</sup> , NURTEMIN ÖZ <sup>3</sup> , DEMET EKEN <sup>4</sup> , SATANAY ÇAPAR <sup>5</sup> , EMEL ÖZMEN <sup>6</sup> , NAZMIYE UZUN <sup>7</sup>	
<b>BİYOMİMİKRI BİLİMİNİN BİLSEM PROJE ÜRETİMİ VE YÖNETİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE ETKİSİ.....</b>	<b>316</b>
FATMA BURSA <sup>1</sup> , TEVFIK PALAZ <sup>2</sup> , HAKAN ALTUNTAŞ <sup>3</sup> , ESRA YENİCELİ <sup>4</sup> , DERYA DUMAN <sup>5</sup> , NAZIF EMRE ALTAN <sup>6</sup> , MUHAMMET MUSTAFA AKÇAY <sup>7</sup>	
<b>BECERİ TEMELLİ DERSLERE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GİRMESİNİN ETKİSİ: MUTLU ÇOCUK MUTLU OKUL .....</b>	<b>320</b>
HÜSEYİN YIRGAL <sup>1</sup> , BAHADIR YILDIZ <sup>2</sup> , FİLİZ KILINÇ <sup>3</sup> , BILGENUR AKTÜRK BAŞ <sup>4</sup> , ELİF YILDIRIM UYMA <sup>5</sup> , BAHAR TOPRAK <sup>6</sup> , ELİFE UÇAN <sup>7</sup>	
<b>ETKİLİ İLETİŞİM- OKUMA BECERİLERİNE ELEŞTİREL OKUMA VE BİBLİYOTERAPİ TEKNİKLERİNİN ETKİLERİ.....</b>	<b>322</b>
ENVER BAHADIR <sup>1</sup> , ÖZLEM BAYRAK CÖMERT <sup>2</sup> , ESRA AÇIKALIN <sup>3</sup> , SEHER ERDOĞAN <sup>4</sup> , VAHAP EMRE <sup>5</sup>	
<b>ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KATILDIKLARI SANATSAL, KÜLTÜREL, SPORTİF ETKİNLİKLERİN OKULA BAĞLILIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ .....</b>	<b>324</b>
RIZA ÖKTEM <sup>1</sup> , İNAYET AYDIN <sup>2</sup> , RIZA BAŞARAN <sup>3</sup> , CENGİZ ANDİÇİ <sup>4</sup> , ESRA ÖZKANDAN <sup>5</sup> , YASEMİN HÜLYA KÜRKLÜ <sup>6</sup> , EVRİM KESKİN <sup>7</sup>	
<b>DEMOKRATİK OKUL İKLİMİNE YÖNELİK UYGULAMA ÖRNEĞİ .....</b>	<b>327</b>
SELVİYE KÖSE <sup>1</sup> , FATMA ELİF ERGİN <sup>2</sup> , SILA TÜRK <sup>3</sup> , SİBEL ÇELİK <sup>4</sup> , SONGÜL KEŞKEK <sup>5</sup> , ESRA YILDIZ KOCAKAYA <sup>6</sup>	
<b>ETKİLEŞİMLİ OYUNLARIN ÖĞRENME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....</b>	<b>330</b>
KEMAN ELİF METİN <sup>1</sup> , İSMAİL YILDIZ <sup>2</sup> , BARIŞ İNAN <sup>3</sup> , YELİZ KORKMAZGİL İMREN <sup>4</sup> , NESLİHAN KARAGEDİKLİ <sup>5</sup> , ESRA USTA ARSLAN <sup>6</sup> , NURCAN ELÇİ <sup>7</sup>	
<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PROBLEM ÇÖZME VE BAĞIMSIZ ÖĞRENME BECERİLERİNİN DAĞINIK PARÇALAR YAKLAŞIMIYLA DESTEKLENMESİ.....</b>	<b>332</b>
ZELİHA GÜNEŞ DEMİR <sup>1</sup> , NESLİHAN AVCI <sup>2</sup> , TUĞBA TAŞER POLAT <sup>3</sup> , NAZAN KIVRAK <sup>4</sup> , FATMA ÇİVRİLİ <sup>5</sup> , DERYA EFİLİ <sup>6</sup> , GÖZDE YILDIZ <sup>7</sup>	
<b>KİTAP OKUMAYA YÖNELİK TUTUMUN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ: KAHRAMANKAZAN/ FATİH ORTAOKULU ÖRNEĞİ .....</b>	<b>336</b>
TARIK SEZER <sup>1</sup> , DENİZ TONGA <sup>2</sup> , AYŞE UÇAK <sup>3</sup> , ÂDEM KOÇDAŞ <sup>4</sup> , DUYGU AKDEMİR SİHAT <sup>5</sup>	
<b>ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ALANI ÖĞRENCİLERİNİN STEM ÇALIŞMALARINI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (GAZİOSMANPAŞA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ).....</b>	<b>339</b>
ÜLKÜ ALTAN <sup>1</sup> , HASAN ÖZALP <sup>2</sup> , NUR ÖZYEŞER CİNEL <sup>3</sup> , ÜMMİYE KARATAY DİKMEN <sup>4</sup> , GÖNÜL GÜÇLÜ <sup>5</sup> , FATMA MİNTAŞ <sup>6</sup>	

<b>OKUMA-ANLAMA-YAZMA ATÖLYELERİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>342</b>
HÜSEYİN YAVUZ <sup>1</sup> , NURULLAH HATİPOĞLU <sup>2</sup> , UĞUR TURAN <sup>3</sup> , LOKMAN TÜRKAN <sup>4</sup> , ERTUĞRUL ÇAM <sup>5</sup>	
<b>AKRAN ZORBALIĞI MÜDAHALE PROGRAMLARININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIKLARI VE AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARINA ETKİSİ....</b>	<b>343</b>
SERAP YILMAZ <sup>1</sup> , MURAT YEŞİLÇİÇEK <sup>2</sup> , HASAN EŞİCİ <sup>3</sup> , SEMİHAÖZKUL <sup>4</sup> , MEHTAP ERDOĞAN <sup>5</sup> , EFSUN TALİ <sup>6</sup> , FATMA DOĞANAY <sup>7</sup>	
<b>ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK TEKNOLOJİLERİ İLE OLUŞTURULMUŞ KİTAPLARIN ÖĞRENCİLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİSİ .....</b>	<b>348</b>
NEDİME SÜSLÜ <sup>1</sup> , SEMRA AYDIN <sup>2</sup> , EMRAH TOKYÜREK <sup>3</sup> , AYFER TOKYÜREK <sup>4</sup> , BELMA GÜRBÜZ <sup>5</sup> , OSMAN KUTLUER <sup>6</sup> , GÖKNUR TABAN <sup>7</sup>	
<b>VELİLERİN OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİYLE OKUMA SÜRECİNE KATILIMININ 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARINA ETKİSİ.....</b>	<b>351</b>
AHMET SARIYARLIOĞLU <sup>1</sup> , FATMA ÜNAL <sup>2</sup> , PERVİN DOĞAN KEMALOĞLU <sup>3</sup> , BURCU KILIÇ <sup>4</sup> , HACER GÜNEŞER <sup>5</sup> , GÜLHAN KALE <sup>6</sup>	
<b>OKUL LİDERLİĞİ, SINIF İÇİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE İŞBİRLİKÇİ İKLİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>354</b>
HAKAN BİÇER <sup>1</sup> , ÖMÜR ÇOBAN <sup>2</sup> , MURAT ZORLU <sup>3</sup> , AYSEL ÖZDİNÇ <sup>4</sup> , GÜNEŞ MELİS DEMİRER <sup>5</sup> , EMETİ YELDA AKIN <sup>6</sup>	
<b>İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL-DUYGUSAL VE AHLAKİ GELİŞİMLERİNE YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ.....</b>	<b>358</b>
FEVZİ BUYRUKCU <sup>1</sup> , SAFİYE SARICI BULUT <sup>2</sup> , AYŞE PINAR AYDEŞ <sup>3</sup> , ZÖHRE ŞAHİN <sup>4</sup> , GÖKHAN TEKTAŞ <sup>5</sup> , YUSUF ASAL <sup>6</sup> , ŞENER DÖNMEZ <sup>7</sup>	
<b>İLKOKULDA İSTE TEMELLİ BİT KULLANIMININ İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE VE DİJİTAL OKURYAZARLIĞA ETKİSİ.....</b>	<b>361</b>
ONUR ŞİMŞEK <sup>1</sup> , DİLEK AKPINAR <sup>2</sup> , SELMA KARAHAN <sup>3</sup> , HATİCE ÇIRALI SARICA <sup>4</sup>	
<b>FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN SORUŞTURMA YAKLAŞIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ .....</b>	<b>364</b>
ERDAL KARTAL <sup>1</sup> , FERİDE EDA ÖZTÜRK <sup>2</sup> , EDA AKDOĞAN <sup>3</sup>	
<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEMİ KODLAMA ETKİNLİKLERİ İLE SAYISAL BECERİLERİN ARTTIRILMASI .....</b>	<b>368</b>
TÜLAY KARAKAN <sup>1</sup> , H. İBRAHİM BÜLBÜL <sup>2</sup> , ESRA ÇEKİCİLER <sup>3</sup> , ASUMAN ÇINAR <sup>4</sup>	
<b>SPORDA E-ÖĞRENME ORTAMINDA PİCKLEBALL BRANŞININ DENEYİMLENMESİ .....</b>	<b>370</b>
BENGÜ SEZER <sup>1</sup> , TUĞBA MUTLU BOZKURT <sup>2</sup> , MİNE ÖZKAN <sup>3</sup>	
<b>İLKOKULDA RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI İLE P4C UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....</b>	<b>373</b>
GÜLCAN ÇINAR <sup>1</sup> , SEVAL ÇİĞDEMİR <sup>2</sup> , AYSUN DÜZGİDER <sup>3</sup>	
<b>YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSSEL YAKLAŞIMIN İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULAMA DURUMUNUN BELİRLENMESİ .....</b>	<b>375</b>
ENGİN ÖNAL <sup>1</sup> , EBRU DİZMAN <sup>2</sup>	
<b>ÖĞRETMEN MENTÖRLÜĞÜNE İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....</b>	<b>377</b>
AŞIR KORKMAZ <sup>1</sup> , HATİCE TURAN BORA <sup>2</sup> , CEYLAN HAKTANIR <sup>3</sup> , MERYEM BEGÜM AYCI <sup>4</sup> , YASİN ŞİMŞEK <sup>5</sup> , TARIK ÖZTÜRK <sup>6</sup> , MURAT TAŞLI <sup>7</sup>	
<b>GÜNE BAŞLAMA ZAMANINDA YAPILAN YARATICI DANS VE ORF ÇALIŞMALARININ SERBEST ZAMAN ETKİNLİĞİ SIRASINDAKİ AKRAN ETKİLEŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.</b>
RÜVEYDA ÇARDAK <sup>1</sup> , HÜMEYRA KÖYLÜ <sup>2</sup> , İLKAY ULUTAŞ <sup>3</sup>	

# Öğrenci ve Öğretmenlerin Okula Aidiyetlerine İlişkin Bir Eylem Araştırması

Ayla YURDUSEVER<sup>1</sup>, Hatice TURAN BORA<sup>2</sup>, Günay BAŞER ŞAHİNGİRİOĞLU<sup>3</sup>, Esin KAYA<sup>4</sup>,  
Gökten ULUSAL<sup>5</sup>, Esen ATAMER<sup>6</sup>, Pınar AĞIN ÖNAL<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Abdurrahim Karakoç İlkokulu, yurduseverayla@gmail.com

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, haticeturan@baskent.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Abdurrahim Karakoç İlkokulu, gunaysahingirioglu@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Abdurrahim Karakoç İlkokulu, esinkaya18@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Abdurrahim Karakoç İlkokulu, goktenulusal2@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Abdurrahim Karakoç İlkokulu, esenatamer@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Abdurrahim Karakoç İlkokulu, pinaraginonal@gmail.com

## Özet

Mevcut İlkokul öğrenci ve öğretmenlerin okula aidiyetlerinin artırılmasını sağlamak; bireylerin, diğer bireylerin ilgisine ihtiyaç duymasını yanında ait olduklarını da hissetmeye yönelik temel bir psikolojik ihtiyacı olduğu söylenebilir. Okula aidiyetin okula karşı olumlu tutumları sağlayacağı, eksikliğinin ise davranışsal ve akademik sorunlara sebep olduğu görülmüştür. Baumeister ve Leary (1995) aidiyet duygusunu, bireyin kendisini bir grubun üyesi olarak kabul etmesi ve bu grup tarafından da kabul gördüğünü, sevildiği hissini taşıması şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan çalışmalarda aidiyet duygusundaki sürekliliğin sosyal, psikolojik ve akademik uyuma elverişli bir okul ortamında elde edilebileceği belirtilmektedir (Nichols, 2008). Okula aidiyet duygusu hem öğrenciler, hem de öğretmenler için önemlidir. Okula ait hisseden öğrenci okula karşı olumlu tutum geliştirir, akademik başarısı yükselir (Goodenow,1992a, 1992b, 1993; Goodenow & Grady, 1993). Okula ait hisseden öğretmen mesleğine bağlı olur ve motivasyonu artar. Bir öğrenci kendini eğitim gördüğü okula ait hissediyor, okula gelmekten hoşlanıyor, okuldaki yaşamdan zevk alıyor, ihtiyaçlarının karşılandığına inanıyor, okulda öğretmen ve arkadaşlarınınca değer görüyorsa okulla ilgili olumlu tutumlara sahip olur (Sarı, 2007). Aidiyet duygusunun egemen olduğu okullarda depresyon, sosyal ret ve okul problemlerinin azaldığı, iyimserlik düzeyinin arttığı belirtilmiştir (Anderman, 2002). Bu çalışmada 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı II. Dönemi boyunca 2., 3. ve 4. Sınıf ilkokul öğrencileri ve öğretmenlerin okul aidiyetlerinin incelenmesi ve bir dönem boyunca ilave etkinlikler yoluyla okula aidiyetlerinin artırılmasına yönelik aktiviteler yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Okula aidiyetin varlığının okula karşı olumlu tutumları sağladığı, eksikliğinin ise davranışsal ve akademik sorunlara sebep olduğu görülmektedir. Okula aidiyetin okul için ilave etkinlikler ile artırılabilirliği değerlendirildiğinden, bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerin okuldaki okul aidiyetlerinin artırılması için ilave etkinlikler yapılarak sonucun değerlendirilmesini amaçlar. Araştırma nitel araştırma türünde desenlenen bir eylem araştırmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Örneklem 110'u kız, 81'i erkek toplam 191 ilkokul öğrencisi ve 8 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada anket ve yapılandırılmamış gözlem formları ile veri toplanarak öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik anketler kullanılmıştır.

Öğretmenler ve okul yöneticileri süreç gözlemleri yapmışlardır. Bu çalışma ilkokul öğrencileri ve öğretmenlerinin okul aidiyetlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma başlangıcında hazırlanan anket formları ile toplanan veriler içerik analizi metodu ile analiz edilerek, öğretmen ve öğrencilere okul aidiyetlerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Düzenli olarak yapılan müdahale şöyledir: (1) Okul aidiyeti hakkında farkındalık semineri, (2) Öğretmenler ile birlikte “Okulumuzu Güzelleştirelim” konulu workshop etkinliği, (3) “Okulumu Seviyorum Çünkü.....” başlıklı resim ve slogan etkinliği, (4) Öğretmen ve öğrenci etkinliği, yarışmalar, (5) Öğretmen ve okul yöneticileri ile söyleşi etkinliği. Öğretmen ve Öğrencilerin Okula Aidiyetlerine İlişkin Bir Eylem Araştırması Kapsamında” veri elde etmek için öğretmenlere ve öğrencilere araştırma süreci öncesinde ve araştırma süreci sonrası anketler uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin, öğrencilerin okula aidiyetlerine yönelik cevapları incelenmiştir. Öğretmenlerimizin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde süreç öncesinde okula aidiyet duygusunun düşük olduğu (%13 ile %38 aralığında) görülmektedir. Araştırma kapsamında yapılan etkinliklerin sonucunda okula aidiyetlerinin artmış olduğu (%56 ile %87 aralığında), yani etkinliklerin aidiyet duygusunun artışına katkısı olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlerimize yönelik “Okula Aidiyet Hakkında Farkındalık Semineri”nin danışman akademisyen tarafından verilmiş olması da etkili olmuştur. Bunun yanında aidiyet duygusunun egemen olduğu okullarda sosyal ret ve okul problemlerinin azaldığı, iyimserlik düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Etkinliklere katılan öğrenciler öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadır. Öğrencilerini okul memnuniyetleri arttıkça okula aidiyet duyguları da yükselmektedir. Öğretmenler ile birlikte” Okulumuzu Güzelleştiriyorum” konulu çalışmalar ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin aktif çalışmaların içinde yer alması, “Okulumu Seviyorum Çünkü .....” başlıklı resim ve slogan hazırlanması, öğretmen ve öğrencilere yönelik düzenlenen etkinlik ve yarışmalar ile öğretmen ve öğrencilere okula aidiyet duygusunda yeni etkinlikler, iletişim, ortak kararların alınması, uygulanması neticesinde öğretmen iş doyumunu, öğrenci başarısını, ayrıca okulu geliştirici yönde etkileri olmuştur. Öğretmen ve akranlar arasındaki olumlu etkileşimler öğrencilerin okula aidiyet duygularına katkıda bulunmaktadır. Düzenlenen etkinliklerin eğitsel açıdan birçok önemli sonucu vardır. Örneğin sosyal etkinliklere katılmak öğrencilerin okula ve derse karşı ilgisini arttırmakta, akran iletişimini ve iş birliğini güçlendirmektedir. Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler öğrencilere birtakım değerlerin kazandırılmasında önemli bir araç işlevi görebilir.

*Anahtar sözcükler: okul aidiyeti, öğretmen, ilkokul öğrencileri, motivasyon*

## **Kaynakça**

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Goodenow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.

- Goodenow, C. (1992b, April). 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. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- 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.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145–169.
- Sarı, M.(2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program; düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitelikli bir çalışma (Yayımlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# Okulumuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulanan Öğrencilerimizin Yaşadığı Sorunların Araştırılması

Hasan ÇINAR<sup>1</sup>, Mahmut SELVİ<sup>2</sup>, Ümmü Gülsüm ÖZKAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisesi, hsnr77@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Dekanı, mselvi@gazi.edu.tr.

<sup>3</sup> Öğretmen, Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisesi, biyoummugulsumozkan@gmail.com

## Özet

Öğrenme bireye göre farklılık gösterir; bazı bireyler daha hızlı ve çabuk öğrenirken kimileri ise daha güç ve yavaş öğrenmektedir (Altun & Gülben, 2009). Öğrenme süreci diğer yaşlılarına göre yavaş olan bireyler incelendiğinde karşımıza “özel öğrenme güçlüğü” kavramı çıkmaktadır (Özen, 2011). Öğrenme güçlüğü kavramı ilk kez Kirk (1963) tarafından kullanılmıştır. Kirk (1963) özel öğrenme güçlüğü çeken çocukları gözlemleyerek normal ya da normalin üstünde zekâya sahip olmalarına rağmen, düşünme, anlama, okuma-yazma veya matematik becerilerinde zekâlarına oranla düşük başarı gösterdiklerini belirlemiştir. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), bireylerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilen bir durumdur. Bu güçlükler; okuma, yazma, matematik, okuduğunu anlama ve konuşma gibi birçok alanda görülebilir ve bireyden bireye farklı boyutlarda ve etkilerde kendini gösterebilir (Görgün & Melekoğlu, 2019). Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar normal sınıflardaki güncel eğitim hizmetleri fırsatlarından yararlandırılmaktadırlar ancak bu öğrenciler, özellikle okuma, yazma, imla ve matematikte beklenen yeterliği kazanmakta oldukça güçlük çekmektedirler (Yuen vd., 2005). Özel eğitim; akranlarından farklı ve özel gereksinimi olan bireylerin; yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmayı sağlayan, yetersizliğini ez aza indirgeyen, kendilerine yeter hale gelmesini sağlayan, sosyalleşmesini ve bağımsız bir birey olmasını destekleyen eğitimidir (Ataman, 2003).Günümüzde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmeti sunulması sonucu kaynaştırma eğitimi büyük önem kazanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesi, kaynaştırma eğitime yönelik ilkeler ve genel olarak belirlenmiş, kaynaştırma teşhis edilmiştir (Resmi Gazete, 2018). Özel eğitim ihtiyaçları olan bireylerin özellikleri ve dağılımının planlı olarak eğitime alınması, kaynaştırma eğitimi olarak biliniyor. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Resmi Gazete, 2018). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan veya olmayan tüm öğrencilere sosyal ve akademik destek sağlayarak toplumun bir parçası olma fırsatı sunar. (Sucuoğlu, 2006). Özel eğitim yönetmeliğinde de bahsedildiği üzere ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’ kaynaştırma için kritik öneme sahiptir. BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) ise özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kendilerine özgü eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim öğretim ortamlarından ve destek eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak amacıyla kullanılır (MEB, 2022). Bu program, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir eğitim planı oluşturur. Bu araştırmada bireyselleştirilmiş eğitim program alan öğrencilerimizin yaşadığı

sıkıntıların tespit edilerek yaşadıkları olumsuzlukları azaltmak ve okul iklimimizin bütünleştirici ve kapsayıcılığını arttırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023/2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisesinde öğrenim gören bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanan öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrenciler lisenin farklı sınıf düzeylerinde diğer öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Görüşme yapılmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanmış olan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yapılan işlem ise benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Fraenkel & Wallen, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2021). Gözlem formunda aile başlığı altında 3 soru, sosyal başlığı altında 4 soru ve akademik başlığı altında 8 soru yöneltilmiştir. Örneklem grubu katılımcılarına Ö1-Ö2 şeklinde kodlamalar yapılarak görüşme formuna verilen cevaplar kayıt edilmiştir. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilere ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait cevaplar analiz edilmiş aile, sosyal hayat ve akademik hayat olmak üzere 3 ana tema ve kodlar belirlenmiştir. Buna göre aile temasında, farklı davranılma, destek görme, kendini rahat ifade etme, sosyal hayat temasında, olumlu iletişim, etkisiz, çevrenin bilmesi sakıncalı, korku, dışlanma, dalga geçilme, öğretmenler fikirlerimi önemsiyor, akraba ilişkilerinde çekingenlik, okulda fark edilme, akademik temasında destek eğitim bana uygun veriliyor, gelecek kaygısı, öğretmen tutumları iyi, motivasyonumu etkiliyor, işsiz kalma, öğretmenler bilgi sahibi değil, destek eğitim yetersiz, beklentileri karşılayamam stresi kodlamaları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin ailelerinden destek gördüğü tespit edilmiştir. Bunun yanın sosyal hayat içerisinde en fazla yaşadıkları zorlukların okulda fark edilme korkusu ve akraba ilişkilerinde çekingenlik durumlarını olduğu gözlemlenmiştir. Akademik hayatlarında beklentileri karşılayamam stresi ve gelecek kaygısı kodlarının diğer frekans değerlerine oranla fazla olması dikkat çekmektedir. Öğretmenler fikrimi önemsiyor ve öğretmen tutumları iyi kodları yine oransal olarak yüksek yüzdelerle sahip kodlardır. Bu araştırmada gönüllü katılım sağlayan öğrencilerin sayısının azlığı sadece tek okul bazıda incelenmesi ve katılımcıların yetersizlik düzey ve çeşitlerinin azlığı araştırma sonuçlarının sınırlandırmıştır. Tüm bu veriler incelendiğinde okulumuz ortamında bu öğrencilerin yaşamış oldukları kaygı ve stresin azalması, yaşadıkları sorunların okul hayatlarındaki yansımalarının iyileştirilmesi adına; öğrencilerin destek eğitim odasına çağırılmaları, diğer öğrencilerden ayrışmamaları ve gizli kalma isteklerinin yerine getirilebilmesi için okul idaresi ve okul öğretmenleri arasında iş birliğinin özel eğitim noktasında daha ileri taşınmasına karar verilmiştir. Sınıflardan çağırılan öğrencilerin ders ya da öğretmen adı verilmeden, öğrencinin destek eğitim odası programlarının tamamlanması kararlaştırılmıştır. Okuldaki tüm öğrenciler için kapsayıcı-bütünleşik eğitim modelinin izlenmesi, özel öğrenme güçlüğü yaşıyan öğrencilerin gelecek ve iş kaygılarının daha aza indirilebilmesi, bireysel farklılıklarına rağmen okul kültürüne ve topluma olumlu entegrasyonlarının sağlanması adına Gölbaşı İlçe Millî Eğitim Rehberlik ve Araştırma Merkezi uzmanları okula davet edilerek bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanan öğrencilerin özellikleri- farklılıkları, e-kpss sürecinin ayrıntıları gibi noktalarda



okul idari kadrosu ve öğretmenlerin yanı sıra memur, destek personel ve kantin personelinin dâhil edildiği bilgilendirme semineri gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) , destek eğitim, özel öğrenme güçlüğü, kapsayıcı-bütünleşik eğitim

### Kaynakça

- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim Yayıncılık
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 698-713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Kirk, S. A. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. Proceedings of the conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child. Perceptually Handicapped Children, Chicago*.
- MEB. (2022). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bireysellestirilmis-egitim-programi/icerik/2097>
- Özen, K. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması* (Master's thesis). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Resmi Gazete. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Sayı 26184. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Morpa Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımına Yönelik Öz Yeterlilikleri: Kurumsal Geliştirme Örneği

Hasan YILDIRIM<sup>1</sup>, Alev DOĞAN<sup>2</sup>, Ebru Nur SUNGUR<sup>3</sup>, Pınar EROĞLU<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Uzman Öğretmen, Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürü, hasanpl61@hotmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, dogan.alev@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi Öğretmeni, ebrunursungur@gmail.com

<sup>4</sup>Uzman Öğretmen, Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu, pakgulbale@gmail.com

## Özet

Eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için günümüzde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hareket edilmektedir. Bireyin çevresindeki dünyayla ilişkin bilgileri yeni öğrendiği bilgiler ile harmanlayarak kendi bilgilerini oluşturması yapılandırmacı yaklaşımla mümkündür (Chee, 1997). Yapılandırmacı yaklaşım sayesinde birey daha fazla sorumluluk alarak eğitimde aktif bir şekilde yer almaktadır. Fen konularının somutlaştırılması uygulama yapılarak gerçekleştirilebilmektedir. Uygulamalar da yaparak yaşayarak öğrenmenin sağladığı laboratuvarlar sayesinde gerçekleştirilir (Çallıca vd., 2001). Öğrenci motivasyonunu artırma ve öğrencileri fen derslerine karşı istekli hale getirmekte deney yönteminin etkili olduğuna dair görüşler de kuvvetlidir (Telli vd., 2004). Öğrencilerin aktif katılımları da göz önüne alındığında dersleri güvenli ortamlarda sürdürülebilmesi için laboratuvar düzenlemeleri önemlidir. Laboratuvar yönetimi Akgün (1995) tarafından öğrencilerin güvenliğinin sağlanması gereken bir öğretim ortamı olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin laboratuvar güvenliği için bilmeleri gerekenler; (1) Laboratuvar güvenliği adına öğrendikleri bilgileri her daim kullanmalılar, (2) Laboratuvardaki diğer bireylerin güvenliğine dikkat etmeli, (3) Laboratuvarda yapacağı deneylerin tehlike boyutunu bilmeli, (4) Acil durumlara karşı hazırlıklı olmalı (5) Tehlike içeren durumlarda yetkili birine haber verebilmeli (Hasenekoğlu, 2003). Fen laboratuvarlarının kullanım sıklığına bakıldığında pek çok okulda laboratuvarların aktif kullanılmadığı fark edilmektedir (Cicik Özsaltık, 2021). Bunun sebebi irdelendiğinde, öğretmenlerin laboratuvar kullanımına yönelik öz yeterliliklerinin düşük olduğu gözlemlenmektedir. Öz yeterliliği Bandura (1986), “İnsanların belirli türdeki performansları gerçekleştirebilmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargılarıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin fen laboratuvarındaki güvenlik önlemlerine ve basit ilk yardım bilgilerine karşı öz yeterliliklerinin artırılması, fen konularını laboratuvarda işleme isteklerini artıracaktır. Bu gelişim de öğrencilerin fen dersine olan bakış açılarını iyileştirecektir, dolayısıyla fen başarı ortalaması da artacaktır. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin; laboratuvar kullanımına yönelik öz yeterliliklerini belirlemek ve geliştirmektir. Çalışma karma araştırma türünde iki aşamalı olarak planlanmış ve ilk aşamada Altındağ İlçesi’nde devlet ortaokullarında görev yapmakta olan ve rastgele belirlenen 100 fen bilgisi öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 100 fen bilgisi öğretmenin öz yeterliliklerini tespit etmek amacıyla veri toplama aracı olarak Kızılcapan ve Saylan Kırmızıgül (2021) tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Kullanımına Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. 27 madde içeren ve 5’li likert olan ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.85 dir. Ölçek fen laboratuvarında fiziki ortam ve araç gereçleri kullanabilme öz

yeterliği, bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme öz yeterliği, fen laboratuvarında bağımsız çalışabilme öz yeterliği ve fen laboratuvarında kriz yönetimi öz yeterliği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. İkinici aşamada çalışmaya katılan gönüllü 20 fen bilimleri ğretmeni ile laboratuvar kullanımı, malzeme detayları, laboratuvar güvenliği ve kimyasalların depolama konularını ve fen dersleri içeriği ile ilgili belirlenen fizik, kimya, biyoloji deneyleriyle beraber basit ilk yardım teknikleri alanlarında alan uzmanları tarafından 12 saatlik uygulamalı eğitim verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden uygulamalara yönelik görüş alınmıştır. Araştırmada ölçekten elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri ise nitel olarak değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiki analizler sonucunda çalışmaya katılan fen bilimleri ğretmenlerinin yaş bakımından %52'sinin 35 ve 39 yaş aralığında; mesleki kıdem yılı bakımından %56'sının 11 yıl ile 20 yıl arasında deneyime sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan Altındağ ilçesinde çalışan fen bilimleri ğretmenlerinin yarıdan fazlasının genç ve mesleki deneyim açısından yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan fen bilimleri ğretmenlerinin genç ve mesleki deneyim açısından yeterli olmalarına rağmen %46'sının laboratuvarı hiç kullanmadığı, %22'sinin ise laboratuvarı ayda bir kullandđđı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya katılan fen bilimleri ğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise gerçekleştirilen uygulamaların öğretmenlere katkı sađladđđı ve böyle uygulamalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

*Anahtar sözcükler:* fen bilgisi eğitimi, öz yeterlilik, laboratuvar kullanımı, laboratuvar güvenliği

## **Kaynakça**

- Akgün, ř. (1995). *Fen bilgisi ğretimi*. Akgün Yayını.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik ğretmenliği ğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall
- Cicik zsaltık, E. (2021). *Fen bilimleri ğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve güvenliği ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değerşkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chee, Y. S. (1997). *Toward social constructivism: Changing the culture of learning in schools*. International Conference on Computers in Education. Malaysia, Kuching. 81-88.
- allıca, H., Erol, M., Sezgin, G., & Kavcar, N. (2001). *İlköğretim kurumlarında laboratuvar kullanımına ilişkin bir alışma*. IV. Fen Bilimleri Kongresi. MEB. Basımevi.
- Hasenekoğlu, İ. (2003). *Laboratuvar Güvenliği (2-3)*. Erzurum Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kızıkcapan, O., & Saylan Kırmızıgül, A., (2021). Fen laboratuvarı kullanımına yönelik öz yeterlilik leği: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 425-438.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların llmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Telli, A., Yıldırım ,İ. H., şensoy, ., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun ğretiminde laboratuvar yönteminin ğrenci başarisına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 291-305.

# Ders Materyali Hazırlamada Strafor Kesme Makinesinin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mahmut Serkan YERLİ<sup>1</sup>, Selmi DEMİRKOL<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Hezarfen Ahmet Çelebi BİLSEM, syerli77@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr., Türkçe Öğretmeni, Hezarfen Ahmet Çelebi BİLSEM, demirkolselmi@gmail.com

## Özet

Yapılan akademik çalışmalar materyal ile ders işlemenin akademik başarı üzerinde katkı sağladığını göstermiştir (Kablan vd., 2013). Somut tasarımlar, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmakta ve bireyin öğrenmesinde birden fazla duyu organının kullanılmasına fırsat verebilmektedir (Yazıcı, 2006). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunulan uyarıcılar ne kadar fazla olursa öğrencilerin derse karşı ilgileri o oranda artacak ayrıca öğrenme de o doğrultuda kalıcı olacaktır bu nedenle öğrenme ortamında öğrenciye sunulan uyarıcıların çeşitliliğine özen göstermek gerekir. Kalıcı öğrenme sağlamada ve etkili bir sınıf ortamı oluşturmada materyal kullanımının önemi açık olmasına rağmen ders materyallerinin temini ve üretimi konusunda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin materyal hazırlama konusundaki isteklerini zamanla azaltmaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde materyal tasarımında kolaylıkla kullanabilecekleri bir malzeme olan straforun şekillendirilmesi için geliştirilen strafor kesme makinesinin uygun ve kolay kullanılabilir bir araç olup olmadığını ortaya koyabilmek için öğretmen görüşlerine başvurmaktır. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin kolay ve ekonomik bir şekilde materyal hazırlamalarına yardımcı olacağı düşünülen bir araç/makine geliştirilmiştir. Geliştirilen makine, farklı özellikte strafor malzemeleri kullanılarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenler tarafından uygulamalı olarak kullanılmış ardından geliştirilen makinenin derslerde kullanımına yönelik öğretmenlerden görüş alınmıştır. Materyal tasarımında kullanılabilirlik, ekonomiklik, kolay yapılabilirlik vb. özellikler önemlidir; kullanılan malzemelerin pahalı olması, kesip birleştirme gibi uygulamaların zorlukları materyal üretimini zorlaştırmaktadır. Strafor hem ucuz hem hafif hem de geri dönüşümü kolay bir malzeme olması nedeniyle ders materyali hazırlamada kullanılabilir uygun ve önemli bir malzemedir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir grup veya kişi tarafından yürütülen çözüm yönelimli araştırmadır (Aksoy, 2003); uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözümlenmesine yönelik uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Keçiören Hezarfen Ahmet Çelebi Bilim Sanat Merkezinde görev yapan yedi farklı branş öğretmeni oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme araştırmacı kimlerle çalışılacağını belirlerken kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde önceden tasarlanan bir dizi soruyu içeren

bir görüşme formu bulunur; görüşme esnasında verinin detayına inmek ya da eksik kalan bir noktanın tamamlanabilmesi için bu sorulara ek-sonda sorular getirilebilir (Karataş, 2017). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme sorularının daha esnek bir formda hazırlanarak katılımcıların açık uçlu cevap vermesine olanak sağlayan görüşme tekniğidir (Karahan vd., 2022). Uygulama sonrasında bireysel olarak yapılan görüşmelerden toplanan veriler içerik analizine göre çözümlenmiş ve ulaşılan bulgulara göre öneriler sunulmuştur. Analiz; veri toplama aşamasında erişilen bilgileri anlamlandırır, bilgileri verilere dönüştürür (Berg & Lune, 2019). Veri analizi katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar tasnif edilerek kod-tema-bulgu düzeninde analiz edilmiş, ortaya çıkan bulgular neticesinde sonuç ve öneriler sunulmuştur. Geçerlik kapsamında görüşme formu oluşturulurken iki akademisyen görüşü alınmıştır. Güvenirlik kapsamında ortaya çıkan verilerle ilgili akademisyen ve devlet okullarında görev yapan, aynı zamanda doktora düzeyinde lisansüstü eğitim sürecinde olan eğitimci görüşü alınmıştır. Bu kapsamda tablo oluşturulmuş ve tablo üzerinde sorular, kodlar, temalar ve bulgular gösterilmiştir. Ortaya çıkan bulgular şöyledir: Bu gibi materyaller eğitim öğretimde kullanılmalı ve eğitim daha kaliteli hale getirilmelidir, olumsuz yanları olabileceği düşünülse de çoğunlukla öğrenciye daha faydalı olduğu söylenebilir, kazanımların durumuna göre tercih yapılmalıdır, materyal geliştirmede daha önce farklı kullanımları olmuş fakat farklı teknikler kullanılmış, her bransa uygun materyal tasarımı yapılabilir, gerekli malzemeler çeşitli şekillerde uygun şekilde giderilebilir, teknik bilgiye sahip olmak kullanım açısından gereklidir, verimli olmasını sağlayacak tek bir şey olduğu söylenemez ama teknik bilgi en önemli şeydir denebilir. Öğretmenlerin çoğu makinenin farklı olumlu yönlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlere verilen eğitim faydalı, uygulamalı, süreç odaklı, sonunda çıktı olarak bir ürün geliştirilen, keyifli bir eğitim olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler geliştirilen strafor kesme makinesinin öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde materyal hazırlamalarında kullanabilecekleri, yaparak-yaşayarak öğrenme modeline uygun, özgün bir tasarıma sahip, ekonomik, faydalı, pratik, kullanışlı, kullanımı kolay ve tüm branşlarda bir kere hazırlanıp yıllarca kullanılacak özellikte olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak; geliştirilen araç her bransa yönelik somut materyal üretiminde kullanılabilir, atık malzemelerin değerlendirilmesi ile çevreci bir yaklaşıma hizmet edebilir ve bu uygulama eğitimde yaygınlaştırılabilir önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** BİLSEM öğretmen görüşleri, materyal tasarımı, strafor kesme makinesi

## **Kaynakça**

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma* (5. Baskı). Pegem.
- Berg, B. & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Kablan, Z., Erkan, B., & Topan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karahan, S., Uca, S., & Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>

Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Kullanılan Görsel Araçlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 651-662.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

# Anne ve Çocuğun Okuma Kültürü Ediniminde Planlanmış Etkinliklerin Rolü: Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu Örneği

Hikmet YILDIZ<sup>1</sup>, Nihal YAVUZ<sup>2</sup>, Nezahat ÖZDİL<sup>3</sup>, Nilgün BİLER<sup>4</sup>, Müzeyyen GÜVEN ALVER<sup>5</sup>, Zeynep DOĞRUYOL<sup>6</sup>, Dilek SONAT<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul müdürü, Karapürçek Şehit Osman Kablan, hikmetyildiz73@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, nhlfrk@gmail.com

<sup>3</sup>Uzman Öğretmen, Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu, nezahatozdil@gmail.com

<sup>4</sup>Uzman Öğretmen, Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu, nilesinti-86@hotmail.com

<sup>5</sup>Uzman Öğretmen, Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu, zeynepduru016@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu, z\_dogruiyol44@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu, dilekksinat@hotmail.com

## Özet

Okumak, herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik ve sanat duygularını harekete geçirmek yahut vakit geçirmek için yapılan bir uğraşın genel adıdır. Okuma alışkanlığı bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz,1993).Okuma kültürü, okuma alışkanlığına göre daha kapsamlı bir anlam içerir. Çünkü alışkanlık, bir eylemi tekrarlayarak yapma eğilimidir. Okuma alışkanlığı okuma yazma eyleminin başlamasıyla okulda kazanılır. Eğitim sisteminin üyeleri olarak öğrenciler okul çağında bu beceriyi geliştirememiş ise yetişkinlik döneminde geliştirmeleri çok güç olur (Devrimci, 1993). Okuma kültürünü aile içinde ve okul ortamında paralel bir şekilde içsel dürtüleriyle desteklenmiş bir hale getirmek, bu içsel dürtüleri harekete geçirecek unsurları bireye sunmakla olur. Bu konuda çocukların en çok vakit geçirdikleri aile ortamı ve okul ortamının birbirini desteklemesi gerekir. Ebeveynlerin kitapla arkadaşlık yapmayı bilmesi çocuğuna da bu kültürü aktarabilmesini sağlar. Çünkü okuma kültürünün gelişimi çocuğun doğduğu andan itibaren ailede ve okul ortamında şekillenen bir süreçtir (İnce Samur, 2014). Okuma kültürünü geliştiren faktörler arasında olan aile, çocuğun okuma alışkanlığı edinmeye başladığı ilk ortam olması bakımından önemlidir. Annelerin ailenin diğer üyelerine oranla çocuğun eğitimindeki etkin rolü sebebiyle annelerin okuma alışkanlıklarının çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde etkisi büyüktür. Ayrıca her ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim durumlarının aynı olmaması çocuklara eşit imkânlar sunulmasına olanak vermemektedir. Bu nedenle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda anne ve çocukların bu açıdan desteklenmesi ihtiyacı doğmaktadır. Öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin yalnızca okulla sınırlı kalmasının yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle Karapürçek Şehit Osman Kablan Ortaokulu'nda ailelerin sürece daha çok dâhil edilmesi amacıyla anne ve çocuklara yönelik etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmada okuma etkinliklerine annelerin de dâhil edilmesi sonucunda çocuğun ve annenin okuma kültüründe anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Anne ve çocuklara ayrı kitap listeleri oluşturulmuş, her ay toplantılar yapılarak; kitapların analizi ve verilen ödevlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yazarlar okula davet edilerek söyleşiler düzenlenmiş, anneler ve çocuklar

yazarlar ile buluşturulmuştur. Ayrıca sosyal ve sanatsal faaliyetler, motivasyon söyleşileri çalışmada yer almıştır. Okuma etkinliklerine yönelik oluşturulmuş birçok örnek uygulama mevcuttur. Ancak okuma kültürü ve alışkanlığı edinmemiş bireylerde bunun kazandırılması ve gerekli motivasyonun sağlanması güç olmaktadır. Bu çalışma kapsamında annelerin farklı becerilerini geliştirerek kendilerini daha yeterli ve donanımlı hissetmelerini sağlamak ve onları motive etmek amacıyla bir takım ödevlendirilmeler de yapılmıştır. Bu ödevler aylık olarak okunan kitabın içeriğine uygun olarak planlanmıştır. Nitel araştırma yönteminde olgu bilim deseni yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulandığı çalışmada, planlanan okuma etkinlikleri yapılmadan önce annelere ve öğrencilere okuma kültürü ve alışkanlıklarını anlamayı ifade eden sekiz adet soru yöneltilmiştir. Araştırmaya elli veli ve elli öğrenci katılmıştır. Katılımcılara demografik bilgileri ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Ardından dört ay boyunca belirlenen program akışına uygun olarak okuma etkinlikleri düzenlenmiş ve süreç sonunda aynı sorular annelere ve öğrencilere yöneltilmiştir. Verilerin analizi için belirlenen sorular okumaya ilişkin tutum ve düşünceler, okuma alışkanlığı, okuma sıklığı, yazılı kaynakların takibi ve aile içi okuma etkinlikleri gibi temalara ayrılmıştır. Planlanmış kitap okuma etkinliklerinden önce ve sonra verilen cevaplar analiz edildiğinde cevapların uygulamadan önce genel geçer bir nitelikte olduğu, uygulamadan sonra ise eleştirel düşünme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini barındıran zengin ifadeler içermektedir. Annelerin ve çocukların okuma kültürü kazandıkları yönündeki dönütlerin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Örneğin anne ve çocuğun okutulan yazarlar dışında da okumalar yaparak beğendikleri yazarları takip etmeye başlamış ve farklı kitapları okumuştur. Anne ve çocuklar, uygulama sonrası kitap okumanın yeni bakış açıları kazandırdığını ve farklı görüşlere saygıyla bakabildiklerini ifade etmiştir. Okuma etkinliklerinden sonra verilen cevapların ilkinde göre daha zengin bir içeriğe sahip olması, okuma etkinliklerinin ve deneyimlerin bir sonucu olarak verilere yansımıştır. Okuma etkinlikleri öncesi annelerde çocuklarına faydalı ve örnek olma isteğiyle birlikte bilgi edinme arzusunun baskın olduğu görülürken; okuma etkinlikleri sonunda kendilerine ve çocuklarına olan faydalarına daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Kitap okumanızı sağlayan nedenler sorusuna uygulama sonrası verilen cevaplarda “Anneler Okursa ve Çocuklar Okursa Projesi’ne katılmak” yoğun bir şekilde göze çarpmaktadır. Aynı zamanda planlı etkinliklerin onlara sağladığı katkılardan da bahsetmişlerdir. “Kitap okumanıza engel olan nedenler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara uygulama öncesinde birçok neden belirtirken uygulama sonrasında ise kitap okumaya engel olacak bir nedenleri olmadığı ve olamayacağını yoğun bir şekilde dile getirmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda anne ve diğer aile bireylerinin okumalarında etkili olduğunu belirten cevapların yoğun olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde ailece evde okuma etkinliği ve kitap okuma rutininin olmadığı yönündeki tutumların, uygulama sonrasında ailece kitap okuma rutinlerine dönüştüğü göze çarpmaktadır. Anneler ve çocuklar, uygulama öncesinde fırsat buldukça ve boş vakitlerinde kitap okuduklarını belirtirken uygulama sonrasında kitap okuma zamanlarını planladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, çocuğun okuma kültürü edinmesinde rol oynayan etkenlerden biri olan aile ve aile içinde annenin önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Kitap okuma etkinliklerinin hem evde hem okulda desteklenmesi çocuklarda okuma kültürü ediniminde etkili olmaktadır. Okuma etkinlikleri annelerin ve öğrencilerin okuma kültürü edinmelerini, okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır. Bu proje ile annenin dâhil olduğu okuma etkinliklerinin -



özellikle dezavantajlı bölgelerde uygulanmasının- sadece okuma kültürü değil okul iklimine de olumlu katkıları vardır. Dolayısıyla okul ikliminin oluşmasında bir etken olarak okuma kültürü önemli bir faktördür.

*Anahtar sözcükler: Okuma, okuma kültürü, okuma alışkanlığı, okuma etkinlikleri*

### **Kaynakça**

- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 157-188.

# İlkokul Öğrencilerine Teknoloji Destekli Akran Zorbalığı Bilinci Kazandırma ve Önleme

Abdullah OYMAK<sup>1</sup>, İsmail Önder KARAKUŞ<sup>2</sup>, Esmâ KILIÇLAR ŞAHİN<sup>3</sup>, Hüseyin KARAÇAM<sup>4</sup>, Gizem YILDIZ<sup>5</sup>, Serya ÇETİNKAYA<sup>6</sup>, Keziban SEÇKİN CODAL<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, abduallah.oymak@gmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, karakusonder38@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, İngilizce Öğretmeni, esmakiliclar3860@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, hsynkrcom@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, İngilizce Öğretmeni, gistry@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Sınıf Öğretmeni seryacetinkaya44@gmail.com

<sup>7</sup> Dr. Öğr. Üyesi, AYBÜ, kseckin.codal@aybu.edu.tr

## Özet

Akran zorbalığı, bir veya birden fazla kişinin, bir başkasını düzenli olarak ve sürekli olarak fiziksel, sözlü veya psikolojik olarak tehdit etmesi veya taciz etmesidir. Akran zorbalığı ile her yaşta karşılaşmak mümkündür. Akran zorbalığına maruz kalan bireylerde saldırganlık, içe kapanıklık, akademik başarısızlık gibi pek çok olumsuz durum gözlemlenebilir. Bahsi geçen durumları önleyebilmek için akran zorbalığını önlemek gerekir. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin teknoloji desteği ile bilinçlendirilerek farkındalık oluşturularak akran zorbalığının azaltılması, ortadan kaldırılması, akran zorbalığı ile başa çıkabilme ve olumlu davranışlara yönelmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda projemizin öne çıkan özellikleri arasında öğrencilere interaktif eğitim materyalleri sunmak, online platformlarla etkileşim sağlamak ve teknolojinin gücünü kullanarak akran zorbalığını önleme konusunda farkındalık oluşturmak bulunmaktadır. Bu adımlar, literatürdeki önerilere uygun olarak, ilkökul öğrencilerini olumsuz davranışlardan koruma ve onları pozitif davranışlara yönlendirme amacımıza hizmet etmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere tablet ve diğer teknolojik araçlarla interaktif bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Akran zorbalığına yönelik resim sergisiyle teknoloji destekli bilinç oluşturma desteklenmiştir. Çalışmanın değerlendirilmesinde öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki bilgi ve farkındalığını ölçmek için öğretmenlere ön anket ve son anket uygulanmıştır. Yapılan anketten elde edilen sonuçlardan hareketle teknoloji destekli akran zorbalığı bilinç kazandırmanın akran zorbalığını önlemede etkili olduğu iddia edilmektedir. Şiddet günümüz toplumunda her alanda her geçen gün daha geniş bir şekilde yer almaktadır. Bu durum bize şiddetin insanın toplumla ilk buluştuğu yerlerden biri olan okullarda kavram kökenini inceleyerek akran zorbalığı başlığının mercek altına alınması gerekliliğini doğurmuştur. Akran zorbalığı eğitim öğretim süreçlerinin her aşamasında öğrenciler arasında yaygın olarak gözlemlenebilen şiddet ya da saldırganlık içeren davranışlardır. Üzerinde 1960lardan itibaren çalışmalar ve incelemeler başlamış olan bu sosyolojik konu başlığı eğitimin ilk adımlarının atıldığı ilkökul evresinde de görülmeye başlamasıyla zorbalığı önleme ve yönetme çalışmaları da başlamıştır. Akran zorbalığı başlığı en yalın şekilde; bir öğrencinin diğer bir öğrenciye sözel, duygusal ya da fiziksel olarak şiddet ya da saldırganlık içerikli hareketler ve davranışlar sergilemesi şeklinde ifade edilebilir. Daha detaylı bir bakış

açısıyla baktığımızda ise; akran grupları arasında negatif anlamda sözel, duygusal ya da fiziksel şiddetin varlığı, negatif tartışmaların fiziksel kaba kuvvet davranışı ile sonuçlanması, güçlü olan tarafın planlı, programlı ve uygun olmayan şekillerde amacı dışında gücünü karşısındakini domine etmek için kullandığı davranışlar akran zorbalığı başlığının ana bileşenlerini oluşturmaktadır. “Zorbalığın neden kaynaklandığı aynı zamanda zorbalık türlerini de belirlemektedir. Fiziksel zorba davranışlar; vurmak, tokat atmak, yumruklamak, tekmelemek, tırmalamak, çelmelemek, tükürmek, itmek, saç çekmek, eşyasını zorla almak, korkutmak yer alırken, sözel zorba davranışlar; isim takmak, alay etmek, onurunu zedelemek, küçük düşürmek, hakaret etmek, dedikodu çıkarmak, tehdit etmek ve küfür etmek, duygusal zorba davranışlar arasında ise; dışlamak, ağır işler vermek, faaliyetlere dahil etmemek, konuşmamak, yardım etmemek, yalnız bırakmak yer almaktadır” (Griffin ve Alan, 2004). Akran zorbalığı başlığında şiddet ve saldırganlık fiziksel, sözel ya da duygusal şekilde akran grupları arasında kışkırtma ya da tahrik etme olmaksızın; belirsiz sıklıklarla plansız bir şekilde de görülebilmektedir. Akran gruplarının zorbalık sürecindeki iki tarafı da; hem zorbalık uygulayan hem de zorbalığa maruz kalan bu süreçten yara alarak çıkabilmektedir. Okullar hem eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulduğu, farklı geçmiş deneyimlere, farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı ortamda eşit şartlarda öğrenim süreci geçirdiği hem de öğrenim süreçlerinin yanı sıra sosyal- kültürel olarak eğitim süreçlerinin de başlayarak topluma faydalı bireyler olarak süreci tamamlayabilecekleri yerler olarak toplum içinde var olmaktadır. Toplumun en küçük örneklemini okullarda yaşanabilecek olan akran zorbalığının şiddet ve saldırganlık davranışının ilk adımları olarak değerlendirilmesi ve bireylerin ilerleyen dönemlerindeki yaşamlarında artarak yer bulunabileceğinin bilincinde olunması gerekliliği elzemdir. Bu sebeple akran zorbalığı başlığı, tanımı, süreci, önleme metotları, farkındalık çalışmaları öğretmenlerce incelenmeli ve gerekli önleme çalışmaları okul, sınıf ve akran grupları arasında uygulanmalıdır. “Olweus çalışmasında yaşları 7-16 arasında 130.000 öğrenci incelemiş ve bu öğrencilerin %5-9 kadarı düzenli olarak aran zorbalığına uğradığını tespit etmiştir” (Olweus, 1978). Bu oran ilkökul çağındaki öğrencilerin ortalama onda birinin kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde sürekli zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Okullarda, sınıf uygulamalarında ve ev çalışmalarında teknolojinin ve modern teknolojik aygıtların elzem olduğu bir gerçektir. Öğretmen, öğrenci, veli ve toplum dairesel olarak etkileşim ve iletişim halinde olan unsurlardır. Teknoloji ise bu unsurların başarılı ve etkili bir şekilde işlev görmesini sağlayan ve dairenin tam ortasında yer alan bağlayıcı unsur olarak düşünülebilir. Eğitim öğretim süreçlerinin her aşaması teknolojik araçlar yardımı ile daha hızlı, daha kapsayıcı bir şekilde öğrencilere sunulabilmektedir. İlkokul öğrencilerinin duygusal ve sosyal olarak toplumun ilk adımı olan okullarda akran zorbalığı başlığını tanımlayıp fark edebilmeleri için öncelikle bireysel olarak duygusal zekalarını teknolojik araçlar desteği ile geliştirebilmek ve zorbalık önleme başlığında öğrencilerde empati duygusunun yerleştirilebilmesi ve eğitim ortamının pozitif ve barışçıl bir şekilde sağlanabilmesi için teknolojik araçlarla uygulamalar yapmak akran zorbalığı konusunda teknolojinin önemini vurgulamaktadır. Sınıf ve okul ortamının kapsayıcılığının artırılmasında içerme uygulamalarında teknolojinin kullanımı başarı sağlayabilmektedir. Kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri açısından öğrenmeyi öğrenme kavramının öğrencilere verilmesinde, akran zorbalığı gibi sosyal ve toplumsal bir sorunun çözümünde teknolojik araçlara başvurmak ve destek almak bu süreçlerin sağlanmasında hızlı ve etkin bir yol olarak

karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler arasında bir tarafın diğer tarafa fiziksel, duygusal ya da sözel açıdan şiddet ve saldırganlık içeren davranışlarda bulunması olarak açıklanan akran zorbalığının, doğru ve faydalı teknolojik araçlar kullanılarak en aza indirgenebileceği çalışma konumuzu oluşturmaktadır. Zorbalığın okul içerisinde, sınıf ortamlarında farklı şekillerde yer edinebildiğini öğretmen anketlerimizle gözlemledik. Bu süreçte öğretmenlerden alınan geri dönütlerden de anlaşılacağı gibi sınıf içerisinde özellikle öğrenciler arasında alay etme, küçümseme, dışlama gibi duygusal zorbalık; vurma, zarar verme gibi fiziksel zorbalık ya da tehdit, hakaret gibi sözel zorbalık türlerinin öğrenciler arasında yaygın olarak görülebildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bakış açısını anlayabilmek amacıyla resim sergisi planlanmış ve sergide zorbalığın tanımı öğrencilerin gözünden deneyimlenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda öğrencilerin akran zorbalığı başlığını somut olarak anlamasını sağlamıştır. Midgett ve diğerleri (2021), teknoloji ve akıllı tahta kullanımının akran zorbalığına karşı mücadelede önemli bir rol oynayabileceğini belirtmişlerdir. Kaluarachchi ve arkadaşlarının 2015 yılında yaptığı çalışması ise teknolojinin, öğrencilere zorbalıkla mücadele stratejilerini öğretmede etkili bir araç olabileceğini, akıllı tahtaların öğrencilere bilgi aktarımında ve duygusal gelişimlerini desteklemede kullanılabilirliğini ortaya koymuştur (Kaluarachchi, Warren, & Jiang, 2020). Bu bağlamda öğrencilerde düzenli olarak akran zorbalığının önlenmesi amacıyla yaşlarına uygun videolar izletilmiş ve her videoda akran zorbalığının başka bir alt zorbalık türüne atıfta bulunarak öğrencilerin dolaylı yoldan zorbalığın yanlış bir şey olduğu başlığı verilmiştir. Hedef kazanımın verilmesinde bireyin yaşına uygun, olumlu davranış kazanımlarına olumlu geri dönütlerin olduğu, görsel ve işitsel açıdan merak uyandırıcı videoların özellikle ilkökul öğrencilerinde pozitif davranış kazandırmada etkili bir yöntem olarak benimsenmesi ve kullanılması akran zorbalığı başlığında en büyük araç olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların öğrenciler arasında akran zorbalığı kavramının tanımını, ne olduğunun anlaşılmasını kolaylaştırmış ve zorbalığı tanımlayabilen öğrencilerde bunu önlemek için istek ve farkındalık yaratmıştır. Öğretmenler arasında yapılan ikinci anket sonuçları önleme çalışmaları sonucunda yinelenmiş ve teknolojik araçlarla akran zorbalığının önlenmesi amacıyla yapılan müdahaleler sonucunda sınıflarda akran zorbalığı türlerinden olan fiziksel, duygusal zorbalık türlerinde azalmalar olduğu gözlemlenmiştir. Akran zorbalığı ile ilgili okul ortamında teknolojik araçlarla yapılan müdahalenin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan elde edilen ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ilişkili örneklemeler için t-testi analizi yapılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket çalışması bulguları sonucu değerlendirildiğinde, akran zorbalığına yönelik yapılan etkinlikler genel olarak olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Sınıftaki çocukların birbirleri hakkında yaydıkları söylentiler ve dedikodular, öğrencilerin sınıf içinde birbirlerine karşı kullandığı küçük düşürücü kelimeler ve aşağılayıcı dil kullanımı, sınıf içinde öğrencilerin tehdit veya gözdağı alması durumları, sınıftaki öğrenci zorbalığının genel ciddiyeti, dışlama eğilimleri ve sosyal izolasyon endişeleri, öğrencilerin çevrimiçi platformlarda birbirlerine karşı hoş olmayan davranışlar sergileme olasılığı hakkındaki endişeler, öğrenci davranışları nedeniyle yaşanan endişe, başarıda azalma ve özgüven eksikliği durumları, öğrencilerin yapmak istemedikleri davranışlara zorlanma durumu ve eşyaların zarar görme eğiliminde azalma gözlemlenmiştir. Alay etme ve küçümseme davranışlarının sıklığı, fiziksel müdahale durumlarına ilişkin ciddiyet algısı ve zorbalık yapan öğrencinin yanında sessiz katılımcı olarak bulunan öğrencilerde artış gözlemlenmiştir. Sonuç

olarak bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak, akran zorbalığının önlenmesinde teknolojinin planlı ve amacı doğrultusunda kullanıldığında etkili olduğu görülmüştür.

*Anahtar sözcükler: Akran zorbalığı, teknoloji, bilinç kazandırma, farkındalık oluşturma*

### **Kaynakça**

- 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.
- Kaluarachchi, C., Warren, M., & Jiang, F. (2020). Responsible use of technology to combat cyberbullying among young people.
- Midgett, A., Dumas, D. M., Myers, V. H., Moody, S., & Doud, A. (2021). Technology-based bullying intervention for rural schools: Perspectives on needs, challenges, and design. *Journal of rural mental health*, 45(1), 14.
- Olweus, D.,(1978). *Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC.: Hemisphere Press.

# Değerler Eğitimi Kapsamında Mevlana'nın Örnek İnsan Modeli Üzerine Bir İnceleme: Hoşgörü ve Sorumluluk Değeri Örneği

Levent BAŞ<sup>1</sup>, Esra Azize ŞİMŞEK<sup>2</sup>, Gülsün KARAGÖZ TÖRE<sup>3</sup>, Serkan KOŞAR<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Gökhan Uysal Ortaokulu, leventbas1978@hotmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Şehit Gökhan Uysal Ortaokulu, a.esra87.a@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Şehit Gökhan Uysal Ortaokulu, gulsuntore@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, skosar@gazi.edu.tr

## Özet

Eğitim yalnızca teorik bilginin ve zihinsel akademik becerilerin kazandırıldığı bir alan olmaktan öte kültürel değerlerin ve ahlaki normların oluşturulduğu bir araç olarak da nitelendirilmektedir. Söz konusu değerlerin hem bireylerin zihinlerinde var olan şemalar hem de eğitim yoluyla aktarılan ve günümüzde oldukça önem kazanan kavramlardır. Değerlerin bireylerin zihinlerinde var olan halinin mi yoksa okul yoluyla kazandırılan halinin mi önemli olduğu ise yanıtını bulamamış sorular arasındadır (Cihan, 2014). Yaygınlaşan teknoloji ve özgürlükçü toplum anlayışlarının özellikle çocukları ve onların zihinlerinde var olan değer algılarını olumsuz yönde etkilediği bir gerçektir (Yazıcı, 2006). Şiddet ve hoşgörüsüzlük içerisinde büyüyen çocuklar zaman içerisinde toplumsal sorunlarla baş etmekte zorlanmakta ve toplum düzeni bozulmaktadır. Bu durumda olan birçok ülke toplumsal huzuru düzenleyecek denetim mekanizmaları aramakta ve değer eğitiminin bu noktada oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Balci, 2008). Değerlerin ailede kazandırılması ve sonrasında eğitim yoluyla okullarda benimsetilmesi kalıcı izli davranış oluşturma bakımında gereklilik arz etmekle birlikte öğretmenlere de büyük sorumluluk yüklemektedir (Yörükoğlu, 2003). Okullarda değer eğitimi hem bir birey hem de bir vatandaş yetiştirme işi olarak ele alınmakta süreç içerisinde formal ya da informal öğrenmelerle bu değerler kazandırılmaktadır (Türküresin, 2022). Okullarda değer öğretiminde informal öğrenmelerin daha ön planda olduğu söylenebilir. Öğrenciler model alma yoluyla öğretmenlerini ya da arkadaşlarını gözlemleyerek değer öğrenmeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerler eğitiminde öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü ve bu bakımdan öğretmenlerin değer öğretiminde aynı bilinçte olmaları gerektiği söylenebilmektedir (Kasapoğlu, 2013). Hz. Mevlana'nın eğitim yönü ele alındığında evrensel bir eğitim donanımına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Fihi Ma Fih adlı eserinde eğitime yönelik düşüncelerini somut anlatımlarla ele alarak eğitim üzerine anlattığı hikâyelerle farklı teknikler kullanmanın önemini vurgulamış, metaforlar yardımı ile soyut olan düşünceleri somutlaştırma yoluna giderek anlaşılabilirliğini artırmıştır (Karaismail, 2009). Toplumsal değerlerin içerisinde bu çalışmanın konusunu oluşturan hoşgörü ve sorumluluk değerleri de Hz. Mevlana'nın örnek insan kavramında sahip olacağı değerleri arasında yerini almaktadır (Akkaya, 2013). Eğitim anlayışı olarak Hz. Muhammed'i kendine rehber edinen Hz. Mevlana anlattığı her şeyi ayet ve hadislerle desteklemiş, özellikle Fihi Ma Fih adlı eserinde dini ve toplumsal değerlere yer vermiştir. Sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin öğretilmesinde Mevlana'nın eğitim anlayışını benimsemeyi konu alan bu çalışmanın Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı değerler eğitiminde ana değer olarak belirlenen ve

Mevlana'nın toplumsal değer adı altında eserlerinde yer verdiğini hoşgörü ve sorumluluk değerlerinin Mevlana'nın eğitim anlayışı üzerinden yer verilen etkinliklerle incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması türlerinden de bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Ankara ilinin Sincan İlçesinde bulunan Şehit Gökhan Uysal Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim öğretim döneminde 5.sınıfta okuyan 20 öğrenci ve 5 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve duyuşsal davranış değişikliğine en açık olan grup olması nedeni ile 5.sınıflar belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri açısından bakıldığında en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formları olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğrenciler için hazırlanan sekiz (8) soruluk (Ek-1) ve öğretmenler için hazırlanan sekiz (8) soruluk açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2) kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliği için iki (2) farklı alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları okullarda yaşanan en büyük problemin öğrenciler arasında oldukça yaygın olan akran zorbalığı ve küfür olduğunu bu bağlamda öğrencilerin özellikle birbirlerine karşı saygısız davrandıklarını göstermektedir. Yapılan bu araştırmada katılımcıların görüşlerine göre okullarda yapılan değer eğitimine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu, milli değer öğretimine yönelik etkinliklerin milli gün ve bayramlar olarak sınırlandırıldığı bununla birlikte ahlaki değerlerin yalnızca ders içeriği olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hoşgörü ve sorumluluk kavramlarını somut sonuçlara göre değerlendirmekte, ev ödevi yapmak ve küfür etmemek gibi özellikleri sorumluluk olarak nitelendirmektedirler. Öğretmen katılımcıların ise öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini ve aralarında hoşgörü olmadığını görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre tüm katılımcılar değer eğitiminde Mevlana'nın yaklaşımının benimsenmesinin oldukça faydalı bulmuş ve özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasına yönelik etkinliklerin hoşgörü ve sorumluluk değerini öğretmede ve zengin içerik oluşturmada başarı sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre okullarda verilen milli ve ahlaki değer eğitimi oldukça yetersiz olduğu değer eğitiminin din ve diğer seçmeli din dersleri dışındaki tüm ders içeriklerine entegre edilerek sarmal bir yapıda değer eğitimi yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte Mevlana'nın değer eğitimi yaklaşımı ve iyi insan örneği üzerinden kavram eğitimi yapılarak değerler eğitiminin temeli yeniden oluşturulması gerektiği, Mevlana'nın iyi insan modeli ve bu bağlamda kullandığı yedi öğüdü, sevgi anlayışı ile harmanlanarak ders içeriklerine entegre edilmeli ve Mevlana'nın eğitim yaklaşımındaki sevgi dilinin tüm eğitim sistemine yansıtılarak öğrencilere okul sevgisi kazandırılmalıdır. Hoşgörü ve sorumluluk değeri dışında diğer değerler üzerinden sürece velileri de dâhil ederek daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

*Anahtar Kelimeler: Değer, eğitim, sorumluluk, hoşgörü, Mevlana*

### **Kaynakça**

- Akkaya, S. (2013). Mevlâna'nın mensur eserlerinde değerler eğitimi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Elektronik Türk Çalışmaları*, 9(2), 429-436.

- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Karaismail, F. (2009). Fîhi Ma fih bağlamında Mevlânâ'nın Kur'ân Tefsiri (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Türküresin, H. E. (2022). Okulda değerler ve karakter eğitimi. Edt. S. Girgin, *Eğitimde güncel yaklaşımlar* içinde (s.121-140).
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yörükoğlu, K. (2003). *15-17 yaş çocukların benlik kavramları ve beden algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.



# Temel Eğitimde Çocuk Katılımı: Uygulamalar ve Çıkarımlar

Özlem ERDOĞAN<sup>1</sup>, Serkan ÇELİK<sup>2</sup>, Funda KONAK<sup>3</sup>, Zehra SÖZCU YALÇIN<sup>4</sup>, Suna ÖZTÜRK<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Altındağ Şehit Onur Doğan İlkokulu, onurd7744@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, sercelikan@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Altındağ Şehit Onur Doğan İlkokulu, konakfunda@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Altındağ Şehit Onur Doğan İlkokulu, arhez\_93\_06@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Altındağ Şehit Onur Doğan İlkokulu, hayat061986@gmail.com

## Özet

Çocukların hakları, onların sağlıklı gelişimini, güvenliğini ve mutluluğunu korumayı amaçlar. Eğitim de ise çocukların katılımı, öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil olmalarını ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerini sağlar. Çocuk hakları, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (CRC) ve diğer uluslararası belgeler tarafından belirlenmiştir. Bu haklar, çocukların yaşama, sağlık, eğitim, oyun, ifade özgürlüğü, aile yaşamı gibi alanlarda korunmasını ve desteklenmesini içerir (UNICEF, 2023). Çocukların bu haklara saygı gösterilmesi, onların toplumda tam ve aktif bir şekilde yer almalarını sağlar. Eğitimde çocuk katılımı, çocukların kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasını ve bu süreci şekillendirmesini ifade eder. Bu, sınıf içi etkinliklere katılma, öğretmenlerle iletişim kurma, öğrenme hedefleri belirleme ve öğrenme materyallerini seçme gibi şekillerde gerçekleşebilir. Çocukların eğitim sürecine katılımı, onların motivasyonunu artırır, öğrenme sonuçlarını iyileştirir ve kendilerine güvenlerini geliştirir. Lev Vygotsky'in Sosyal Gelişim Teorisinde belirttiği gibi çocukların öğrenmesi, sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleşir. Öğretmenler ve daha bilgili akranlar, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyerek, onların bir sonraki gelişim aşamasına ulaşmalarına yardımcı olur (Vygotsky, 1978). Bu araştırmanın amacı, ilkökul dönemindeki çocukların, kapsayıcılık ve çeşitlilik başlığı altında eğitimde çocuk katılımını sağlamaktır. Çocuk katılımının gönüllü ve bilinçli bir şekilde gerçekleştiği, çocuğun aktif olarak yer aldığı ve özel eğitilmiş yahut yabancı uyruklu öğrenci fark etmeksizin seçilen öğrencilerle kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi hedeflenmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda ilkökul dönemindeki 6-7 yaş grubundaki öğrencilerle hikâye, dijital oyunlar, sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinliklerle nitel paradigma üzerinden durum çalışması modeliyle bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu araştırma üzerinden çocuk dostu yöntemlerin öğrencilerin yardımlaşma, araştırma yapma, haklarını bilme, iletişimi güçlendirme, zamanlama becerileri, planlama becerileri ve araştırma deneyimi kazanma gibi değer, beceri ve kazanımları edinme durumlarının irdelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada veriler gözlem ve öğrenci ürün dosyaları kullanılarak toplanacaktır. Veriler içerik ve doküman analizi yöntemleriyle irdelenecektir. Eğitimde çocuk katılımını desteklemek için katılımcı ortam oluşturmak; sınıf ortamında çocukların fikirlerini ifade etmeleri için güvenli bir ortam sağlanmalıdır. Öğrencilerin düşüncelerine ve fikirlerine değer verildiğini hissetmeleri önemlidir. Öğrenme sürecini şekillendirmek; öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun olarak ders içeriği ve öğrenme faaliyetleri belirlenmelidir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Karar alma sürecine dahil etmek; okul yönetimi ve öğretmenler, çocukların eğitimle ilgili karar alma süreçlerine

katılımını teşvik etmelidir. John Dewey'e göre eğitimde esas olan, çocukların deneyimlerle öğrenme sürecine katılmalarıdır. Aktif katılım, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri uygulamalarını sağlar, bu da onların toplumsal ve kişisel gelişimini doğrudan etkiler. (Dewey, 1938). Eğitimde işbirliği ve partnerlik; öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliği ve ortaklık önemlidir. Öğrencilerin öğretmenlerle birlikte ders planlama ve değerlendirme süreçlerine katılmaları, öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirebilir. Bu yöntemler kullanılarak avantajlı ve dezavantajlı çocukların eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını ve kendi öğrenmelerini şekillendirmelerini sağlayarak, daha etkili ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamıştır. Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisinde belirttiği gibi eğitim, özgürleşmenin anahtarıdır. Çocukların eğitim sürecine aktif olarak katılmaları, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve toplumsal yapıdaki baskıcı unsurları sorgulamalarını sağlar (Freire, 1970). Altındağ Şehit Onur Doğan İlkokulu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 1. Sınıfa devam eden 45 öğrenci ile yapılan etkinliklerimizin faydasını öğrencilerimizin kendinden emin ve özgüvenli bir katılım sağladığı şeklinde geri dönütler alınmıştır. Uygulama haftada 2 saat (120 dakika) olmak üzere 4 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde doğaçlama, hayal etme, rol oynama, dramatizasyon, çözüm ağacı, kağıt evler aracı, otantik okuma yazma tekniklerinden faydalanılmıştır. Etkinlikler sayesinde öğrencinin iç dünyalarının somut ve görsel bir temsili ortaya çıkmış, öğrencilerin ifade becerilerinde de önemli bir gelişim sağlanmıştır. İlkokul düzeyinde, çocuklara öğrenme sürecine aktif olarak katılma fırsatı vermek, onların akademik başarılarını desteklemenin yanı sıra, toplumsal ve duygusal gelişimlerini de güçlendirdiği bu nedenle, eğitimcilerin ve toplumun genel olarak çocuk katılımını teşvik etmek için çaba göstermesi önemini vurgulamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** katılım, çocuk katılımı, çocuk dostu teknikler, kapsayıcı pedagoji

## **Kaynakça**

Dewey, J. (1938). *Deneyim ve eğitim*. Macmillan.

Freire, P. (1970). *Ezilenlerin pedagojisi*. Continuum.

UNICEF. (2023). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# Sınıf Rehberliğine Odaklı Web 2.0 Araçları Kullanımı Eğitiminin Öğretmenlerin Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliğine Etkisinin İncelenmesi

Enver EROL<sup>1</sup>, Günnur ÖZBAY<sup>2</sup>, İmran KAYALI ARAS<sup>3</sup>, İrem Sena ALPYÜRÜK<sup>4</sup>, Nilay DİNÇER<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Mehmet Bora Tayfur İlkokulu, enver.erol75@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Şehit Mehmet Bora Tayfur İlkokulu, gunnurozbay@gmail.com

<sup>3</sup> Okul Müdür Yardımcısı, Şehit Mehmet Bora Tayfur İlkokulu, firatimran5582@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Şehit Mehmet Bora Tayfur İlkokulu, isk.01@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Şehit Mehmet Bora Tayfur İlkokulu, nilayumit. @gmail.com

## Özet

Değişim çağının ihtiyaçları doğrultusunda hayatımıza birçok teknolojik araçlar girmiştir. Sürekli gelişen geleceğe ayak uydurabilmenin yolu ise teknolojik gelişmelerin hızına yetişecek bireyler yetiştirmektir (Kurtoğlu-Erden & Uslupehlivan, 2020). Bu nedenle Web 1.0 araçları ile etkili etkileşiminin sağlanamaması öğrenmeyi zenginleştiren, öğrenciler kadar öğretmenleri de teknolojik olarak aktif duruma getiren dinamik araçlar olan Web 2.0 araçlarına ihtiyacı doğurmuştur (Hamlı & Hamlı, 2021). Gelişimsel rehberlik bağlamında okul rehberlik hizmetlerinde de yeni nesil yöntemlerden yararlanma kaçınılmaz olmuştur. Alan yazında Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımının öğrencilere değişime uyum sağlayan bilgi ve beceriyi kazandırmaya yönelik birçok yarar sağladığı görülmektedir (Gündüzalp, 2021). Son yıllarda ağ tabanlı öğrenme ortamlarının artması öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerde gözlenen yetersizliklerin belirlenmesine yönelik çalışmaların alan yazında artmasına neden olmuştur (Geçim & İmer-Çetin, 2023). Bu çalışma kapsamında öğretmenlere derslere entegre etmeye çalıştıkları Web 2.0 araçlarını sınıf rehberlik programında aktif kullanımını, etkinlik hazırlama, zenginleştirme gibi beceri ve yetkinlik sağlayacakları düşünülmektedir. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarının kullanıldığı eğitim programının öğretmenlerin sınıf rehberliğinde teknoloji kullanma becerilerine, yetkinliğine etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Sınıf rehberlik etkinliklerinde kullanılacak Web 2.0 araçlarını öğretmeye dayalı eğitim programının öğretmenlerin teknoloji becerilerine etkisini ortaya koyarak alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Araştırmada Ankara Yenimahalle ilçesinde yer alan iki devlet okulunda çalışan öğretmenlere uygulanacak Web 2.0 araçları temel alınarak hazırlanan sınıf rehberlik etkinliği programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla karma yöntemlerden gömülü desen (Gay vd., 2012) kullanılmıştır. Çalışma yarı deneysel, öntest-sontest kontrol gruplu 2×2 lik desenle isimlendirilmiştir. Araştırmada nicel veriler Çelik (2020) tarafından geliştirilen Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Programı öncesi ihtiyaç analizi ile belirlenen Web 2.0 araçları temel olarak 6 haftalık bir program hazırlanarak deney grubuna uygulanmıştır. Program öğrenme ortamı tasarlama, sunum hazırlama, zihin haritası, animasyon, dijital pano, poster, karikatür, hikaye, afiş, bulmaca, yapboz oluşturma, zihin haritaları hazırlamayı sağlayan Web 2.0 araçlarını içermiştir. Katılımcıların örnek çalışma yapmaları atölye eğitimi ile sağlanmıştır. Kontrol grubuna bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise tekli durum çalışması ile katılımcıların deneysel süreçteki

etkileri, kararları değerlendirilmiştir. Nitel veriler üç uzman görüşünden yararlanılarak hazırlanan oturum değerlendirme formu ve odak grup görüşmesi ile elde edilerek, içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar kodlanmış, benzer içerikli yanıtlarla tema ve kodlar ve frekans değerleri belirlenmiştir. Deney grubunun Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinlik Ölçeğinden aldığı puanlar araştırmanın bağımlı değişkeni, Web 2.0 araçları kullanımı eğitimi programı bağımsız değişkenidir. Deney grubu (n=25) ve kontrol grubu (n=25). Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde deney ve kontrol gruplarına ait ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verildikten sonra verilerin analizi sonucu elde edilen nicel bulgular ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin ön-test ve son-testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri, deney grubunun ön test puanlarının ortalaması 43.00, standart sapma değeri 4.60; son test puanlarının ortalaması 51.88, standart sapma değeri 24.25'dir. Kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması 86.04, standart sapma değeri 18.53; son test puanlarının ortalaması 52.72, standart sapma değeri 25.07'dir. Deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları son test puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney U Testi istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $z=4.37$ ,  $p<0.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan Web 2.0 Araçlarının Kullanıldığı Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf rehberliğinde teknoloji kullanma becerilerini ve yetkinliğini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi istatistiksel analiz sonuçları, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $z=1.40$ ,  $p>0.05$ . Sonuç olarak deney grubundaki katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların ölçekten aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $U=464.00$ ,  $p<0.05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim programına katılan öğretmenlerin, programa katılmayan öğretmenlere göre sınıf rehberliğinde Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliğinin arttığı söylenebilir. Nitel bulguların değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesine katılan 7 katılımcı kodlanmış, katılımcıların söylemlerine göre anahtar temalar belirlenmiştir. Programın amacına ulaşma, çeşitlilik, etkili olma, motive etme, beceri geliştirme (n=7), farklı öğrenme ortamları sunma n=6 dır. Oturumları değerlendirme formuna göre 25 katılımcının yanıtlarına göre frekans değeri etkinlikleri beğenme, istekli katılma, faydalılık, kullanmaya isteklilik, eğitsel içerik hazırlamaya yöneltme, geliştiricilik gibi boyutlarda n=22 olması programının etkililiğinin pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak eğitimin öğretmenlerin Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliğine Etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. İlerki çalışmalarda öğretmen branşları genişletilerek rehber öğretmenlere yönelik Web 2.0 araçları öğretmen eğitimlerinin psikoeğitim grup etkinlikleri ve sınıf rehberlik etkinliklerinde kullanabilme becerilerine etkisini araştırmaya yönelik betimsel ve deneysel çalışmalar

gerçekleştirilebilir. Ayrıca çalışma ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı kademelerde çalışan öğretmenlerle de yapılabilir.

**Anahtar sözcükler:** Web 2.0 araçları, teknoloji farkındalığı, sınıf rehberliği, teknoloji kullanım yetkinliği

### **Kaynakça**

- Gay, L. R, Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Geçim, B., & İmer-Çetin,,N. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of Theory and Practice in Education*,19(1),97-122.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Hamlı, S. & Hamlı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-16.
- Kurtoğlu-Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.

# Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Teknoloji ve Dijital Vatandaşlık Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi

Emine ÖZTÜRK<sup>1</sup>, Elif BULDU<sup>2</sup>, Sevgi UZUNMAN<sup>3</sup>, Kübra Eşe AKYÜREK<sup>4</sup>, Serap FİDAN<sup>5</sup>, Ayşe Pınar DÜZYOL<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Şehit Seçkin Çil Anaokulu, keremceminecan@gmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr. TED Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, elif.buldu@tedu.edu.tr

<sup>3</sup>Müdür Yardımcısı, Şehit Seçkin Çil Anaokulu, svg.uzunman@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Şehit Seçkin Çil Anaokulu, kubrayavuz00@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Şehit Seçkin Çil Anaokulu, sfidan1@hotmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Şehit Seçkin Çil Anaokulu, apinarduzoyol@gmail.com

## Özet

Teknolojinin hızla gelişmesi, eğitimde büyük bir dönüşüm yaratmış ve eğitim sürecini daha etkili ve verimli hale getirmiştir (Çetin & Özgiden, 2013; Veblen, 2007). Dijital çağda doğan bireyler, dijital vatandaş olarak kabul edilmekte ve bu durum eğitim paydaşlarının dijital davranışlarını değiştirmesine neden olmaktadır (Çubukçu & Bayzan, 2013). Teknolojinin; toplumsal yaşam ve toplumsal gelişim üzerindeki olumlu etkilerini yönetilebilir bir şekilde artırmak, farkındalık yaratmak ve doğru kullanımı desteklemek için eğitimin kaçınılmaz bir gereklilik olduğu aşikardır. Küreselleşen dünyamızda, öğrencilerin öğrenim süreçlerine aktif katılımı ve teknolojiyi kullanma yetenekleri kadar üretme, dağıtma, örnek olma becerilerine de sahip olmaları son derece önemlidir. Okulların, "dijital doğanlar" olarak adlandırılan günümüz yeni nesline uyum sağlaması için dönüşüm geçirmesi artık şart olmuştur. Eğitim-öğretim ortamları gerekli düzenlemeler yapılarak kolayca çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde adapte olabilirler. Yeni neslin hedeflerinden biri, bilişim teknolojilerinin aktif olarak kullanıldığı bir çalışma ortamında yer almak ve toplumda başarılı bir şekilde yaşamını sürdürebilmek olduğu yapılan araştırmalarla görülmektedir (Koroğlu, 2014). Eğitimde teknolojinin kullanılması, öğrenme sürecindeki etkinlikleri zenginleştirmek ve kalitesini artırmak için önemli bir yöntem olarak kabul edilebilir. Öğretmenler, etkinlik zamanlarında teknolojik materyaller kullanarak okul öncesi grubu çocuklarının teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanma becerilerini geliştirebilirler. Eğitimde teknolojik materyallerin kullanılması, öğrenme sürecini zenginleştirecek, etkinlikleri eğlenceli hale getirecek ve çocuklara keşfederek öğrenme fırsatları da sunacaktır. Böylece etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı sağlayacaktır. Ayrıca bu materyaller, öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimini artırarak öğretimi bireyselleştirme ve çocukların kendilerine güvenmelerini sağlama konusunda da yardımcı olacaktır. Yapılan araştırmalar, teknolojinin doğru ve amaca uygun bir şekilde kullanılmasının okul öncesi çocuklarının gelişim alanları başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu da göstermektedir. Toplumumuzun gelecekteki vatandaşları ve ilerlemesini sağlayacak olan öğrencilerin, bilgi teknolojilerini etik değerlere uygun bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bu yüzden verilecek dijital vatandaşlık eğitimleriyle öğrencilerin gelişimine büyük katkı sağlanacaktır. Buradan yola çıkarak, küçük yaşlardan itibaren internetle tanışan çocukların, dijital araçları bilinçli bir şekilde kullanarak dijital vatandaşlık

bilinciyle yetişmeleri oldukça 3nemlidir. Mevcut literat3rde okul 3ncesi d3nem çocuklarıyla yapılan b3yle bir araştırma bulunmadığından, çalışmanın literat3rdeki bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul 3ncesi d3nemdeki çocuklara uygulanan teknoloji ve dijital vatandaşlık etkinliklerinin etkisinin incelemektir. Bu kapsamda okul 3ncesi d3nem çocuklarda teknolojiyi bilinçli kullanmalarını sağlamak, dijital vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları online ortamlarda uygulayabilmelerini sağlamaktır. Bu araştırma nitel araştırma y3ntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılarak dizayn edilmiştir. Okul 3ncesi d3nemde teknoloji ve dijital vatandaşlık konuları ile ilgili literat3r taranarak, MEB 2013 programı kazanım ve g3stergeleri g3z 3n3nde bulundurulurak, 5-6 yaş çocukların gelişim d3zeylerine uygun teknoloji ve dijital vatandaşlık etkinlikleri ve materyalleri araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim 3ęretim yılı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şehit Őekin il Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 20 3ęrenciden toplanmıştır. Etkinlikler 10 hafta boyunca haftada 1 g3n uygulanmıştır. Etkinliklerin 3ncesinde 3n g3r3şme ve sonrasında son g3r3şme yapılmıştır. Araştırmada 3n g3r3şme ve son g3r3şme formu olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘Teknoloji ve Dijital Vatandaşlık G3r3şme Formu’ kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış, g3r3şme formunda aıkulu 7 soru bulunmaktadır Sosyal Medyayı Anlamak, Dijital Kurallar ve G3venlik, evrimii Bilgilerin G3venilirliği, Olumlu Dijital Alışkanlıkların Teşvik Edilmesi alt boyutlarından oluşmaktadır. Veriler tematik analiz y3ntemi ile analiz edilmiştir. Çocuklardan elde edilen g3r3şme kayıtları yazılı olarak transkript edilmiştir ve deşifre edilen kayıtlar 3zerinden benzer temada yer alan cevaplar gruplandırılmıştır. Araştırmada, yapılan g3r3şmeler sonucunda eğitim sonunda 3ęrencilerin, Sosyal Medyayı Anlamak konusunda sorulan 3 sorudan ikisinde anlamlı bir farklılık g3r3ld3ę3, birinde benzer farklılık g3r3ld3ę3 belirlenmiştir. Dijital Kurallar ve G3venlik konusunda sorulan 3 sorudan ikisinde anlamlı farklılık, birinde benzer farklılık saptanmıştır. Çevrimiçi Bilgilerin G3venilirliği konusunda sorulan iki soruda da belirgin Şekilde anlamlı farklılık g3r3lm3řt3r. Olumlu Dijital Alışkanlıkların Teşvik Edilmesi konusunda sorulan iki sorunun cevaplarında 3n g3r3şme formu ile son g3r3şme formu arasında anlamlı farklılığın olduğu g3r3lm3řt3r. Çalışmanın sonucunda, çocukların dijital davranışlarını anlama ve geliştirme konusunda 3nemli bulgular elde edilmiştir. Sağlık ve refah eğitimi sonrasında çocukların çoğunluğunun evde belirli kuralların olduğunu belirtmeleri olumlu bir gelişmedir. Dijital g3venlik eğitimi sonrası çocukların evrimii ortamda karşılaştıkları içerikler karşısında bilinçli davranışın arttığı g3r3lmektedir. Bu, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklarına dijital sınırlar ve g3venlik konusunda rehberlik etmelerinin 3nemini vurgular. Ancak, sağlık ve refah ve dijital g3venlik eğitiminin yanı sıra medya ve bilgi okuryazarlığı konusundaki bilgilerinin artırılmasına, dijital ayak izlerinin ve evrimii içeriklerin 3nemini anlamaları için bilinçlendirilmeye devam edilmelidir.

**Anahtar s3zc3kler:** teknoloji, dijital vatandaşlık, okul 3ncesi, eğitim

### **Kaynakça**

etin, M., & 3zgiden, H. (2013). Dijital k3lt3r s3recinde dijital yerliler ve dijital g3menlerin Twitter kullanım davranışları 3zerine bir araştırma. *G3m3şhane 3niversitesi İletifim Fak3ltesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 172-189.

- Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174.
- Koroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veblen, T. (2007). *The theory of the leisure class* (M. Banta, Ed.). Oxford University Press.



# Bilişsel Strateji Yönteminin 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Fatih KARAKÜTÜK<sup>1</sup>, Yasemin DOĞRUER<sup>2</sup>, Kudret KAYMAZ<sup>3</sup>, Revşen ÖZÇOBAN<sup>4</sup>, Emrah BEŞER<sup>5</sup>, Serkan DEMİR<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Selahattin Şişman Ortaokulu, fatiharslanbey@gmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Şehit Selahattin Şişman Ortaokulu, yasemiin91@hotmail.com

<sup>3</sup> Uzm. Öğretmen, Şehit Selahattin Şişman Ortaokulu, kudrt-yilmz@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Şehit Selahattin Şişman Ortaokulu, revsenekici@gmail.com

<sup>5</sup> Uzm. Öğretmen, Şehit Selahattin Şişman Ortaokulu, emrahbeser06@hotmail.com

<sup>6</sup> Danışman Akademisyen, Şehit Emre Tunca İlkokulu, serkandemirgazi@gmail.com

## Özet

İnsanoğlu doğuştan itibaren çevresini ve kendisini anlamlandırma arayışındadır. Bu anlamlandırma sürecinde önemli unsurlardan birisi dildir. İletişimi sağlayabilmek için dile ihtiyacımız olduğu gibi kullandığımız dili anlamlandırmamız da gerekmektedir. İlkokul sürecinden itibaren özellikle okuduğunu anlama becerileri önem kazanmaktadır. Okuma, ilk edinim aşamasında öğrenme için amaçken, sonraki süreçte öğrenme için araç haline gelmektedir. Okumanın nihai amacı okuduğunu anlamadır. Yani okuma temel olarak çözümleme süreciyle başlar ve anlama süreci ile devam eder. Okuma becerisinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi hem genel akademik başarı için temel oluşturur, hem de günlük yaşamdaki bağımsızlığı destekler. Buradan hareketle okurun bilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Anlamayı kolaylaştırabilmek amacıyla okuma öncesi, sırası ve sonrası okuyucunun strateji ve tekniklerden yararlanması; amaç belirleme, metni gözden geçirme, ana hatlarıyla tarama gibi yöntemlere başvurusu önemli görülmektedir (Eperçan & Erzen, 2010). Anlama becerisi okuma öncesi, sırası ve sonrası okuyucunun bazı strateji ve tekniklerden yararlanması ile daha etkili gerçekleşebilir. Okumada amaç belirleme, gözden geçirme, not alma vb. yöntemler anlama becerisine önemli katkılar sunabilir. Bilişsel stratejilerin okuma ve anlama süreçlerine, öğrencilerin ön bilgileri ile metinden öğrendikleri bilgileri birleştirme konusunda da katkısı olabilir. Okuma stratejilerini uygulayan öğrenciler, metinleri daha etkili bir şekilde anlayabilir ve bir sonraki metne daha iyi hazırlık yapabilirler (Temizkan, 2008). Bu nedenle bir çocuğun okuduğunu anlama becerisine uygun bilişsel stratejiyi seçmeyi ve uygulamayı öğrenmesi önemli görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi öğrencinin akademik başarısı ve günlük hayattaki iletişimi için de önemlidir. Bu anlamda, günlük yaşayan öğrenciler hem okuma becerisinde başarısızlık, motivasyon düşüklüğü hem de diğer öğrenme alanlarında okumayı araç olarak kullanmada yetersizlik yaşama ihtimali olduğu için genel akademik başarı açısından da risk oluşturabilir. İlkokul sonrası ortaokula yeni başlayan öğrencilerin bir kısmı okuma ve anlama konusunda bazı eksikler ile gelebilmektedir. Bu öğrencilerin okul içerisinde yapılan sınavlarda okuduğunu anlamada zorluk yaşayabildikleri bu nedenle hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmektedir. Ortaokulun temel basamağı olması sebebiyle yapılan araştırmanın çalışma grubunu 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrıca ilkokuldan sonra ortaokula geçişte temel basamak olduğu

için 5.sınıf öğrencileri ile çalışılmasının sonraki kademelere de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel strateji yönteminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Çubuk İlçesi'nde bir ortaokulda 5. Sınıfa devam eden deney grubunda 4 kız, 2 erkek; kontrol grubunda 5 kız, 1 erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmada uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile ön test uygulanmıştır. Deney grubuna bilişsel strateji öğretimini içeren 4 haftalık uygulama sonrasında, deney ve kontrol gruplarına başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Araştırma verileri, non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile istatistiki olarak SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; bilişsel strateji yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bilişsel strateji yönteminin ele alındığı biliş ve üst bilişe yönelik etkinliklere Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi, ortaokul düzeyinde Türkçe okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için Bilişsel Strateji Yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bu araştırma çalışma grubunda yer alan 12 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmacıların daha büyük örneklem grupları ile bilişsel strateji yönteminin etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapması önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler: okuma, anlama, bilişsel strateji*

### **Kaynakça**

- Epçayan, C., & Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 22-32.  
[https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407084#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407084#article_cite)
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.  
[https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6747/90718#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6747/90718#article_cite)

# Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Kullanımının Matematik Öğrenimi Üzerine Etkileri

Hatice ERTÜRK<sup>1</sup>, Özge YIĞITCAN NAYİR<sup>2</sup>, Şehnaz ÖZGAN<sup>3</sup>, Güliz GÜLCAN ARSLAN<sup>4</sup>, Tuğçe AKDEMİR TOKDEMİR<sup>5</sup>, Nurseda ÇEVİK<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Şehit Tevhit Akkan Anaokulu, stakkananaokulu@gmail.com

<sup>2</sup>Başkent Üniversitesi, yiğitcan@baskent.edu.tr

<sup>3</sup>Şehit Tevhit Akkan Anaokulu, tugceakdemir92@hotmail.com

<sup>4</sup>Şehit Tevhit Akkan Anaokulu, gulizgulcan7@gmail.com

<sup>5</sup>Şehit Tevhit Akkan Anaokulu, sehnazozgan@gmail.com

<sup>6</sup>Şehit Tevhit Akkan Anaokulu, nursedademirel@gmail.com

## Özet

Günümüzde bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler toplumlarındaki tüm sistemleri etkilemiş ve teknoloji yaşamın kaçınılmaz bir parçası haline getirmiştir. Teknolojinin her alanda yer aldığı günümüzde öğrencilerin teknolojiyi kullanarak öğrenme becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu sebeple klasik yöntemle yapılan eğitime teknolojiyi entegre ederek, teknolojinin öğrenme üzerindeki etkisine bakılmalıdır. Dijital teknolojilerle tanışma ve deneyim, küçük çocukların 21. yüzyılda ve gelecekteki yaşamlarında ve işlerinde gerekli olacak teknoloji becerilerini ve akıcılığını geliştirme fırsatını sağlayabilir (Rosen & Jaruszewicz, 2009). 21. Yüzyıl Öğrenim Ortaklığı Rehberi (P21 Early Childhood Framework, 2019), yaşam boyu gerekli olan eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin erken çocukluk döneminde (18 ay- 6 yaş) kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir (P21 Early Childhood Framework, 2019). Rehber, bu becerilerin geliştirilebilmesi için gelişimsel olarak uygun ve ilgi çekici bir ortamın oluşturulmasını önermektedir. Bu ortamın teknolojiyi de bütünleştireceğini, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun, yaratıcılığı ve bilgi toplamayı geliştirecek eğitici ve olumlu içerik içeren teknolojiyi kullanmayı öğrendikleri bir ortam oluşturulmasını önermektedir (P21 Early Childhood Framework, 2019). Yapılan araştırmalar kaliteli eğitim medyasının küçük çocukların öğrenmesini geliştirebileceğini göstermektedir (Fisch & Truglio, 2001). Ülkemizde uygulanmakta olan, yenilenen okul öncesi eğitim programında da, teknolojinin doğru ve sorumlu bir şekilde kullanılması ve özellikle bütünleştirilmiş fen eğitimi etkinliklerinde STEM-A alanlarından matematik ve sanat alanının birlikte yer aldığı etkinlikler yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında, mühendislik ve teknoloji alanlarına da yer verilerek çocukların modeller- tasarımlar yapma, bunları inşa etme, uygulamaya geçirme ve teknolojiye de çalışmalarında yer vermeleri için düzenlemeler yapılması üzerinde durulmaktadır. Yine teknolojiyle ilgili olarak, çocukların, temel algoritmik düşünmeyi geliştirmelerine ve kodlamayı temel düzeyde gerçekleştirebilmelerine de fen alanı içinde yer verilebileceği ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve nitelikli eğitim programlarıyla matematik becerileri geliştirilen çocukların, eğitim almayan çocuklara göre matematik becerilerinde çok daha başarılı oldukları ve bu başarının yaşam boyunca devam ettiği görülmektedir. Çocukların matematiksel kavramlarını ve becerilerini geliştirmek için ve

ileride karşılaşacakları soyut matematiksel kavramları anlayabilmeleri için ön beceriler olarak tanıma, adlandırma, eşleştirme, karşılaştırma, grublama, sıralama ve ayırt etme becerileriyle ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Küçük çocukların erken dönem matematik becerileri, daha sonraki matematik başarılarının güçlü ve istikrarlı belirleyicileridir (Duncan, vd., 2007). Bu nedenle, etkili öğretim yöntemleri kullanarak küçük çocukları sağlam temel matematik yeterlilikleriyle donatmak çok önemlidir (Björklund & Barendregt, 2016). Özellikle okul öncesi dönemde teknolojinin kullanımı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu dönemde çocuklara matematiksel kavramları öğretmek, onların bilişsel gelişimine katkı sağlamak ve matematikle olumlu ilişki kurmalarını teşvik etmek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada çocukların teknoloji ile olan ilişkileri göz önüne alınarak teknoloji kullanımındaki artışın çocukların öğrenme becerileri üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirerek teknolojinin eğitim alanındaki örnek kullanımını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında çeşitli matematik etkinlikleri ve teknoloji destekli matematik çalışmaları planlanmıştır. Çalışma öncesi ve sonrasında teknoloji ile yapılan matematik etkinliklerinin çocuklarda matematik öğrenimine etkisinin izlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada kodlama, bilgisayar oyunları gibi teknoloji uygulamaları içeren matematik etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin matematik öğrenmelerine katkısı incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeline uygun olarak planlanmıştır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışma grubu, özel bir amaç için ihtiyaç olan katılımcıları seçme imkânı tanıyan amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmaya Ankara İlinin Etimesgut İlçesinde bulunan bir Anaokuluna kayıtlı 54-66 aylık 20 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenler tarafından hazırlanan sayı testi ve gözlem formu kullanılmıştır. Etkinlik uygulamaları öncesinde, süresince ve sonrasında öğrencilerin davranışlarının gözlenmesine yönelik hazırlanan gözlem formu sınıftan sorumlu olan öğretmenler ve okul yöneticisi tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin, sayı testinde yer alan soruları, uygulama öncesi ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmelerle cevaplamaları istenmiştir. Mülakatlar sınıftan sorumlu öğretmen tarafından çocukların alışık oldukları sınıf ortamında yapılıp ve ses kayıtları alınmıştır. Son olarak etkinliklerde yer alan öğretmenden süreç ile ilgili görüş alınmıştır. Burada açık uçlu sorulardan oluşan bir görüş anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Okulöncesi çocuklarına yapılan uygulamalı eğitimler ile çalışmaya katılan okul öncesi çocuklarında matematik çalışmalarına olan ilgide, eğlenerek öğrenme ve severek çalışma davranışlarında artma görülmüştür. Teknoloji ile matematik çalışmalarını çocukların severek yaptığı gözlemlenmiştir.

*Anahtar sözcükler:* matematik eğitimi, okul öncesi, teknoloji kullanımı, teknoloji ile matematik eğitimi

## **Kaynakça**

Björklund, C., & Barendregt, W. (2016). Teachers' pedagogical mathematical awareness in Swedish early childhood education. *Scand. J. Educ. Res.* 60, 359–377, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066426>

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Fisch, S. M., & Truglio, R. T. (2001). "G" is for Growing: Thirty years research on children and Sesame Street. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- P21 Early Childhood Framework (2019). 21st century learning for early childhood framework. Partnership for 21st century learning. A network of Battelle of Kids. <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>
- Rosen, D. B., & Jaruszewicz, C. (2009). Developmentally appropriate technology use and early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 162-171, <https://doi.org/10.1080/10901020902886511>

# Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımlarının Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Murat KANDEMİR<sup>1</sup>, Muradiye ATEŞ<sup>2</sup>, Emre BIÇAKCI<sup>3</sup>, Semiha Zeynep ÇALIK<sup>4</sup>, Elmaziye BEKER<sup>5</sup>,  
Nurbanu DOĞAN<sup>6</sup>, Sevda GÖZDE<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu, eymurat2023@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Çalışma ve Endüstri İlişkileri Bölümü, muradiye.ates@hbv.edu.tr

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu, emrebck61@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu, s.zeynep.c@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu, elmaziyebeker@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu, nursahingiray@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu, sevdagozde2004@gmail.com

## Özet

Yenilikçi öğrenme yaklaşımları, 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verebilecek potansiyele sahiptir. Yenilikçi öğrenme yaklaşımları, eğitim sistemlerinin daha iyi bir geleceğe hazırlanmasını, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını ve gelecekte ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmesini sağlamaktadır (Yapıcı & Karakoyun, 2017). Diğer taraftan, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki(BİT) hızlı değişim de eğitimin yenilikçi bakış açıları ile değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilerin bilgiye erişimini, öğrenme stillerini ve aktif öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Türkmen, 2017, s. 1). Yenilikçi öğrenme yaklaşımları oyun tabanlı öğrenmeden (gamification) e-öğrenmeye, tersyüz öğrenmeden (flippedlearning) kişiselleştirilmiş öğrenmeye kadar pek çok uygulamayı içerebilir (Özgür, Çuhadar, & Akgün, 2018). Bu çalışmada yenilikçi öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, özellikle Öz Belirleme Kuramı(Self-Determination Theory) çerçevesinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonlarını anlamak ve artırmak adına yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının nasıl bir etki sağlayabileceği incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencileri için "Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımlarını" derslerde kullanarak öğrencilerin derse ilgilerini ve öğrenme motivasyonlarını anlamaktır. Yenilikçi öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi nedir? Alt Araştırma Soruları: Yenilikçi öğrenme yöntemleri(oyunlaştırma, e-öğrenme, takım çalışması vb.) öğrencilerin farklı derslerdeki (fen, matematik, Türkçe, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) başarılarını nasıl etkilemiştir? Yenilikçi öğrenme yöntemleri, öğrencilerin bağımsız düşünme ve karar verme becerilerini nasıl etkiler? Yenilikçi öğrenme yöntemleri, öğrencilerin grup çalışması ve işbirliği becerilerini nasıl geliştirir? d. Yenilikçi öğrenme yöntemleri, öğrencilerin yetkinlik hissini nasıl artırır? Nicel veriler, öğrencilerin yenilikçi uygulama sonrasındaki başarıları hakkında bilgi verirken, Nitel veriler ise bu başarının altında yatan nedenleri ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını anlamaya yardımcı olmuştur. Kahoot ve Oyunlaştırma- Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde yenilikçi öğrenme yaklaşımları olarak kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin yenilikçi öğrenme ve klasik öğrenme yöntemleri kullanılan sınıfların

başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirebilmek için ön-test ve son-test yapılmıştır. Ayrıca, matematik, fen bilimleri, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Türkçe derslerinde uygulanacak yenilikçi öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına ve derse ilgisini nasıl etkilediğini anlamak için ise nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır. Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara Etimesgut Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu'nun öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden bir deney ve bir kontrol grubun seçilmesinden oluşmuştur. Öğrencilerin yenilikçi uygulama öncesi ve sonrası başarılarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ön-test ve son-testler SPSS ile değerlendirilmiştir. Sahadan gözlem ve odak grup görüşmesi neticesinde toplanan veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. "Yenilikçi öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme başarısı üzerindeki etkisi nedir?" sorusuna cevap bulabilmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bölümde nicel verilerin analizi için SPSS kullanılmış ve bulgular analiz edilmiştir. Öğrenci sayısı (N=19), ortalama (Mean), standart sapma (Std. Deviation), minimum ve maksimum puanları göstermektedir. Örneğin matematik ön testinin ortalaması 89.11, son testinin ortalaması ise 95.53'tür. Bu, öğrencilerin ortalama olarak Matematik dersinde puanlarının yenilikçi yöntemle yapılan dersler sayesinde arttığını göstermektedir. Diğer derslerde de benzer şekilde ortalamaların son testte daha yüksek olduğu görülmektedir. 8A öğrencilerin matematik, fen bilimleri, Türkçe ve TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında, yenilikçi öğrenme yönteminin kullanıldığı matematik dersinde anlamlı bir fark ortaya çıkarken ( $p=0,001$ ) TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p= 0,414$ ). 8A sınıfı için fen bilimleri ve Türkçe dersleri geleneksel öğrenme yoluyla işlenmiştir, bu nedenle bu derslerin ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olup olmadığını 8B sınıfının sonuçlarına bakarak yorumlamak gerekir. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde başarı açısından anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Sonuçlar incelendiğinde 8B Sınıfı öğrencilerinin yenilikçi öğrenme yöntemi ile işlediği Türkçe ( $p=0,002$ ) ve fen bilimleri ( $p=0,004$ ) derslerinin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. (Ön-test: 81.79, son-test: 83.58). Bu artış, öğrencilerin fen bilimleri dersinde de yeni yöntemlerle daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Türkçe dersinde de benzer şekilde öğrencilerin performansında artış söz konusudur (Ön-test: 80.74, son-test: 82.00). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki fark diğer derslere göre daha azdır (Ön-test: 96.32, son-test: 97.37). Bu kategoriler, öğrenci deneyimlerinin SDT'nin üç ana başlığı altında nasıl şekillendiğini gösterir. Bağımsızlık, öğrencilerin özgürce seçim yapabilmeleri, kendi çözüm yollarını bulmaları ve sorumluluk duygusuyla; ilişkilendirme, sosyal bağlar ve arkadaşlarla işbirliği yapma ile; yetkinlik ise, öğrencilerin başarı hissi, eğlenerek öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı ile ilgilidir. Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) Ryan ve diğerleri tarafından yapılan teorik çalışmalar, dışsal olarak motive edilen davranışların nasıl otomatik hale gelebileceğini açıklamıştır. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Bu kuram öğrencilerin motivasyonunu anlamak için üç temel insan ihtiyaçlarına odaklanır: 1) Bağımsızlık, 2) İlişkilendirme ve 3) Yetkinlik. Öz belirleme kuramına göre, bireyler bu temel ihtiyaçları tatmin ettikçe daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olurlar. Odak grup görüşmesi esnasında öğrenciler, öğrenme sürecinde kendi kararlarını verebilme ve kendi yolunu

seçebilme özgürlüğünün önemini vurgulamaktadırlar. Tüm dersler incelendiğinde, yenilikçi yöntemlerin genel olarak öğrencilerin akademik performansını artırdığı söylenebilir. Özellikle matematik, fen bilimleri ve Türkçe derslerinde ortalama puanlarda belirgin artışlar görülmektedir. Ancak TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bu artış diğer derslere göre daha sınırlı kalmıştır. Yapılan başarı testleri, gözlemler ve görüşmeler, yenilikçi eğitim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağladığını, ancak her dersin dinamiklerinin farklı olabileceğini ve bu nedenle her ders için özel stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının derslerde kullanılmasıyla ilgili öneriler ise şu başlıklar halinde sınıflandırılabilir: 1. Derslere özgü yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesi, 2. Yenilikçi yöntemlerin uygulama çeşitliliğini artırmak, 3. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için alternatif stratejiler, 4. Öğretmen eğitim ve gelişim programları, 5. Öğrenci geri bildirimlerini değerlendirmek, 6. Yenilikçi öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması, 7. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının teşvik edilmesi, 8. Grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması, 9. Eğlenceli ve kalıcı öğrenme deneyimlerinin desteklenmesi, 10. Öğrencilerin başarılarını görmelerini sağlayacak etkinlikler.

**Anahtar sözcükler:** yenilikçi öğrenme yaklaşımları, öğrenci motivasyonu, öz belirleme kuramı, oyunlaştırma, e-öğrenme, akademik başarı, bağımsız düşünme, grup çalışması

### Kaynakça

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Özgür, H., Çuhadar, C., & Akgün, F. (2018, Eylül). Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1481-1490.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
- Türkmen, G. P. (2017, Aralık). Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yapıcı, İ. Ü., & Karakoyun, F. (2017, Ekim). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 411-435.



# Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşleri: CHATGPT Örneği

Fatma DURUKAN TOK<sup>1</sup>, Esra PARLAK<sup>2</sup>, Dilan UZUN<sup>3</sup>, Vahit KARADUMAN<sup>4</sup>, Betül ÖZDAMAR GÜLÇİÇEK<sup>5</sup>, Engin GÜLER<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Uzman Öğretmen, Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu, fatmadurukantok@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Başöğretmen, Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu, esra.altunbilek@gmail.com

<sup>3</sup> Uzman Öğretmen, Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu, dilanuzun00@gmail.com

<sup>4</sup> Uzman Öğretmen, Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu, karadumanvahit30@gmail.com

<sup>5</sup> Uzman Öğretmen, Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu, zgulcicek2407@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Keçiören Şehit Mustafa Ünal Ortaokulu, enginguler331@gmail.com

## Özet

Günümüzde yapay zekâ teknolojileri her alanda hızla yer almaktadır. Yapay zekâ yaşanan teknolojik çağda hayatı etkisi altına almakta ve kullanıldığı alana büyük faydalar sağlamaktadır. Yapay Zeka kavramını Köroğlu (2017) bir problemin doğru ve verimli bir çözüm yöntemini çıkarımsayan, öğrenen ya da keşfeden, insan eliyle üretilmiş sistemlerin tümü, kısaca algoritma üretebilen otomatik sistemler olarak, Kumar (2013) ise bilgisayar sistemlerine insan benzeri öğrenme ve problem çözme yetenekleri kazandıran bir teknoloji olarak tanımlamaktadır. Eğitim alanını yapay zekâ teknolojilerinin derinden etkileyeceği öngörülmektedir. Dünyada son yıllarda en gelişmiş sohbet robotlarından biri Chat GPT'dir (Thormundsson, 2023). Yapay zeka yeni bir kavram olmamasına rağmen ( McCarthy, Minsky, Rochester, and Shannon, 1956), yakın zamanda geliştirilen Chat GPT'nin öğretme ve öğrenme şeklimizde devrim yaratma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (Graefen ve Fazal, 2024). Chat GPT eğitim alanında güçlü bir araç olma potansiyeline, sorulara cevap verebilme, dil çevirisi yapabilme, yaratıcı metinler yazabilme, kavram ve tema açıklaması yapabilme özelliklerine sahiptir. En önemli avantajlarından birisi kullanıcıya zaman kazancı sağlamasıdır (Uçar, 2023). ChatGPT eğitimde anında geri bildirim ve bilgiye 24 saat erişim sağlayan sanal bir öğretim asistanı olarak işlev görme yeteneğine sahip, kişiselleştirilmiş etkili bir yapay zeka aracıdır (Graefen ve Fazal, 2024). Eğitim alanında yapay zeka teknolojilerinin nasıl kullanılabilirliği, yapay zeka teknolojilerini kullanmanın avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ve olabileceği tartışılmaktadır. Okul bağlamında öğretmen ve yöneticilerin yapay zeka ile ilgili neler düşündüğü, yapay zeka teknolojilerini kullanım durumları, okullarına nasıl kaynaştırabilecekleri bilinmemektedir. Bu nedenle öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitim ortamlarında yapay zeka teknolojilerine bakış açılarını ortaya çıkarmak önemlidir. Bu çalışmanın amacı tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve eğitimi de etkileyen yapay zeka sohbet robotlarından biri olan ChatGPT ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseninde katılımcıların bir olguya yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Edmonds ve Kennedy (2017) olgubilimi sınırlı sayıda katılımcıların anlık deneyimlerinin derinlemesine analizi olarak tanımlamaktadır. Çalışma grubunu Ankara İli Keçiören İlçesi'nde bir devlet ortaokulunda çalışmakta olan 13 öğretmen, 1 okul müdürü ve 4 müdür yardımcısı oluşturmuştur. Çalışma

kapsamında katılımcılara eğitimde ChatGPT'nin kullanımı eğitimi verilmiştir. Eğitim 2 ders saati boyunca toplam 84 öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürünün katılımıyla okul bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından verilmiştir. Eğitimin ilk saatinde yapay zeka, ChatGPT ve eğitimde ChatGPT'nin kullanımının avantaj ve dezavantajları öğretmen, öğrenci ve yönetici bağlamında ele alındığı bir sunum gerçekleştirilmiştir. İkinci derste ise prompt kavramı, ChatGPT uygulaması ve ChatGPT promptlarının nasıl yazılacağı uygulamalı olarak örnekler üzerinden gösterilmiştir. Öğretmenler kendi alanları ile ilgili örnek ChatGPT promptlarını yazmışlar ve ChatGPT tarafından verilen cevapları analiz ederek tartışmışlardır. Araştırmada kolay ulaşılabılır (elverişli örnekleme) yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme yönteminde araştırmacı, hali hazırda var olan kişilerden yeteri sayıda katılımcıyı örnekleme olarak belirlemektedir (Baltacı, 2018). Çalışmada odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında verileri toplamak amacıyla Google Formlar kullanılmıştır. Demografik bilgilerden ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. 6 alan uzmanından görüş alınarak oluşturulan görüşme formu, 2 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. 2 öğretmen ve 2 okul müdürü ile pilot çalışma yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygunluğu test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu tamamlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler ise içerik analizi yapılarak tema ve kodlar şeklinde bulgularda verilmiştir. Açık uçlu anket verilerinden elde edilen sonuçlar ise bazıları değiştirilmeden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Alıntılar yapılırken öğretmen isimleri yerine öğretmen 1 (Ö1), öğretmen 2 (Ö2), yöneticiler ise yönetici 1 (Y1), yönetici 2 (Y2) vb. şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır. Çalışma sonucuna göre; ChatGPT'yi eğitim amaçlı kullanırken prompt (istek) oluşturma, bağımlılık, hatalı sonuçların yanlış bilgi üretmesi, öğrencinin aktif olması gerekirken pasif kalması, hazıra konması, düşünme yetisinin azalması, etik kullanımı ile ilgili dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kırık ve Özkoçak (2023) çalışmalarında veri güvenliği, gizliliği, etik standartların belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. ChatGPT'nin eğitimde kullanılması ile ilgili endişelerini üretkenliği azaltma, emeksiz bilgi edinme, tembelleştirme, hazıra konma, hatalı bilgi üretebilmesi, intihal gibi etik sorunlar, teknolojiyi etkin kullanamama olarak dile getirmişlerdir. Karakoç Keskin(2023), ChatGPT'nin eğitimde kullanımının intihal sorunu oluşturabileceğini, fırsattan daha çok endişe yaratabileceğini ve bu nedenle fırsat ve endişe bağlamında farkındalık geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Son olarak ChatGPT'nin eğitimde kullanımının avantajlarını, zaman tasarrufu ve anlık geri bildirim sağlama, bilgiye hızlı erişim, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirme olarak, dezavantajlarını ise bilgi kirliliğine ve bağımlılığa sebep olma, kolaycılık ve tembellik, etik sorunlar şeklinde bildirmişlerdir. Benzer şekilde Baidoo-Anu ve Ansah, (2023) ChatGPT'nin öğretmenlerin mesleki kapasitelerini geliştireceğini, kişiselleştirilmiş ve etkili bir öğrenme ortamı sağladığını, öğrenme ve öğretme döngüsünden sürekli bir geri bildirim verdiği gibi olumlu yanlarının yanında, hatalı veri üretme, gizlilik sorunları gibi olumsuz etkilerinin de olabileceğini belirtmişlerdir. Yu (2023) yeni bir yapay zeka teknolojisi olarak ChatGPT'nin eğitim ortamlarında uygulanmasının toplumu ikiye bölerek ilgi ve tartışma yarattığını, öğrenci başarısını ve öğrenme verimliliğini artırma gibi avantajları bulunurken, öte yandan öğrencileri akademik sahtekarlığa ve kopya çekme davranışına itebilmesi, bilimsel araştırmalarda kötüye kullanılmasının intihale sebep olacağını, dolayısıyla öğretmen ve akademisyenlerin ChatGPT'yi muhalefetine ve direnişine yol açmakta olduğunu ifade etmiştir. Çalışmadan elde

edilen sonuçlar doğrultusunda ChatGPT'nin eğitime katkı sağlayacak potansiyele sahip olduğu yanı sıra etik kullanımı ve etik sorunlara da dikkat edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Chat GPT, etkili bir öğretim aracı olmasına rağmen bazı dezavantajlara ve zorluklara sahiptir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve politika yapıcıların sınıflarında Chat GPT kullanmanın potansiyel avantajlarını ve dezavantajlarını dikkatle düşünmeleri ve sorumlu kullanım için uygun stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Yakın zamanda YÖK tarafından bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zeka kullanımına dair etik rehber yayınlanmıştır. MEB (2024) tarafından eğitimde kullanılan yapay zeka araçları öğretmen el kitabı yayınlanmıştır. Benzer şekilde k12 düzeyinde de yapay zekanın etik kullanımı rehberi yayınlanmalıdır. Öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yapay zeka araçlarını etkili ve etik kullanımı ile ilgili hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir.

**Anahtar sözcükler:** yapay zekâ, chatgpt, eğitim, öğretmen, okul yöneticisi

## Kaynakça

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. doi:10.61969/jai.1337500
- Edmonds, W.A., & Kennedy, T.D. (2017). *Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. USA: Sage. doi:10.4135/9781071802779.
- Graefen, B., & Fazal, N. (2024). Chat bots to virtual tutors: An overview of Chat GPT's role in the future of education. *Archives of Pharmacy Practice*, 15(2-2024), 43-52.
- Karakoç Keskin, E. (2023). Yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT ve Türkiye internet gündeminde oluşturduğu temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7(2), 114-131.
- Kırık, A. M. ve Özkoçak, V. (2023). Medya ve İletişim Bağlamında Yapay Zekâ Tarihi ve Teknolojisi: Chatgpt ve Deepfake ile Gelen Dijital Dönüşüm. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* (58), 73-99. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.1308471>
- Köroğlu, Y. (2017). Yapay zekanın teorik ve pratik sınırları. *Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi*, 1-10.
- Kumar, E. (2013). *Artificial intelligence*. IK International Pvt. Ltd.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1956). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence. Erişim adresi: <https://ojs.aaai.org/aimagazine/index.php/aimagazine/article/view/1904>
- Thormundsson, B. (2023). Artificial intelligence (AI) market size worldwide in 2021 with a forecast until 2030. Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/1365145/artificial-intelligence-market-size/>
- Uçar, S. (2023). *Eğitimde Yapay Zekâ Dönemi: Chatgpt Kullanımın Faydaları ve Olası Zorlukları*. Karabatak, S. & Karabatak, M. (Ed.). Eğitim & Bilim 2023 –III. Efe Akademi Yayınları.

Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology, 14*, 1181712. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1181712

# Teknolojik Eğitim Uygulamalarının 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi

Meral ALMUS<sup>1</sup>, Önder ŞENSOY<sup>2</sup>, Berna GÖKÇE MERT<sup>3</sup>, Ayşenur ERYILMAZ<sup>4</sup>, Fatih AKSU<sup>5</sup>, Ferhat TÜTÜNCÜ<sup>6</sup>, Gürkan KİBAR<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Talatpaşa Ortaokulu , meralalmus@gmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sensoy@gazi.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Talatpaşa Ortaokulu, bernagkc@gmail.com

<sup>4</sup>Müdür Yardımcısı, Talatpaşa Ortaokulu, aysenur.eryilmaz6006@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Talatpaşa Ortaokulu, aksufatih1985@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Talatpaşa Ortaokulu, ferhattutuncu@gmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Talatpaşa Ortaokulu, gurkankbar@gmail.com

## Özet

Küresel bir rekabetin yaşandığı günümüz dünyasındaki toplumlar, 21.yüzyıl becerileri olan ve gelişen teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilen bireylere sahip olma arzusunda. Bunun için bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru ve etkin kullanmalarına yönelik bir eğitim almaları gerekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2017 verilerine göre, hanelerin %80,7 sinin evinde internet erişimi mevcuttur.16-74 yaş grubundaki bireylerin ise bilgisayar kullanımı %56,6'dır. Türkiye gibi hane halkı bilişim teknolojileri erişimi ve kullanımı hızla artan toplumlardaki bireylerin eğitimlerinde geleneksel yöntemlerin yanında teknoloji destekli uygulamalardan da yararlanılması artık bir ayrıcalık değil ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitim teknolojisi, öğrenme ortamının planlanması, uygulanacak süreçlerin tasarlanması ve değerlendirilerek geliştirilmesini (Alkan, 2011); öğretim teknolojisi ise öğrenme ortamında aktif kılınan akıllı tahta, bilgisayar, internet, ders yazılımları gibi tüm materyalleri ifade eder (Adıgüzel & Yüksel, 2012). Ülkemizde eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yatırımlar gün geçtikçe artmakta olup, eğitim kurumlarında bulunan sınıflar bu teknolojiler ile donatılmakta ve her öğrencinin yeni teknolojik araç ve gereçlerle tanışma fırsatı yakalaması için çeşitli olanaklar sağlanmaktadır (Gürbüz, 2007). Dolayısıyla bilişim teknolojilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarının hızla yaygınlaştırıldığı ve bu duruma yönelik yapılan çalışmaların buna paralel bir şekilde hız kazandığını söylemek mümkündür (Akçay vd., 2005). Bu bağlamda yapılan bu çalışmada eğitimde kullanılan teknolojik uygulamaların 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrenci başarısına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada eğitimde kullanılan teknolojik uygulamalarla (Canva, Kahoot, arttırılmış gerçeklik, Wordart, dijital oyun ve etkinlikler) zenginleştirilmiş eğitim ortamının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrenci başarısına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Teknolojik uygulamalarla (Canva, Kahoot, arttırılmış gerçeklik, Wordart, dijital oyun ve etkinlikler) zenginleştirilmiş eğitim ortamının kullanıldığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bir deney grubu, bir de kontrol grubu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamış ancak benzer nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda

yer alan sınıfların birinci dönem fen bilimleri dersi başarı ortalamaları sayısal olarak birbirine yakındır. Araştırma grubunu 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Talatpaşa Ortaokulunda bulunan 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubu 36, kontrol grubu 36 olmak üzere toplam 72 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 5. sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan “Madde ve Değişim” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubuna 20 sorudan oluşan bir akademik başarı testi uygulanmıştır. Kullanılan başarı testi Saraç (2018) çalışmasından geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken ünite kazanımları dikkate alınmış, hazırlanan test uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliliği olduğu sonucuna varılmıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır. Yaklaşık 8 haftalık uygulama süreci sonunda Madde ve Değişim ünitesine ait başarı testi son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yeniden uygulanmıştır. Yapılan ön test ve son testler SPSS programında analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p=,691>0,05$ ). Ön test aşamasında kontrol ve deney gruplarının istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmaması grupların eşit şartlarda araştırmaya başladığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında ölçeğin kendisinde kontrol grubu öğrencilerinin ön testten ( $Ort=5,09$ ) son teste ( $Ort=12,17$ ) bir artış yaşadığı gözlemlenmektedir. Aradaki bu yükseliş ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=,000<0,05$ ). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına bakıldığında Kontrol Grubu öğrencilerinin son test ortalamasının 12,17 iken, Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamasının ise 17,30 olduğu görülmüştür. Aradaki bu yükseliş ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=,000<0,05$ ).Yapılan çalışma sonucunda; deney ve kontrol grubuna yapılan ön test çalışması sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması çalışmanın deney ve kontrol grubu öğrencileri açısından eşit şartlarda başladığını göstermektedir. Deney grubu öğrencilerine yapılan ön test – son test çalışmaları sonucunda ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine yapılan ön test – son test çalışmaları sonucunda ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Ancak deney grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasındaki artış, kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasındaki artıştan daha fazladır. Bu bağlamda yapılan uygulamaların deney grubunun test sonuçlarında pozitif anlamda etki ettiği söylenebilir. Literatürde Çoban (2017), Daşdemir (2013), Aycan vd. (2002) vb. verilen örneklere benzer olarak yapılan diğer çalışmalarda da teknoloji temelli fen bilimleri eğitiminin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısını, fen bilimleri dersine karşı tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Fen bilimleri dersi çok sayıda konu ve kavramı içeren bir derstir. Bu sebeple ders esnasında öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmenin, eğitim sürecinin teknolojik araç ve uygulamalar kullanarak desteklenmesinin önemli ve faydalı olacağı, öğrencilerin ders başarısına olumlu katkıda bulunacağı Arslan (2003) düşünülmektedir. Ayrıca teknolojik uygulamalar kullanmanın öğretmenlerin teknolojik bilgi düzeylerini arttıracığına ve farklı ders içerikleri üreterek derslerini zenginleştireceğine katkı sağlayacağı da öngörülmektedir. Öğretim programlarına teknoloji temelli uygulamaların daha çok entegre edilmesi, öğretmenlerin teknolojik uygulamaları nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmesi, teknolojik eğitim uygulamalarının uzun vadeli olarak derslerde kullanımının sağlanması, teknolojik eğitim uygulamalarının kullanımına yönelik etkinliklerin çoğaltılması gibi önerilerde bulunulabilir.

**Anahtar sözcükler:** teknolojik uygulamalar, teknoloji kullanımı, fen bilimleri eğitimi, başarı

## **Kaynakça**

- Adıgüzel, A., & Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 265-286.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. Sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden Biri: kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 89-107.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Aycan, Ş., Arı, E., Türkoğuz, S., Sezer, H., & Kaynar, Ü. (2002). Fen ve fizik öğretiminde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: Yeryüzünde hareket örneği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 57-70.
- Çoban, A. (2017). *3D bilgisayar modellerinin fen öğretiminde akademik başarıya etkisi: güneş sistemi ve ötesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Daşdemir, İ. (2013). Animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, (4 Özel Sayı) 1287-1304.
- Gürbüz, R. (2007). Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisi: Olasılık örneği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 75-87.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi 'maddenin değişimi' ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirmek: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.

# Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması Üzerine Bir Ders Tasarımı

Nurullah YILMAZ<sup>1</sup>, Özlem KANAT<sup>2</sup>, Canan VARIŞLI<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Tevfik İleri Ortaokulu, nurullahyilmaz66@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi, osoysal@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Tevfik İleri Ortaokulu, varislicanan@icloud.com

## Özet

Sosyal bilgiler alanı disiplinlerarası özelliği nedeniyle farklı alanlarda üretilen materyallerin nitelikli bir biçimde derste kullanılmasını sağlayan zemini yaratır. Çocuk edebiyatı alanı da bu alanlardan biridir. Bebeklikten başlayarak; çocuklar için edebiyat yapıtları doğal bir öğrenme ortamı yaratır (Sever, 2010). Okulöncesi dönemde öğretmeniyle ya da ana babasıyla kitap okuyan çocuğun, sözcükler ve resimler yoluyla kavram gelişimini desteklenir. Çocuk, yazınsal bir metinde karşılaştığı yeni sözcük ve kavramları doğal bir ortamda kendiliğinden öğrenir (Sever, 2013). Bu özellikler ve edebiyatın öz nitelikleri nedeniyle çocuk edebiyatı alanının ve metinlerini sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması gerekli ve doğaldır. Öte yandan çocuk edebiyatı metinleri yalnızca dil ve edebiyat dersleri için değil, diğer dersler için de önemli bir araçtır (Büyükkavas vd., 2009). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatı metinlerinden yararlanarak çok uyaranlı ve yenilikçi sosyal bilgiler öğretimi için örnek bir ders tasarımı geliştirmektir. Geliştirilen örnek ders modülü (4 haftalık) çalışmanın amacı doğrultusunda Tevfik İleri Ortaokulu 5. Sınıf düzeyindeki otuz üç (33) öğrenci ile uygulanmıştır. Çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden yaygın olarak kullanılan temel nitel desen (Creswell, 2012) altında geliştirilen ders tasarımı (course desing) kullanılmaktadır. Bu bağlamda elde edilen veriler, tasarlanan dersin uygulanması ve değerlendirilmesini de içerecek şekilde yorumlanmıştır. Ders tasarımında, nitelikli çocuk edebiyatı metinlerinden Fazıl Hüsni Dağlarca'nın çocuk şiirleri, şiir- öyküleri (Balina ile Mandalina, Bitkiler Okulu) kullanılmıştır. Şairin, şiirlerinde- şiir öykülerinde geçen coğrafi ve tarihsel öğeler kullanılmış, buna ek olarak kazanımlara uygun biçimde kısa masal (On Beş Türk Masalı, Adnan Binyazar) ve fıkralardan (Nasreddin Hoca Hikayeleri, Orhan Veli) yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını ölçmek amacıyla yine araştırmacılar tarafından geliştirilen memnuniyet anketi (Kanat & Varışlı, 2024) kullanılmıştır. Dersin kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine dönük ise yazılı ve sözlü değerlendirme araçları kullanılmıştır. “Çocuk edebiyatı metinlerinden yararlanarak çok uyaranlı ve yenilikçi sosyal bilgiler öğretimi için nasıl bir ders tasarımı yapılabilir?” sorusu bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Bu probleme dönük hazırlanan ders modülü ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1.Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki konulara duyulan ilginin artmış, 2.Sosyal Bilgiler dersi öğrenci merkezli bir biçimde işlenmiş, 3. Sosyal Bilgiler dersinde sanatsal uyarılardan yararlanılmış, 4. Sosyal Bilgiler dersi disiplinlerarası konumundan yararlanarak daha verimli ve yenilikçi biçimde işlenmiş, 5. Harita bilgisi geliştirilmiş, 6. Edebiyat sevgisi ve bilgisi geliştirilmiştir. 7. Eğitimdeki yenilikçi uygulamaların Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliği somutlanmıştır. 8. Ders tasarımında yer alan (önceden belirlenen) kazanımların tamamı gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yenilikçi eğitim uygulamaları, sosyal bilgiler, çocuk edebiyatı



## **Kaynakça**

- Binyazar, A. (2003). *On beş Türk masalı*. Can Yayınları.
- Büyükkavas Kuran, Ş., & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(I), 1-17.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Dağlarca, F. H. (2011). *Balina ile mandalina*. Yapı Kredi Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2009). *Bitkiler okulu*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kanat, Ö & Varışlı, C. (2024). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri için memnuniyet anketi (Yayımlanmamış anket).
- Kanık, O. V. (2021). *Nasreddin Hoca hikayeleri*. Everest.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.

# Bir Okulun Paydaşları Tarafından Nasıl Algılandığının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması

Ülkü ERGEN<sup>1</sup>, Sadegül AKBABA ALTUN<sup>2</sup>, Duygu BAŞERDEM<sup>3</sup>, Derya KURT GÜNEY<sup>4</sup>, Kocabey YÜCEBAŞ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, TSK Mehmetçik Vakfı Hafize İhsan Payaza İlkokulu Ortaokulu, ulkuergen75@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Üniversitesi, akbabasl@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, TSK Mehmetçik Vakfı Hafize İhsan Payaza İlkokulu, baserdemduygu@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, TSK Mehmetçik Vakfı Hafize İhsan Payaza Ortaokulu, dum.guney@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, TSK Mehmetçik Vakfı Hafize İhsan Payaza Ortaokulu, kocabeyyuce@yahoo.com

## Özet

Bir örgütü oluşturan öğeler vardır. Bir örgüt olan okulda çalışan eğitimcileri okulda tutan öğeler onların ve okulun değerleri, beklentileri, ihtiyaçları ve hedefleridir. Okul yöneticisi hangi çalışanın hangi nedenle örgütte olduğunu bilmelidir (Başaran, 2008). Çünkü okullardaki bireyler ihtiyaçları, hedefleri ve inançları doğrultusunda motive olurlar (Hoy & Miskel, 2010). Bu bağlamda okuldaki kalitenin artırılması için paydaşların algılarının, beklentilerinin, isteklerinin, sorunlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile bir okuldaki paydaşların bakış açıları, algıları, beklentileri, sorunları ve motivasyon kaynakları belirlenerek bir müdahale programı hazırlanıp uygulanacaktır. Ayrıca, kurumlar yaptıkları eylemlerde şeffaf ve hesap verebilir olması gerekir. Bu bağlamda paydaşların görüşlerin şeffaf ve etik bir şekilde alınması ve onların beklentileri doğrultusunda örgütün hesap vererek yaşamasını sürdürmesi gerekmektedir. Bu çalışmada hem kurum içi paydaşların kurumları ile ilgili algı, beklenti ve sorunlarının belirlenmesi hem de dış paydaş olarak velinin okul ile ilgili algı, beklenti ve sorunlarının belirlenmesi okulun gelişmesine katkı yapacaktır. Bu çalışmanın amacı bir okulun paydaşlarının okuldan beklentilerini, motivasyon kaynaklarını ve algılarını belirlemenin yansırı paydaşlara göre o okuldaki sorunları paydaşların gözünden belirlemektir. Belirlenen sorunlardan birinin ele alınarak bir müdahale programının hazırlanması ve uygulanması ile o okulda bir sorun bilimsel olarak çözüme kavuşmaktadır. Bu araştırma nitel eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Programın uygulandığı öğrenci, öğretmen ve velilerden; veriler Altun (2024) tarafından geliştirilen açık uçlu formlar aracılığıyla ile toplanmıştır. Veriler içerik analizine göre analiz edildikten sonra öne çıkan sorun ve beklentilere yönelik bir müdahale programı hazırlanarak uygulanmış ve müdahale programı uygulama sonunda yine açık uçlu sorular ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın evrenini TSK Mehmetçik Vakfı Hafize İhsan Payaza İlkokulu üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler (100 öğrenci) TSK Mehmetçik Vakfı Hafize İhsan Payaza Ortaokulu öğrencileri (175 öğrenci) ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler (30 öğretmen) ve ilkokul ortaokul velileri oluşturmuştur. Araştırma süreci paydaşlardan veri toplama, müdahale programı hazırlama ve uygulama, müdahale programını değerlendirme şeklinde gerçekleşmiştir. Veli ile ilgili araştırma süreci açık uçlu soru ile algı ve beklenti belirleme (Açık uçlu sorular), müdahale programı uygulama (Eğitim), eğitim programını değerlendirme; öğretmenler ile ilgili araştırma süreci öğretmenlerin beklentisini belirleme (Açık uçlu sorular), kendimizi güncelleyelim eğitim programı (İki Hafta), Google forms ile programın

değerlendirilmesi; şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilere ilişkin bulgular; öğrencilerin çoğunluğu okulu olumlu olarak algılıyor. Okulda öğrencilerin en beğendikleri şey öğretmenleridir. Okulda öğrencilerin en beğenmedikleri şey kantindir. Öğrencilerin okul ile ilgili beğendikleri özellikler beğenmediklerinden daha fazladır. Öğretmenlere ilişkin bulgular: metafor sonuçlarına ilişkin bulgular- okul algısını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin okulun beğendikleri yönleri: Çevre profili =1 Okulun fiziki özellikleri, (Güvenli=1, temiz=15, konumu=3,akıllı tahtanın rahat kullanımı=2, butik okul=2, sınıf mevcudu az=12), Okulun iklimi (Olumlu ortam=3, sakin=3, sessiz=1, aile ortamı=1,adalet=1, samimiyet=2, huzur=1), Öğrenci profili iyi=6, Takım ruhu (Öğretmenler arası ilişkiler iyi ve arkadaşlık =10), İyi eğitim kadrosu=3, Yönetim kadrosu (demokratik ve sorun çözücü yönetim =5). Öğretmenlerin okulun beğenmedikleri yönleri: Çevre (okul çevresinde bulunan köpekler), Okul (İlkokul ve ortaokulun bir arada olması (2), Lokasyonunun toplu ulaşımına uzak olması, toplu ulaşım ile her yerden okula gelinememesi (3), Okulumuzun fiziksel şartlarının ve kaynaklarının yetersiz oluşu. Okulun geç başlaması, Görevlendirme öğretmen sirkülasyonu, Rehberlik hizmetinin yetersizliği, Lojmana yakın olma durumu, Sınıfları küçük olması, Spor salonumuzun olmaması (2), Teneffüs uzunluğu, Soğuk olması, Tuvalet temizliği, Yemek kokusu, Okulun çevresindeki köpekler), Aile/Veli (Veliler okulun çok içindeler ,istedikleri zaman içeri girememeliler, Velilerin öğrencileri kendi haline bırakması durumu., Öğrencinin psikolojik durumunu bile okula sorumluluk olarak bırakması. Veli profili ve tutumu (6), Öğretmen (Birçok öğretmenin soğuk olması, Negatif ve bencil öğretmenler, Zümre iş birliği olmaması), Öğrenci (Öğrencilerin saygısız davranışları (2) Dersime olan ilgisizlikleri (2) ve ciddiyetsizlikleri), İdare (Yönetmelikte yazanların uygulanmasında duruma göre farklılık gösterilmesi, Arada idare tarafından değersiz hissettirilmesi). Öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin algıları: Öğretmenler okullarını olumlu olarak algılamaktadırlar ve okullarını çoğunlukla ev ve yuvaya benzetmektedirler. Öğretmenlerin okulları ile en fazla beğendikleri yönleri okulun temiz olması ve sınıf mevcudunun az olmasıdır. En az beğendikleri yön de yine okulun lokasyonu ve fiziki koşulları ile ilgilidir. Öğretmenlerin okul algısı ve okuldan beklentileri nasıldır? Öğretmenlere hangi konularda, nasıl bir yöntemle ve ne zaman eğitim almaları sorulmuştur. Bu talepler doğrultusunda bir müdahale programı hazırlanmıştır. Eğitim Teams üzerinden akşam saat 20:00-21:00 saatleri arasında Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin görüşleri: Öğretmenler aldıkları bu eğitimden memnun ve oldukça memnun kaldıklarını söylemişlerdir. Memnun kaldıkları yönler içerik, eğitimin içeriğinin verilmesi, öğretim elemanının öğretimi ve bilgisi, konuların güncel olması ve uygulamaya elverişli olması olmuştur. Bu eğitimlerin daha geniş zamanda yüz yüze verilmesinden de memnuniyet duyacaklarını belirtmişlerdir. Velilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular: Okul algısı metafor çalışması ile belirlenmiştir. Velilerin okul algıları, olumlu, olumsuz ve nötr olarak belirtilmiştir. Olumlu görüş: 126, Olumsuz görüş: 15, Nötre: 27, Veliler okulu oldukça olumlu algılamaktadırlar. Veli görüşlerine ilişkin bulgular: Okul ile ilgili en beğenilen yön öğretmenler olmuştur. (117) Okul ile ilgili en beğenilmeyen yön okulun çevresi olmuştur (Köpek ve diğer düzensizlikler). Okulun beğenilen özellikleri 455 iken beğenilmeyen özellikleri 409 olmuştur. Veli eğitimlerine ilişkin bulgular: Veliler öğrencilerin gelişim özelliklerini yansıtan eğitimden memnun kaldıklarını, verilen eğitimin çocuklarını daha iyi anlamada ve etkili iletişim kurmada yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Velilere ilişkin

sonuçlar: Velilerin okula karşı algısının olumlu olduğu görülmüştür. Velilerin büyük çoğunluğu okula ilişkin algılarını olumlu ifadeler ile ifade etmişlerdir (n=126) olumlu ifadeleri, nötr ifadeler takip etmiştir (n=27), 15 veli de okula ilişkin olumsuz ifade ile algısını belirtmiştir. Okulu yakından tanıyan bir veli grubu var. Bu veli grup toplamda okuldaki olumlu 455 olumsuz 409 özellikten bahsetmiş ve okulla ilgili her detayı vurgulamışlardır. Velilerin okula ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Veliler okulla ilgili en fazla öğretmenleri beğenirken (117) , okulla ilgili en fazla beğenmedikleri yn okula (148) ilişkin özellikle okul çevresine yönelik olmuştur. Sonuç olarak veliler okulu olumlu olarak algılamaktadır. Velilerin belirttikleri olumsuzluklar valilik veya MEB tarafından üzülmesi gereken özelliklerdir. Öğretmenlere ilişkin sonuçlar: Öğretmenler alıştikları okulu olumlu olarak algılıyorlar ve okullarını yuvaya veya eve benzetiyorlar. Öğretmenler en fazla okullarının fiziki koşullarından ve sınıftaki ğrenci sayısının az olmasından memnundur. Öğretmenler yine en fazla okulun bazı fiziki koşullarından rahatsızlar. Buna ek olarak bazı velilerin tavır ve tutumlarından rahatsızlar. Öğretmenler eğitim almak istemişlerdir ve eğitim programı onların beklentilerine göre hazırlanmıştır. Bu eğitim 2 hafta içinde online olarak verilmiştir. Öğretmenler verilen eğitimden memnun kalmıştır. Eğitimler ğretmenlerin kendilerini güncellemelerine yardımcı olmuştur. neriler: Öğrencilerden toplanan veriler de detaylı analiz edilerek bir sonraki yıl onlar için bir eylem araştırması yapılabilir. Velilere yönelik başka eğitimler de düzenlenebilir. Öğretmen verilerinin kalan kısmı da analiz edilerek yeni okul temelli müdahale programları hazırlanabilir. Okul evresi ile ilgili Őikayetler il milli eğitim müdürlüğüne ve diğer ilgili birimlere iletilerek zlmelidir. GUP projesi fakülte okul işbirliğini sağladığı için devam etmelidir.

*Anahtar sözcükler: okul, paydaşlar, beklentiler, sorun, müdahale programı*

### **Kaynakça**

Başaran, İ. E. (2008). *rgtsel davranış*. Ekinoks Yayınları.

Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (eviri Editörü Selahattin Turan). Nobel.

# Okuma Kültürünün Oluşması Sürecinde Okulun Okuma Alışkanlığı Kazandırmadaki Rolü

Abdulkadir BAYTEMİR<sup>1</sup>, Elif ARMAĞAN KAYA<sup>2</sup>, Nur Ayşe ÖZER<sup>3</sup>, Emine KENGER<sup>4</sup>, Mehtap ALTAY<sup>5</sup>, Süheyla ASLAN<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Turhan Feyzioğlu İlkokulu, kadirbaytemir2047@gmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Turhan Feyzioğlu İlkokulu, elif.armagankaya44@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Turhan Feyzioğlu İlkokulu, n.ayse1012@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Turhan Feyzioğlu İlkokulu, gulec6@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Turhan Feyzioğlu İlkokulu, mhtpaltay@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Turhan Feyzioğlu İlkokulu, beluca4506@gmail.com

## Özet

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisi kültür oluşturabilmesi ve gelecek kuşaklara bunu aktarabilmesidir. Kültür oluşturulmasında okuma becerisinin kazanılması oldukça önemlidir. Okuma becerisi bireylerin günümüzde hızla değişen dünyayı anlamlandırabilmesi için hayati bileşenlerden biri olarak görülmektedir, eğitimde nihai hedef öğrenenlerin bağımsız öğrenmesine yol açmaktır. Aynı zamanda okuma, bireylerin bağımsız bir biçimde öğrenebilmelerini, iyi ilişkiler geliştirebilmelerini, özgüven kazanabilmelerini ve toplumla etkileşimde bulunabilmelerini sağlamaktadır (Rizopoulos & Wolpert, 2004). Okuma kültürü, kişilerin okuma eylemi ile ilgili kazandıkları becerilerin toplumsal bir yaşam biçimine dönüştürülmesi olarak ifade edilmektedir (Sever, 2015). Sever (2007)'e göre okuma kültürü, kişilerin edinmesi gereken kazanımlar bütünü olmakla beraber ‘Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma sınama, sorgulama yeterliliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür. Okuma kültürünün geliştirilmesi için okuma sürecinin ilk çocukluk yıllarından başlanarak bilinçli ve aşamalı olarak yapılandırılması, bu doğrultuda çocuğun algı çevresinin okumaya teşvik edici nitelikte iletilerle donatılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okuma kültürü ilk çocukluk döneminden başlanarak düzenli olarak yapılandırılmalı, bilinçli çabalarla desteklenmelidir. Okuma kültürünün oluşum sürecinin bir aşaması da okuma alışkanlığının kazanılmasıdır. Okuma becerisi, insan yaşamının çocukluk evresinde edinilmekle birlikte bu becerinin süreklilik kazanması okuma alışkanlığını ortaya çıkarmaktadır (Çakmak & Yılmaz, 2009). Okuma alışkanlığı “okuma eylemini bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde bu eylemi gerçekleştirmesi” biçiminde tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2004). Bütün eğitim sisteminin ve öğrenme sürecinin temelini oluşturan okuma becerisi ancak alışkanlığa dönüştüğünde, istenilen amaca ulaşılabilir (Sünbül vd., 2010). Okuma alışkanlığı kazanan bireyler kendi kararlarını kendileri verebilecek, farklı duygu, düşünce ve zevklerden haberdar olabileceklerdir. İlkokul bu sürecin en önemli basamaklarından biridir. Çocuk burada ilk okuma yazma deneyimi yaşamakta, kitaplarla sıkı bir bağ kurmaktadır. İlkokulda çocukların okuma deneyimleri diğer dönemlerdeki okuma sürecinin gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Bu gerekçe ile ilkokul dönemindeki bireylerin okuma alışkanlığı edinmesinde çocuğun gelişim özelliklerine uygun, okuma sevgisi

kazandıracak bilinçli bir programın yapılandırılması çok önemlidir. Bu araştırma ilkokul düzeyindeki bir çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında okulda izlenmesi gereken programı, yapılması gereken etkinlikleri araştırması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda yürütülen çalışmanın amacı, okuma kültürü edinme sürecinde okulun, okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünü belirlemektir. Araştırmada 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesi Turhan Feyzioğlu İlkokulu'nda 3. ve 4. sınıflarda öğrenimlerine devam eden 48 öğrenci örneklem olarak belirlenmiş ve 3 sınıf öğretmeni de uygulayıcı öğretmen olarak çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modelinde tasarlanmıştır. Çalışmada 3. ve 4. sınıf kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki mevcut durumlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci gözlem formları kullanılmıştır. Proje eylem planında belirtilen, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik ay ay tasarlanan 15 etkinlik okul ve sınıf düzeyinde uygulanmıştır. 18/12/2023 - 07/05/2024 tarihleri arasında çalışmaya katılan öğrencilerle yapılandırılmış bir dizi etkinlik uygulanarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimle ilgili veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Mevcut durum analizinde çocukların çoğunluğunun hiç kitabevi veya kütüphaneye gitmediği, kitabı bir hediye olarak tercih etmediği, okudukları ile ilgili paylaşımlarda bulunmadığı, aile üyelerinin düzenli kitap okumadığı, evde bir kitaplığının bulunmadığı ve boş zamanlarında kitap okumayı tercih etmediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sürecinde yapılan çalışmalarda araştırmacı ve uygulayıcı öğretmenlerin gözlemleri ile öğrencilerin çoğunluğunun ilk kez gerçekleştirdiği kütüphane ve kitabevi ziyaretlerinin, aileleriyle başlattıkları düzenli kitap okuma saati etkinliklerinin, okul duvarları ve panolarının kitaplarla ilgili görsellerle donatılmasının, rol model olarak gördükleri öğretmenlerinin yanında sürekli kitap taşıması ve her fırsatta okumasının, okuldaki koridorlara kitap okuma köşelerinin oluşturulmasının, okunan kitaplarla ilgili sınıflarda paylaşımda bulunulması ve kahramanlarının canlandırılmasının, bitirilen her beş kitapta farklı ödül rozet verilmesinin, dijital ortamda kitaplarla ilgili paylaşımlar yapılmasının ve yazar buluşmalarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve akademik performansları üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bir bütün olarak bakıldığında; okuma kültürü bağlamında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yürütülen etkinlikler, öğrencilerin gelişimine olumlu anlamda katkı sağlamıştır. Bunun yanında öğretmen, öğrenci ve velilerin süreçte aktif olmaları, çocukların algı çevresinin okuma farkındalığını arttıracak şekilde düzenlenmesi çalışmanın etkililiğinin artmasına ve sürecin bir bütün olarak değerlendirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle ilkokul döneminde okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla bilinçli yapılandırılmış bir program uygulanabilir. Söz konusu çalışmanın verileri, 48 öğrenciden toplanan gözlem ve görüşme verileri ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar bu sınırlılıkla değerlendirilmiş ve sonuçlara dair öneriler de yine aynı sınırlılıklar çerçevesinde dile getirilmiştir. Farklı öğrencilerden oluşan gruplarla daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

**Anahtar sözcükler:** Okuma kültürü, okuma alışkanlığı, okuma becerisi

## Kaynakça

- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 492.
- Rizopoulos, L., & Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education*, 125(1).
- Sever, S. (2007). “Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu”, Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı (Başkent Öğretmenevi, 6 Aralık 2004) içinde ss. 108-126, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Sever, S. (2015). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü, 2.bs. Tudem Yayınları, İzmir.
- Sünbül, A. M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V.,& Ceran,D. (2010). *Lise öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu* (9-10-11-12. Sınıflar), [http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/lise\\_rapor.pdf](http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/lise_rapor.pdf) (12.04.2012).

# Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Yenilikçi Eğitim Uygulaması ve Değerlendirilmesi

Sevgi ÖZCAN<sup>1</sup>, Hande BOLU SERT<sup>2</sup>, Senem KUKU<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Türkkonut Anaokulu, sevgiozcan@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, handebolubolu@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Türkkonut Anaokulu, denizkuku@hotmail.com

## Özet

Okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimi ile pek çok beceri alanının geliştirildiği bir dönem olarak son derece önem arz etmektedir. Bu süreçte etkili eğitim ve öğrenme için çocuğa yeni deneyimler, ortamlar ve materyaller sunmak gerekmektedir. Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde öğrenciyi merkeze alan yenilikçi öğrenme yaklaşımları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımlar öğrencilerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla eğitim süreçlerine yeni fikirler, teknolojiler ve yaklaşımların entegre edilmesini üzerine kurulu olup; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkaran bir eğitim ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Çocukların aktif katılımını teşvik eden yenilikçi öğrenme yaklaşımları problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirdiği gibi öğrenmeyi de motive eden yöntemlerdir. Eğitim-öğretim açısından en önemli dönem olan okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına daha fazla önem vermeleri ve bu yöntemleri aktif bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak 5 hafta süren; okul öncesi dönemde sanat eğitimi, yaratıcılık, motivasyon, bellek eğitimi, sınıf dışı öğrenme ortamları ve müze eğitimi üzerine yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını konu alan; teorik ve uygulamalı süreçleri içeren bir eğitim düzenlenmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların en önemli ifade aracı olan görsel sanatlar çalışmalarına yönelik bellek eğitimi üzerinde durulmuş, çocukların kopya-şablon resimler yerine kendilerini resimsel ifadelerinde zenginleştirecek uygulamaların öğretmenlere kazandırılması hedeflenmiştir. Bellek eğitiminde sanatsal ya da görsel öğeler bir süre gösterilip kaldırılarak öğrencinin görsel belleğinde kaldığı kadarıyla resmetmeye çalışması sağlanmaktadır. Aralıklı olarak gösterilip kaldırılan görselle öğrencinin bellek imgeleri zenginleştirilir. Burada amaç kopya etme, benzetmeden çok öğrencinin kendi yorumunun geliştirmesidir (Yılmaz, 2010). Araştırma kapsamında bellek eğitiminde çocuk resimlerinde sıklıkla şablon çizimleri görülen “Hayvanlar” konusu seçilmiş; çocukların daha çok aşına olduğu “kuş”, “kedi”, “köpek”, “balık” ve “tavşan” görselleri incelenmiş ve öğrencilerin dikkatini hayvanların ayrıntıları üzerine çekecek önceden hazırlanmış sorular çocuklara yöneltilmiştir. Çocukların resimleri üzerindeki etkinin değerlendirilmesi amacıyla bellek eğitimi öncesi ve sonrası “Hayvanlar ve Ben” konulu resim çalışmaları yaptırılmıştır. Ayrıca sınıf dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımına yönelik olarak Hacettepe Üniversitesi Biyosfer Müzesi ile Ankara Büyükşehir Belediyesi Dijital Hayvanat Bahçesine ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bolu Sert’in (2019) ifade ettiği gibi öğretmenlerin müzelerden müfredat konuları kapsamında faydalanırken öğrencilerin aktif katılımını, etkili ve eğlenceli öğrenmelerini teşvik etmek için etkinlikler tasarlamaları



gerekmekte; önceden hazırlanmış çalışma kâğıtları ile müze ziyaretinin aktif ve eğlenceli bir şekilde geçmesi, öğrenmenin çok daha kalıcı olması sağlanmaktadır. Bu nedenle eğitim alan okul öncesi öğretmenleri çalışma grupları oluşturarak örnek müze eğitimi planları oluşturmuştur. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen yenilikçi eğitim uygulamasının değerlendirilmesidir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmalarının amacının belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak olduğunu; duruma ilişkin etkenleri bütüncül bir yaklaşımla araştırarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanıldığını belirtmiştir. Çalışma grubunu Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Türkkonut Anaokulunda görev yapmakta olan 1 müdür, 15 okul öncesi öğretmeni, 5 kulüp öğretmeni ve 1 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak uygulanan “Kelime İlişkilendirme Testi” eğitim kapsamında ele alınacak kavramlara yönelik öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında bilişsel yapılarının karşılaştırılmasına dair verileri, “Görüşme formu” ise öğretmenlerin aldıkları eğitim ve sürece yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf ortamında çocuklar ile bellek eğitimine yönelik yapılan örnek uygulamaları değerlendirmek amacıyla Yılmaz ve İnceağaç’ın (2017) geliştirdiği “Dereceli Puanlama Anahtarı” tercih edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin hazırladığı müze eğitimi planları da incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre kelime ilişkilendirme testi sonucunda eğitim sonrası ilişki kurulan kavram sayısında büyük oranla artış görülmüştür. Motivasyon kavramına yönelik olarak hem eğitim öncesi hem de sonrası “istem”, “güdü-güdülenme”, “başarı” en çok tekrar edilen kelimeler olmuştur. Yaratıcılık kavramına yönelik olarak “düşünme”, “farklılık”, “üretim” ve “yenilik kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Eğitim sonrası bu kelimelerin tekrarında artış olduğu gibi “fikir”, “özgünlük”, “sanat” “yetenek” gibi kelimeler de sıklıkla tekrar edilmiştir. Kopya-taklit-şablon resim kavramına yönelik olarak eğitim öncesi “tiyatro” kelimesinin sıklıkla tekrar edildiği görülmüştür. Kavramda geçen “taklit” kelimesinden dolayı yanlış bir çağrışım olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında özellikle hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası “fotokopi” ve “aynısını yapma” kelimelerinin tekrar edildiği görülmektedir. Sınıf dışı öğrenme kavramına yönelik eğitim öncesi en çok “gezi” kelimesi tekrar edilmiştir. Bir başka deyişle sınıf dışı öğrenme deyince akla gezi gelmektedir. Oysaki bu kavram eğitim sonrası ortadan kalkmıştır. Onun yerine “düşünme”, “farklılık”, “üretim”, “yenilik” gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bellek eğitimi kapsamında yaptırılan “Hayvanlar ve Ben” konulu resimlerin puanlandığı dereceli puanlama anahtarında bulunan 10 kriterde de bellek eğitimi sonrası anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Özellikle “ayrıntılara yer verme” kriterine bakıldığında eğitim öncesi ve sonrası dikkat çekici bir fark olduğu görülmektedir. 10. kriter olan “klişe/şablon unsurlar” bellek eğitimi öncesi 2,07 ortalamaya sahipken, bellek eğitimi sonrası klişe şablon kullanımında düşüş olmuş ve 1,37 ortalama elde edilmiştir. Hazırlanan müze eğitimi planları müze ziyareti öncesi, sırası ve sonrası basamaklarına uygun olarak, belirlenen kazanımlar çerçevesinde oluşturulmuştur. Özellikle drama, oyunlar, sanatsal çalışmalar bu süreçte en çok faydalanılan etkinlikler olmuştur. Öğretmen görüşmelerine bakıldığında daha önce de farklı eğitimlere katılan öğretmenler eğitimi faydalı, verimli, okul ortamında yürütüldüğü için avantajlı bulmuştur. Eğitimleri ders sürecinde olmasından dolayı yorucu bulmuş olsalar da zorlanmadan, sıkılmadan katıldıklarını ve verimli yöntemler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim etkinlikleri sınıf içinde

uygulanabilir bulunmuş, özellikle müze eğitiminin etkili öğrenme için kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak sınıfların kalabalık oluşunun zorluklar yaratabileceği vurgulanmıştır. Bellek eğitimi ile çocukların dikkatlerinin gelişeceği, resimsel anlamda özgün çalışmalar ortaya koyacağı ve müze eğitimi ile yaparak, yaşayarak, sorgulayarak öğrenme fırsatı bulacakları ifade edilmiştir. Bellek eğitiminin çocuklar tarafından ilgiyle karşılandığı, çocukların resimlerinde daha ayrıntılı, özgün ve renk açısından zengin çizimler yaptıkları belirtilmiştir. Öğretmenler mesleki olarak yeni bilgi ve deneyimler kazandıklarını, özellikle müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına yönelik planlama yapabilmeyi öğrendiklerini söylemiştir. Ancak bu tür eğitimlerin özellikle seminer dönemlerinde tekrar edilmesinin uygun olacağını eklemiştir. Sonuç olarak yenilikçi eğitim uygulamalarını içeren bu sürecin tüm yönleri ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki süreçlerine fayda sağladığını söylemek mümkündür. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarla eğitim-öğretim ortamını çeşitlendirmesi; çocukların resimsel ifadelerinin güçlendirilmesi ve resimlerinde kopya ve taklitten kaçınmalarını sağlayacak bellek eğitiminin ders işleyişine dâhil edilmesi; sınıf dışı öğrenme ortamlarının en önemlilerinden biri olan müzelerin “gezi” anlayışından çıkılarak, planlı ve programlı bir şekilde deneyim odaklı etkinlikler ile ziyaret edilmesi önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* okul öncesi eğitim, yenilikçi öğrenme yaklaşımları, bellek eğitimi, sınıf dışı öğrenme ortamları, müze eğitimi

### **Kaynakça**

- Bolu Sert, H. (2019). Müzede görsel sanatlar eğitimi. S. Buyurgan (Ed.), *Müzede eğitim, Öğrenme ortamı olarak müzeler* içinde (s. 157-177). Pegem.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, M. (2010). Sanat eğitiminde motivasyon, Sanat eğitiminde kopya ve taklit, Görsel sanatlarda teknik ve yöntemler. K. Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 193-297). Anı.
- Yılmaz, M., & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-16.

# Değerler Eğitimi Açısından İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kavramlarının İncelenmesi

Mehmet AKYAZI<sup>1</sup>, Hasan COŞKUN<sup>2</sup>, Mustafa LAFCI<sup>3</sup>, Nazmiye Nalan SARAÇOĞLU<sup>4</sup>, Eda ÜNAL<sup>5</sup>, İbrahim EKŞİ<sup>6</sup>, Yusuf BEKTAŞ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü., Ufuktepe İlkokulu, akyazi18@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, hcoskun1952@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Ufuktepe İlkokulu, songullafci34@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Ufuktepe İlkokulu, nazsaracoglu2308@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Ufuktepe İlkokulu, edaunal1985@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Ufuktepe İlkokulu, i.eksi@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Ufuktepe İlkokulu, ysfbks61057@gmail.com

## Özet

Eğitim; her bireyi, her aileyi, çevredeki kurumları, her ülkeyi dünyayı ilgilendiren önemli bir konudur. Eğitim, bundan dolayı evrensel bir değerdir. Eğitimin evrenselliği kendini özellikle göç sürecinde göstermektedir. Çünkü küreselleşen bir dünyada, özellikle göç sürecinde bir ülkedeki eğitim düzeyi, göç edilen ülkedeki eğitim düzeyini etkileyebilmektedir. Almanya, PISA sınavlarında istenilen düzeyde başarı sağlayamadığında, önemli nedenlerden biri olarak ülkedeki yabancı öğrenci sayısının yüksek oranda olduğunu göstermişti (Akdemir, 2023). Bunun Türkiye için ne denli geçerli olduğu araştırılmalıdır. Eğitim anlayışı, genel pedagoji ilkelerine karşın bireyin yaşadığı ülkede egemen eğitim politikaları, başka bir deyişle yönetim biçimi bağlamında değişiklik göstermektedir (Kuz, 2018). Buna liberal ekonominin, devletçiliğin ve inancın egemen olduğu yönetim sistemleri örnek olarak gösterilmektedir (Kuz, 2018). Hibrit eğitim anlayışının uygulanabilirliği konusunda henüz güçlü bir düşünce birliğinin sağlandığı bilinmemektedir (Jones & Thomas, 2020). Eğer Avrupa Birliği örneğinde olduğu gibi ortak eğitim politikaları izleniyorsa, bireyin yaşadığı ülkenin değil, söz konusu ülkenin yer aldığı birliğin eğitim anlayışı ön plana çıkmaktadır (European Commission, 2015). Değerler, bireyin kimliğini şekillendiren, davranışlarını yönlendiren, diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyen ve hayata anlam katan temel prensiplerdir (Smith, 2010). Bu prensipler, bireyin kişisel ve toplumsal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Değerlerin büyük bir kısmı, bireyin ilk deneyimlerini yaşadığı aile ortamında edinilir ve bu ortamda aile üyeleri arasındaki etkileşimlerle şekillenir (Johnson & Johnson, 2015). Daha sonra ise, birey eğitim hayatı boyunca, özellikle de okul ortamında, öğretmenler ve akranlarla etkileşim halinde olarak yeni değerler öğrenir ve mevcut değerlerini değiştirir (Brown & Larson, 2009). Günümüzde sık sık gündeme gelen konulardan biri değerler eğitimidir. Değerler eğitimi, eğitim ve öğretim programlarında henüz bağımsız bir ders olarak yer almamaktadır. Değerler eğitimi konusunun işlenişinde yukarıda belirtildiği gibi söz konusu ülkenin, eyaletin, kantonun ya da birliğin eğitim anlayışı belirleyici olmaktadır. Değerler eğitimi Türkiye’de de son 15 yıldan bu yana yoğun olarak tartışılmaktadır. Özellikle 2023 yılında uygulamaya yönelik çalışmaların yoğunlaştığı izlenmektedir. Eğitim ve öğretimden sorumlu yetkililerin açıklamalarından, basın ve yayın organlarında çıkan haberlere göre, Milli Eğitim Bakanlığı değerler eğitiminin eğitim kurumlarındaki derslere giydirilmesi için çaba

harcamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından; 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 amacıyla 2022 yılında Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı hazırlanmış, kitapta adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer vermiştir (MEB, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 yılında "Değerler Eğitimi Aile ve Toplum" kök değerlere yönelik etkinlik kitabı hazırlayarak öğretmenlerin hizmetine sunmuştur. Kitapta; sınıf içi etkinliklere, okul içi etkinliklere, okul dışı etkinliklere ve aile ile irtibatlı etkinliklere yer vermiştir (MEB, 2023). Almanya'daki uygulamalar, değerler eğitimi ile ilgili konuların, paydaşların ortak kararları ile işlendiğini göstermektedir. Burada "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında değerler eğitimi ile; insan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan, kendine, diğer yurttaşlara, topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren, adil ve eşit davranan ve bunları gözetken, sorunları uzlaşmaya dönük ve şiddetten uzak bir şekilde çözen, birlikte yaşama kültürünü benimseyen ve buna katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2018). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yürüttüğü "Geliştir Uygula Paylaş (GUP)" projesi kapsamında Keçiören Ufuktepe İlkokulunda, "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" adlı zorunlu olarak okutulan dersin daha etkin bir biçimde verilmesi amacıyla, anılan üç kavram "Değerler Eğitimi" açısından ele alınmıştır. Örnek ders planları, diyaloglar, okuma metinleri, materyaller, özgün alıştırmalar ve eğitsel oyunlar hazırlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın bu alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Keçiören Ufuktepe İlkokulunda GUP projesi kapsamında yürütülen bu çalışmada "Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımları" alanında yaşanan gelişmeler göz önünde bulundurulmuştur. Değişik ders türlerinde öğrencilerin öğrenme merakını arttıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, derse yönelik tutumun olumlu yönde artmasını sağlayan, öğrencilere disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen, öğrenci merkezli güncel öğrenme yaklaşımlarından ve Almanya ile Amerika Birleşik Devletlerindeki uygulamalardan da yararlanılmıştır. Hedeflenen çalışmalarda "Öğretim Teknolojileri" dersi için geliştirilen plan temel alınarak yürütülmüştür. Bu örnek ders kapsamında 4. sınıf öğretmenlerimiz dalya ve dokuztaş oyunlarını eğitsel oyun olarak geliştirildiler ve sınıflarında uyguladılar. Anadolu'da çocuklar arasında severek oynanan geleneksel oyunlardan dalya oyunu eğitsel oyun olarak geliştirirken oyunların temel kuralları korunmuştur. Oyun içinde konuyu öğretme şekilleri oyunu bozmayacak ve oyuncuları oyundan soğutmayacak şekilde uygulanmıştır. Öğrenciler diyalog ve metinler aracılığıyla oyunların kurallarını öğrendiler ve uyguladılar. Öğrenciler oynayarak eğlenirken aynı zamanda da değerler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili kavramları öğrenmişler. Öğrencilerin kavramları tanımlamaları, yorumlamaları, eşleştirmeleri oyun içinde yaşama dönük deneyimler elde etmelerini sağlandı. Dokuztaş Oyununun tablasının arkasına da Keçiören ilçemizdeki komşu 24 mahallenin adı yazılarak öğrencilerin yaşadığı çevreyi tanıması sağlandı. Ayrıca özgün "Sözcüğü Bul Bulmacayı Çöz" eğitsel oyunu geliştirildi ve başarılı bir biçimde uygulandı. Bu oyun ile zihinsel temsil yaklaşımı hedeflenerek kavramları öğretilmiş ve hızlı bir biçimde bulmaca çözdürülerek el kas koordinasyonu sağlanmıştır. Öğrenciler oyunları oynarken öğrendiğinin farkında olmadan

öğrenme yöntemi olan “Örtük Öğrenme” ile fark etmeden öğrenmeleri sağlanmıştır. Oyunla birlikte öğrenmeyi de hedef alan bu eğitsel oyunlar tüm sınıflarda rahatlıkla oynanabilir. Bu oyunlar evrensel nitelikte aynı türde birçok konu ve kavramın aynı tarzda öğretilmesine olanak vermiştir. Geleneksel oyunlar eğitsel oyunlara dönüştürülerek derslerde kullanılabilir. Bu çalışma ilkokul öğrencileriyle yapılmıştır, diğer eğitim-öğretim kademelerindeki öğrencilere de uygulanarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

*Anahtar sözcükler: değerler eğitim, insan hakları, yurttaşlık, demokrasi ve eğitsel oyun*

### **Kaynakça**

- Akdemir, F. (2023). <http://meb.ai/Ub97Bpp>
- Brown, B. B., & Larson, R. W. (2009). Peer influences and the formation of values in adolescents. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 569-582.
- European Commission. (2015). Common Education Policies in the European Union. Brussels: European Commission.
- Johnson, R., & Johnson, D. (2015). Family dynamics and the development of values. Family Publishing.
- Jones, P., & Thomas, S. (2020). Hybrid education models: Feasibility and consensus. *International Journal of Education Policy, 12*(2), 223-237.
- Kuz, K. (2018). Educational approaches in different governance systems: Liberalism, statism, and faith-based education. *Educational Insights*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). <http://meb.ai/XeDEOx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). <http://meb.ai/o50c6H>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). <http://meb.ai/UfbrRM9>
- Smith, J. (2010). Values and their role in personal and social development. Academic Press.

# Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Etiği Tutumlarının İncelenerek Bilişim Etiği Eğitim Programının Geliştirilmesi

Mahmut KILIÇ<sup>1</sup>, Hülya ÇOLAK<sup>2</sup>, Tuğba AKBULUT<sup>3</sup>, İlknur ÇİNPOLAT<sup>4</sup>, Yaprak BAYDAN<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Keçiören Ufuktepe Ortaokulu, mahmutkili0625@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Keçiören Ufuktepe Ortaokulu, hulyakocercolak@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Keçiören Ufuktepe Ortaokulu, tugbaakbulut90@gmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yrd., Keçiören Ufuktepe Ortaokulu, ilknurpolat@gmail.com

<sup>5</sup> Dr., Etimesgut Özkan Erdek Mesleki Eğitim Merkezi, yaprakbaydan@gmail.com

## Özet

Etik, iyi-kötü arasında tercih yapabilmek için akıl yürüterek bilgi üretebilmemizi sağlayan bilim olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2019). Tüm dünyada son yıllarda etik konusu irdelenmektedir ve ahlaki boyutuyla da ele alınmaktadır. Bilişim Teknolojileri (BT) kullanım alanlarının gelişmesiyle birlikte birçok problem de beraberinde gelmiştir. Bu etkileri ile insan yaşamları üzerinde değişim ve dönüşüm gerçekleştirmektedir. Bu değişimler etik sorunları ortaya çıkarmıştır (Ersöz & Özmen, 2020). Ahlak Felsefesine göre etik; normatif, uygulamalı ve meta-etik gibi farklı başlıklarda incelenmektedir (Biçer, 2017). Uygulamalı etik alt alanında ise tıbbi, sosyal, iktisadi, bilim, ekoloji, barış etiği ve biyoetik gibi etik konuları bulunmaktadır (Kaya, 2014). Bilişim etiği de mesleki etik kategorisi altında yer almakla birlikte BT araçlarını kullanırken uyulması gereken etik kuralları içermektedir (Aktay, 2010). Bilgisayar etiğinden ilk defa 1950’de Wiener tarafından bahsedilmiş, fakat etik kurallar 1973’te Bilgi İşlem Makinaları Derneği (ACM) tarafından kabul edilmiştir. 1960’lardan sonra bilgisayar saldırıları endişeye neden olmuş, 1970’lerde bilişim suçlarıyla ilgili kanunlar Amerika ve Avrupa’da yürürlüğe girmiştir. “Bilgisayar Etiği” ismi 1980’lerin başında dile getirilmeye başlanmıştır (Torun, 2007). Etik sorunlar içerik bakımından gizlilik, doğruluk, mülkiyet ve erişim başlıkları altında incelenmiştir (Yurdakul vd., 2013). Teknolojik araçların yaygın kullanımı kişilere ait veri kayıtlarının kayıt altına alınmasına neden olmuştur. Bilgi çağında insanların birbirlerinin bilgilerine ulaşmak istemeleri de devamındaki etik sorunlardır. Sonrasında bilgilerin nerede tutulacağı, kişileri tanımaya yönelik olup olmayacağı, bilgilerin doğruluğu, verilerin ne kadar tutulacağı, verilere kimlerin erişebileceği, bilginin doğruluğundan kimlerin sorumlu olacağı, İnternetteki belgelerin ve dosyaların doğruluğu, kime ait olduğu, bu kaynaklara nasıl erişebileceği konularında özel hayatı tehdit eden sorunlar oluşturmuştur (Küzeci, 2010). Bu nedenle Bilgisayar Etik kuralları ilk kez 1973’te ACM tarafından geliştirilmiştir. Fakat pek çok toplumda dernekler ve sivil toplum kuruluşları tarafından etik kurallar geliştirilmeye devam etmektedir. Türkiye Bilişim Vakfı (TBV), 1995’te ülkemize özgü mesleki ahlak ilkeleri belirleyerek internet iletişim kurallarını paylaşmıştır. “İnternet Etiği” konusunda Milli Eğitim Bakanlığı da okullarda 2004/61 sayılı genelgeyle göz önünde bulundurması gereken konuları belirlemiştir (Paksoy, 2015). Bu kapsamda temelde ortaokul öğrencilerinde Bilişim Etiği konusunda erken yaşta farkındalık artırılmalıdır. Bu çalışmada Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Etiği Tutumları Üzerinde İnceleme Yaparak Bilişim Etiği Eğitim Programı Geliştirilmesine Katkı Sağlamak hedeflenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin; “Ödev hazırlarken öğrencilerin bilişim etik

kurallarına uyma durumları nedir?”, Etik kurallara uyma durumu; ”Sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?”, “Evinde bilgisayar sahibi olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?”, “Evinde internet bağlantısı olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?”, “İnternet erişiminin bulunduğu yere göre farklılık göstermekte midir?”, “İnternet kullanımının bireysel olmasına göre farklılık göstermekte midir?”, “Anne ve babasının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde alt amaçlar için yanıt aranmıştır. Araştırmanın amacı ise okullarda beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin Bilişim Etiği tutumlarının incelenerek Bilişim Etiği Eğitimi süreci için önerilerde bulunabilmektir. Nedensel karşılaştırma araştırması, gruplar arasındaki farklılıkları belirleyen nicel araştırma desendir. Farklılıklar karşılaştırılarak nedeni araştırılır (Ertan, 2016). Tarama araştırma deseni ise; anket formu ile öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilerek verilere uygun öğrencilerin tutumları belirlenebilir (Erdoğan, 2021). Bu çalışmada nicel desenler içinde gruplar arasındaki farklılıklar için nedensel karşılaştırma araştırması deseni, öğrenci tutum bilgilerini alacağımız “Bilişim Etiği Öğrenci Tutum Anketi” ile tarama (survey) araştırma deseni kullanılacaktır. Nicel araştırmalar, Davranış tutumlarını nesnelleştirerek ölçülebilir forma dönüştüren araştırma türleridir (Erdoğan, 2021). Nicel çalışmanın evrenini Ufuktepe Ortaokulu beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfta okuyan veli onam formu bulunan 166 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Bilişim Etiği Tutum Ölçeği ortaokul öğrencilerinin etik tutumlarını belirleyebilmek için Paksoy (2015) tarafından oluşturulan “Performans Görevleri Uygulamalarında Bilişim Etiği Öğrenci Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenci tutumlarının Sınıf Düzeyi, İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumu, İnternete Bağlandığı Yer, Öğrencinin Babasının Eğitim Durumu, Öğrencinin Annesinin Eğitim Durumu, Öğrencinin İnterneti Kiminle Kullandığı bilgilerine göre nedensel karşılaştırma yapılarak analiz edilmesi hedeflenmiştir. Öğrenci grubundan nicel veriler toplanarak araştırma verilerinin analizinde “basit korelasyon” sağlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin performans görevlerini yapmaları sırasında bilişim etik tutum ve davranışlarını taramaya yönelik 24 anket maddesi bulunmaktadır. Ankette seçenekler, örneklem grubunun yaş grubu dikkate alınarak ve öğrenci davranışlarının gerçekleşme sıklığını öğrenme amacıyla “Her zaman”, “Bazen”, “Hiçbir zaman” şeklinde oluşturulmuştur. Bilişim Etiği Öğrenci Davranışları Anketi, likert tipli bir ölçektir. Öğrenciler, anketteki sorulara “Her zaman”, “Bazen”, “Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirerek maddelere yönelik katılım düzeylerini işaretlemişlerdir. Öğrencilere önce bu anketle ön test, sonrasında Bilişim Etiği Eğitim Programı ve sonrasında tekrar son test yapılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz ile öğrencilerin bilişim etiği tutum verileri değerlendirilmiştir. Bilişim Etiği Eğitim Programı kapsamında Konferans, Uzman Konuşması, Animasyon-Film-Video Gösterisi, Bilişim Etiği konulu Afiş-Poster-Pano Tasarımı ve Sergisi ile Bilişim Etiği konulu bilgi yarışması etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplara göre çalışmaya katılan öğrencilerin % 62,05’inin evde bilgisayara; %98,80’inin internet bağlantısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %95,75’inin ödevlerini evinde yaptığı tespit edilmiştir. Öğrenci anne ve babalarının öğrenim durumlarında çoğunluğun lise mezunu olduğu, annelerin %2,41’inin okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonunda Bilişim Etiği Eğitim Programı sonrasında öğrencilerin etik kurallara uyma durumlarında çoğunlukla tüm sınıf düzeylerinde istendik davranış katılım düzeylerinde olumlu yönde farklılık görülmüştür.

Evinde bilgisayar sahibi olan öğrencilerin istendik davranış yüzde katılım düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Teknolojiye maruz kalmanın etik davranışlara eğilim konusunda etken olduğu tahmin edilmektedir. Öğrencilerin ödevlerini çoğunlukla evde ve aileleriyle yapmalarının istendik davranış yüzde katılım düzeylerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Anne ve baba mezuniyet durumlarına bakıldığında; mezuniyet durumunda en fazla lise mezunu olduğu ve bu velilerin öğrencilerinin çoğunlukla istendik yönde cevaplar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eşit sayıda mezuniyet durumu aynı olan veli olmadığından mezuniyet seviyelerine göre objektif bir değerlendirme yapılamamıştır. Bu çalışma kapsamında okul içinde yapılan ödev ve her türlü etkinlik içinde etik davranışlara yer verilmesi ve uygulamaya yansıtılması, yapılan çalışmaların sadece bilişim teknolojileri ders sınırları içinde kalmaması her alana yansıtılması önerilmektedir. Etik davranışlar için eğitim programının sadece ortaokul öğrencileri ve bilişim alanı için değil, diğer dersler, diğer kademelerdeki öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yeni akademisyenler için de uygulanması önerilmektedir. Yapılacak Diğer araştırmalarda; her alan ve ortam için araştırma yapılarak ihtiyaca uygun uygulama ağırlıklı etik eğitim programı oluşturulabileceği öngörülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** etik, bilişim etiği, bilişim etiği tutumu, eğitim, eğitim programı

## Kaynakça

- Aktay, E. (2010). *Bilişim etiği ve mobil iletişim için küresel sistem (GSM) sektöründe bir uygulama* (Master's thesis). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydin, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği)* (Master's thesis). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biçer, M. (2017). Etik iklim, örgütsel öğrenme ve yenilikçi davranış ilişkisi üzerine bir araştırma (Doktora Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, E. (2021). Dijital okuryazarlık ve siber zorbalık: ortaokul öğrencilerine yönelik bir ilişkisel tarama araştırması. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61-76.
- Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 170-179.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14).
- Kaya, T. (2014). *Okul yönetiminde etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi* (Master's thesis). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küzeci, E. (2010). Anayasal bir hak: Kişisel verilerin korunması. <https://www.bilisimdergisi.org.tr/s128/pdf/142-149.pdf>
- Paksoy, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin performans görevlerinde bilişim etik kurallarına uyma durumları* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Torun, Ö. (2007). *Resmî ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İnternet etiğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Yurdakul, K. I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller.



# Öz Yönetim ve Öz Yansıtma Temelli Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

Özgür YILMAZ<sup>1</sup>, İsmail KARAKAYA<sup>2</sup>, Kemalettin DENİZ<sup>3</sup>, Bahtiyar ÇAĞLAYAN<sup>4</sup>, Fatma ÖZBAŞ ESEN<sup>5</sup>, Cansu AYSEL<sup>6</sup>, Gül Nihal YILMAZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, mzecebuki@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ölçme Değerlendirme, ikarakaya@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, kdeniz@gazi.edu.tr

<sup>4</sup> Öğretmen, Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, bhtyrcglyn@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, fatmaesen198@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, cnsaysel@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, gulnihal79@gmail.com

## Özet

Eğitim sürecinde, eğitim görenin okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile anladıklarını planlamış bir yapı ile aktarabilmesi yeteneklerinin geliştirilmesi çok hayati pozisyonundadır. (Desautel, 2009). Geleneksel yöntemin öğrenciyi pasif ve merkezdeki öğretmenin aktardığı veriye gösterdiği reaksiyonla tanımladığı eğitim yaklaşımı, günümüzde yerini öz yönetim (self management) ve öz yansıtma (self reflection) temelli bir eğilime bırakmıştır (Bound vd., 1985; Kolb, 1984). Öğrenmeye güdülenmede özellikle sözel alanlarda açık uçlu sorular yardımı ile öğrencinin parçanın tamamını yakalaması ve bunun ötesinde kendi yaklaşımını metinle bağdaştırması hedeflenmektedir. Dolayısıyla metinler sadece bilişsel değil, duygusal bir etkinlik alanı olarak da anlam kazanacaktır. Buradan hareketle Türkçe ve Sosyal Bilimler derslerinde Pisa düzeyinde pozitif etki yaratacak bir farklılaşma öngörülmektedir. Gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada 5 ana amaca yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir (Deniz & Keray, 2015). Bunlar; 1) öz yansıtma uygulamalarının okuma ve yazma becerilerine olumlu etkisinin ölçülmesi, 2) duyuşsal ve bilişsel öğrenme süreçlerinin kalıcı algılama değişikliklerine etkilerinin ölçülmesi, 3) PISA düzeyine uygun okuduğunu anlama becerisi geliştirilmesi, 4) açık uçlu sorularla sosyal bilgiler okuryazarlığının geliştirilmesi, 5) öğrencide hedefini seçeneklerle belirleme yeteneğinin geliştirilmesidir. Araştırma; deney ve kontrol grupları oluşturmak suretiyle iki alan uzmanı akademisyen tarafından oluşturulan ilk ve son testler uygulanarak gerçekleştirilmiştir (Kutlu vd., 2014). Çalışma boyunca 7. sınıf öğrencilerine öğrenme beklentisi (learning ghost) çalışması yapılarak metinlere başlanmış metnin sonunda öğrenciden bilişsel ve duyuşsal düzeyde değerlendirme yapması beklenmiştir. Ayrıca metnin işlenmesi sırasında öğrencilere PISA düzeyinde öğrenmeyi ölçecek 4 düzeyden soru yöneltilmiştir. Bunlar; 1) bilgiyi doğrudan metinden bulmak, 2) okuduğunu anlayarak cevap vermek, 3) metinle kişisel yaşantısı arasında bağlantı kurmak, 4) metni analiz etmek ve eleştirmektir. 6. Sınıf öğrencilerine ise buna ek olarak akademisyenler tarafından oluşturulan alternatif metinler sunulmuş ve öğrencinin kendi seçtiği metinde gösterdiği öğrenme davranışının fark yaratıp yaratmadığı gözlenmiştir. Yine 6. sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersi sırasında açık uçlu sorular yöneltilerek öğrencilerin öz yansıtma becerilerinin kalıcı anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma evreni Yıldırım Beyazıt Ortaokulu olup örneklem grupları 6-A, 6-B, 7-A, 7-B, sınıflarıdır. Seçilen sınıflar akademik ve sosyal olarak birbirine

denk sınıflardır. Bu sınıflardan 6-A ve 7-A sınıfları deney gruplarını oluştururken 6-B ve 7-B sınıfları ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test bulguları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Yapılan testler neticesinde 6 haftalık çalışma sonucunda deney gruplarında %10'luk bir gelişme saptanmıştır. Kontrol gruplarında ise kayda değer herhangi bir değişim olmamıştır. Buradan hareketle çalışmanın öğrenciler üzerinde olumlu ve istendik bir değişim yarattığı gözlemlenmiştir.

*Anahtar sözcükler: PISA, okuma becerileri, öz yönetim, öz yansıtma*

### **Kaynakça**

- Bound, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Reflection: Turning experience into learning. Kogan Page.
- Deniz, K., & Keray, B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 16-46.
- Desautel, D. (2009). Becoming a thinking thinker: Metacognition, self-reflection, and classroom practice. *Teachers College Record*, 111(8), 1997-2020.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı değerlendirme* (4.Baskı). Pegem Akademi.

# Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımlarından Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Duygu TOKATLI<sup>1</sup>, Pınar ŞAHİN EKMEK<sup>2</sup>, Nergiz TEKE<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Yıldıztepe Altındağ Belediyesi Anaokulu, dutokatli@gmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Yıldıztepe Altındağ Belediyesi Anaokulu pinarsahin3502@gmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğrt. Üyesi Nergiz TEKE, Bartın Üniversitesi, nergizteke@bartin.edu.tr

## Özet

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarındaki değişim, eğitim alanındaki yenilikler bireylerden beklenen davranış kalıplarını değiştirmiş; bireylerin bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi günlük hayatında kullanabilen, karşılaştığı problemleri etkin bir şekilde çözebilen, eleştirel düşünen, etkili iletişim becerilerine sahip olması beklenmektedir (Güneş, 2023). Çocuklar oyun yoluyla, zekâlarını kullanmayı öğrenir, dünyayı ve çevreyi keşfeder, bilgi edinir, merak duygularını tatmin eder, akıl yürütmeyi ve seçim yapmayı öğrenir (Yöndemli & Taş, 2018). Akıl ve zekâ oyunları; dikkati sürdürme ve odaklanma becerilerini geliştirmekle birlikte konsantre olmayı gerektirir (Marangoz & Demirtaş, 2017). Zekâ oyunları, zihinsel kapasite ve becerileri geliştiren, gerçek hayat problemlerini içeren ve bunların oyunlaştırılmış halini sunan materyallerdir (Durulan & Angın, 2023). Eğitsel oyunların bir alt türü olarak belirttikleri akıl ve zekâ oyunlarını; gözlem yapma, bilgi toplama, deneme, problem çözme gibi becerilerin kullanıldığı oyunlar olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013). Zekâ oyunlarının çeşitli materyallerden yapılmış olanları olduğu gibi hiçbir materyal kullanılmadan oynananları, sözel olarak oynanan versiyonları olduğu gibi sadece görsel öğeler kullanılarak oynanan birçok çeşidi vardır (Erdoğan vd., 2017). Çocuklar öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin ortaya koydukları varsayımları araştırma, sorgulama, özetleme, çizelgeleri seçerek hazırlama, karşılaştırma gibi yansıtıcı düşünme yeteneklerinin gelişimi için, düşünmeyi sağlayan yöntemlerin ortaya konması gereklidir (Çubukçu, 2011). Öz düzenleme, dikkatin, düşüncelerin, duyguların ve davranışların bağlama, kişiye, ortama uygun şekilde düzenlenmesini içermektedir. Bu becerinin yaşam boyu bireyin ilişkilerinde, gelişiminde ve kararlarında önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle küçük yaştan itibaren bireyin yaşamını farklı açıklardan etkileyecek bu becerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip olmak çocuğun öğrenmesinde aktif olmasını, kendi öğrenmesini kendisinin oluşturmasını sağlamaktadır (Aydın & Ulutaş, 2017). Bu da gelecek dönemlerdeki akademik ve sosyal başarıya katkısı olacağını göstermektedir. Çocukların oyun sürecinde dikkat, strateji becerisini, duruma göre duygu düzenleme becerisini kullandıkları ve aldıkları kararlarla yaptıkları stratejik hamlelerle davranışlarını düzenlemeyi gerektiren akıl ve zeka oyunları ile 21.yy becerilerini de kapsayan öz düzenleme becerisinin kazandırılacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yenilikçi öğrenme yaklaşımlarından olan akıl ve zekâ oyunları uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu bağlamda çocukların öz düzenleme yetenekleri akıl ve zekâ oyunları kullanılarak dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol yetenekleri incelenmiştir. Müdahale edici karma desen, bir deney ya da müdahale uygulaması sürecinden

önce, sırasında veya sonrasında nitel verilerin de eklenmesi yoluyla araştırma probleminin açıklanmasını içermektedir (Creswell, 2021). Bu araştırma sürecinde akıl ve zekâ oyunlarından oluşan oyun programının 60-72 aylık çocukların yer aldığı bir okul öncesi sınıfında uygulaması yapılmıştır. Müdahale sürecinden önce sınıf öğretmeni ve çocukların ailelerinden çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirilmesi istenerek nicel veriler elde edilmiştir. Müdahale sonrasında ise yine çocukların sınıf öğretmeni ve ailelerinden öz – düzenleme becerilerini değerlendirilmesi istenerek nicel veriler, bunun yanında çocuklarının öz düzenleme becerileriyle ilgili gözlemleri görüşmeler yapılarak müdahaleye ilişkin görüşleri alınarak nitel veriler de sürece dâhil edilmiştir. Çocuklar haftada 2 yeni oyunla tanıştırılarak, toplamda 9 yeni akıl zekâ oyunları ile vakit geçirmelerine fırsat sağlanmış, uygulamalar toplam 6 hafta sürmüş 3 haftasında öğrendikleri oyunları seçmelerine ve oynamalarına fırsat verilmiştir. Rengini Keşfet, Denge Oyunu, Zig-Zag, Penta Block, Banzuki Jungle, Block Buddies, Balçık, Ocean, Ahşap Çöp Adam oyunları kullanılmıştır. Veriler, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, Mann Whitney U-testi, nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır. Kontrol Grubuna Ait Ön-Test ve Son-Test Öz Düzenleme Ortalama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları incelendiğinde; kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test ve son-test engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme ortalama puanları arasında .05 düzeyinde son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Deney Grubuna Ait Ön-Test ve Son-Test Öz Düzenleme Becerileri Ortalama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların ön-test ve son-test engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme ortalama puanları arasında .05 düzeyinde son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öz Düzenleme Becerilerinin Gruplara Göre Son-Test Sonuçlarına Yönelik Mann Whitney U-Testi Sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son-test engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğretmeniyle yapılan görüşme neticesinde; okul öncesi dönemde çocukların algıları daha yüksek olduğu için farklı oyun ve oyuncaklar dikkatlerini daha çok çektiğini, basitten zora doğru ilgi ve istekleri doğrultusunda düzenli olarak uygulanmasını uygun bulduğunu, akıl ve zekâ oyunları uygulamaları çocukları daha özel hissettirdiğini, matematik, problem çözme, neden sonuç, zaman yönetimi vb. becerileri arttığını belirtmiştir. Ayrıca masa başı etkinliklerinde dikkat süresinin arttığını, detayları yakalayabildiklerini, birbirlerinin farklı yönlerini keşfettiklerini ve sürenin önemini kavradıklarını belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının beceri temelli ve bütünleşik bir müfredat olması nedeniyle etkinlik uygulamalarında akıl ve zekâ oyunlarına daha fazla yer verilmelidir. Çocukların öz düzenleme becerileri, eğilimleri ele alınarak merak duygusunu aktive eden beceri oyunları basitten zora doğru bir program çerçevesinde okul öncesi eğitim döneminde birçok alt öğrenme çıktısıyla ilişkilendirerek etkinlikler planlanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** akıl ve zekâ oyunları, oyun, özenetim, yenilikçi yaklaşımlar, kontrol, dikkat, çalışma belleği, okul öncesi

## Kaynakça

- Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme becerileri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Durulan, D. & Angın, D. E. (2023). Akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocukların dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 333-357.
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 287-311.
- Güneş, A. M. (2023). Öğretmen adaylarının akıl ve zeka oyunlarına yönelik metaforik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 424-435. doi:10.33206/mjss.1217646
- Marangoz, D., & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 612-621.
- MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı*. [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zekâ\\_oyunlari.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zekâ_oyunlari.pdf)
- Yöndemli, E. N., & Taş, İ. D. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.

# Lise Öğrencilerinin Türk Müziğine İlişkin Metaforik Algıları

Erdinç Mantır<sup>1</sup>, Nevra Güçlü Tükü<sup>2</sup>, Ali Gültekin<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, balgat38@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Öğretmen, Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, nevragl@yahoo.com.tr

<sup>3</sup> Dr., Öğretmen, Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi, aligultekin19@gmail.com

## Özet

Günümüzde popüler kültürün etkisiyle tüketim toplumları oluşmuş, toplumlardaki geleneksel öğeler her ne kadar devam etse de ticari amaçla yapılan hızlı üretim ve tüketim sonucunda toplumlardaki sanat ve müzik anlayışı bazı deformelere uğramıştır. Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle yeni nesil genç toplumun sanat ve sanatçı kavramlarında karmaşa yaşadıkları, Geleneksel Türk Müziği ve milli değerleri özümsemeden, sanatsal kaygı ile yapılmamış popüler müziklere maruz kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle gençlerin Türk müziğine olan ilgi, bakış açılarının ve algılarının tespit edilmesi müzik eğitimi ve ülke sanat eğitimi politikası açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin Türk müziğine yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmak ve öğrencilerde Türk Müziğine ilişkin farkındalık oluşturarak ilgiyi artırmak amaçlanmıştır. “Metafor, en genel tanımıyla, bir sözcüğün gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır. Başka bir deyişle, bir kavramı kendi anlamının dışında, türlü yönlerden benzediği başka bir kavramın anlamı ile betimlemedir” (Girmen, 2007, V). “Eğitim bilimlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan metaforlar genelde nitel araştırma paradigması ile oluşturulan bilimsel çalışmalar içerisinde kullanılmakta ve veri toplanan popülasyonun metafor formunda yer alan kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmada bir araç görevi görmektedir” (Kılcan, 2019, s. 89). Bu bağlamda Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 310 öğrenciye görüşme formu uygulanmış, öğrencilerin Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziğine olan metaforik algıları incelenmiş, elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle kod ve kategorilere ayrılmıştır. Türk Halk Müziğinde; huzur, hüzn, haz, coşku, iyileştirici, sıkıcı, tarihsel, kültürel kimlik, milli değer, bütünlük, aitlik, öğretici, yaşanmışlık, doğal, samimi, çeşitli, özgün, bilinmeyen, sonsuz, değişen, etkileyici, kapsayıcı, yeniliğe kapalı, eskimiş, güzel kategorilerine ulaşılmıştır. Türk Sanat Müziğinde; huzur, hüzn, haz, coşku, sıkıcı, rahatsız edici, tarihsellik, değerli, düzenli, çeşitli, güzel, öğretici, yaşanmışlık, samimi, bilinmeyen, değişen, karmaşık, entelektüel, kapsayıcı, özgün, aitlik, kültürel kimlik, milli değer, iyileştirici, nostaljik kategorilerine ulaşılmıştır. Öğrencilere ayrıca dinledikleri müzik türlerine yönelik açık uçlu bir soru iletilmiştir. 310 öğrenciden en fazla 4 cevap vermeleri istenmiş 583 yanıt ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok Pop, Rock ve Rap müzikleri dinledikleri, Türk müziğini bu türlere oranla daha az dinledikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerin Türk Halk Müziği dinleme oranı %14 iken kız öğrencilerin %10.9'dur. Erkek Öğrencilerin Türk Sanat Müziği dinleme oranı %0.4 iken kız öğrencilerin %0.5'tir. Bu verilerin sonucunda araştırmacı tarafından 2 aylık bir süreyi kapsayan TMU ( Türk Müziği Uygulama ) etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda okul içerisinde Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, TRT Bağlama ses ve saz icracısı Barış Akpınar'ın da katılımlarıyla interaktif şekilde okulun farklı bölgeleri (koridor, kantin, sahne vb.) kullanılarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiş,

öğrencilerde Türk Müziğine ilgi artırılmak hedeflenmiştir. Bu etkinliklerden sonra öğrencilere son test uygulanarak dinledikleri müzik türlerine ilişkin soru tekrar yöneltmiştir. Türk Müziği Uygulama sonrasında erkek öğrencilerde Türk Halk Müziği dinleme oranı; %15.2, kız öğrencilerin %11 olarak çıkmıştır. Türk Sanat Müziği dinleme oranı ise erkek öğrencilerde %9.8 iken kız öğrencilerde %11.1'dir. Görüldüğü üzere yapılan uygulamalar ile öğrencilerin Türk Müziği dinleme oranlarında kayda değer artış görülmüştür. Dinleti oturumlarının okul dışında gerçekleştirilebileceği (Kültür ve Turizm Bakanlığı Konserleri, TRT stüdyo konserleri vb.) ve daha uzun çalışmaların öğrenciler üzerinde Türk Müziğine olan ilgi ve bakış açılarını olumlu yönde değiştirebileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar sözcükler: lise öğrencileri, metafor, Türk müziği*

### **Kaynakça**

- Girmen, P. (2007). “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları”, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Eskişehir.
- Kılcan, B. (2019). *Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama.*

# Kontrollü İnternet Kullanımı Psikoeğitim Programının Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımlarına Etkisinin İncelenmesi

Ayşe ÖZMEN<sup>1</sup>, Elvan YILDIZ AKYOL<sup>2</sup>, Banu ÖZDEMİR<sup>3</sup>, Hülya MERDAN<sup>4</sup>, Şengül DEMİRBILEK<sup>5</sup>,  
Cennet KAYAN<sup>6</sup>, Esin MERCİMEK<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Yunus Emre Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, aözmen.34@hotmail.com

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, elvanyildiz@gazi.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Yunus Emre Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, banuozdemir73@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Yunus Emre Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, hulyamerdan75@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Yunus Emre Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, sengullky@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Yunus Emre Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, cennkayan@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Yunus Emre Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, esintutsak@hotmail.com

## Özet

21. yüzyılda, teknoloji ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bireyler kolay ve hızlı iletişim kurabilmek, sosyal aktiviteler gerçekleştirebilmek, hızlı bir şekilde alışveriş yapabilmek, ihtiyaç duyulan bilgilere kısa sürede ulaşabilmek ve benzeri birçok faaliyeti kolaylıkla gerçekleştirebilmektedirler (Ersöz & Özmen, 2020). İnternet üzerinden gerçekleştirilen bu faaliyetler bilinçli ve kontrollü bir şekilde yapıldığında bireylere çok sayıda fayda sunmasıyla birlikte, internetin bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı ise birçok problemi beraberinde getirebilmektedir. Alanyazında bu sorun, problemlı internet kullanımı, sağlıksız internet kullanımı, patolojik internet kullanımı ve internet bağımlılığı gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır (Asıcı, 2019; Chao vd., 2020). Problemlı internet kullanımı, bireylerin interneti kontrol etmekte zorluk yaşamaları, zihinsel ve duygusal olarak sürekli olarak internet aktivitelerine odaklanmaları ve internet kullanımının aşırı ve sağlıksız bir seviyeye ulaşması olarak ifade edilebilir (Caplan vd., 2009; Young & De Abreu, 2011). Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır ve genel dağılım arasında problemlı internet kullanımı riskinin en yüksek olduğu dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Liu & Potenza, 2010). Bu dönemde ergenler, çocuklara kıyasla daha korunmasız, yetişkinlere göre ise daha savunmasızdır. Çünkü bu dönemde aile denetimi, çocukluk dönemine göre ergenlikte etkisini yitirebilir ve aynı zamanda ergenler, olası zararlara karşı yetişkinler kadar deneyimli değildirler (Ha vd., 2007). İnternetin kolayca ulaşılabilir olması ve ergenlerin günlük yaşamı planlı bir şekilde yönetmemesi, bağımlılık riskini artıran faktörler arasında yer almaktadır (Reiner vd., 2017). Problemlı internet kullanımı ergenler üzerinde sosyal izolasyon ve yalnızlık (Çağır & Gürkan, 2010; Meral & Bahar, 2016; Moretta & Buodo, 2020), akademik başarının azalması (Can & Zeren, 2019; Chi vd., 2020; Karaca, 2007), uyku bozuklukları (Wang vd., 2020), aile içi çatışmaların artması (Chi vd., 2020; Çırak vd., 2018), çevrimiçi zorbalık ve taciz (Jung vd., 2014; Machimbarrena vd., 2018) gibi bir dizi olumsuz etkiyi peşi sıra getirmektedir. Ergenlik dönemindeki gençler, duygusal olarak hassas bir dönemde ve kimliklerini bulma sürecinde olduklarından, problemlı internet kullanımı bu süreçteki zorlukları artırabilir (Lin vd., 2018; Teo & Lim, 2000). Aileler, eğitimciler ve gençlerle çalışan uzmanlar, bilinçli internet kullanımı konusunda gençlere rehberlik etmek, farkındalık oluşturmak ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirmelerine yardımcı



olmak adına önleyici adımlar atabilirler. Bu bağlamda, bu araştırma ile biz kontrollü internet kullanımına yönelik psikoeğitim programının kız meslek lisesinde öğrenimini sürdüren ergen öğrencilerin problemleri internet kullanımı davranışları, sosyal medya bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı üzerindeki etkisini araştırması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda “Kontrollü internet kullanımı psikoeğitim programı kız meslek lisesi öğrencilerinin problemleri internet kullanımı davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, ön test-son test ölçümlü deney ve kontrol gruplu randomize kontrollü bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel model olarak geçen bu modelde her iki grubun üç kez ölçüldüğü iki grup (deney ve kontrol) bulunmaktadır. Gruplara uygulanan ilk ölçüm ön test, ikinci ölçüm ise son test olarak adlandırılmakta olup her iki grup için ölçümler veya gözlemler aynı anda yapılmıştır (Fraenkel vd., 2018). Ölçümler gerçekleştirilirken veri toplamak için katılımcılara Problemleri İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKÖ) ve araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (KBF) kağıt-kalem metodu ile okulda görev yapmakta olan öğretmenler tarafından uygulanmıştır (Ceyhan & Ceyhan, 2009). Araştırmanın evrenini Ankara ilinde Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde kayıtlı dokuz, on ve on birinci sınıfta okuyan 131 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden problemleri internet kullanımı puanları en yüksek 28 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrenciler seçkisiz (rastgele) şekilde deney (14 öğrenci) ve kontrol (14 öğrenci) gruplarına atanmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın örneklemini yaşları 14 ile 18 arasında değişen ve yaş ortalamasının 15.16 olduğu tespit edilen 28 kız öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, altı hafta süre ile kontrollü internet kullanımına yönelik bir psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubu üzerinde ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Bu uygulama sonunda ise hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilere eş zamanlı olarak son test uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamında IBM SPSS 24.0 istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeklerin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız örneklem için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları bağımsız örneklem için t testi analizi ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında araştırma sürecini olumsuz etkileyecek bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla 85.96 (Ss=14.28) ve 86.77 (Ss=10.03) olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t(26) = -.175, p > .05$ ). Bu durum, araştırma sürecinin başında öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dengeli bir şekilde dağıtıldığını göstermiştir. Daha sonra, deney ve kontrol gruplarının problemleri internet kullanımına ait ön test ve son test sonuçları bağımsız örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun fark ortalamaları sırasıyla -20.13 (Ss=15.4) ve -4.31 (Ss=23.53) olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda ise bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t(26) = 2.104, p < .05$ ). Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin problemleri internet kullanımı puanları kontrol grubundakilere oranla anlamlı derecede düşüş göstermiştir. Sonuç olarak, kontrollü internet kullanıma yönelik gerçekleştirilen altı haftalık psikoeğitim programı deney grubunda yer alan öğrencilerin problemleri internet kullanımı davranışlarında azalma sağlamıştır. Bu çalışma

kapsamında; kontrollü internet kullanımına yönelik psiko-eğitim programının her okul seviyesinde revize edilerek uygulanması, “Sanal Dünya ve Gerçeklik Kulübü” oluşturulup bu kapsamda problemlili internet kullanan öğrenciler ile sosyal olan öğrencilerin kaynaştırılması, akran destek grupları oluşturulması, öğrencilerin kontrollü internet kullanımı konusunda bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması, gençlerin internet dışında sosyal etkinliklere teşvik edilerek; spor, sanat, müzik gibi faaliyetlere katılmalarını sağlayarak dengeli bir yaşam tarzı oluşturmalarına destek olunması gibi etkinlikler önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** problemlili internet kullanımı, kontrollü internet kullanımı, psiko-eğitim, ergenler, kız meslek lisesi

## Kaynakça

- Asıcı, E. (2019). İnternet bağımlılığı. İçinde A. Eryılmaz & M. E. Deniz (Eds.), *Tüm yönleriyle bağımlılık*. Pegem.
- Can, S., & Zeren, Ş. G. (2019). The role of internet addiction and basic psychological needs in explaining the academic procrastination behavior of adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012-1040. <https://doi.org/10.14812/cufej.544325>
- Caplan, S., Williams, D. & Yee, N. (2009). Problematic internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1312–1319. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.06.006>
- Ceyhan, A.A. & Ceyhan, E., (2009). Ergenlerde Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ-E) geliştirme çalışmaları. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-23 Ekim 2009, Çukurova Üniversitesi, s. 42.
- Chao, C. M., Kao, K. Y. & Yu, T. K. (2020). Reactions to problematic internet use among adolescents: Inappropriate physical and nental health perspectives. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01782>
- Chi, X., Hong, X. & Chen, X. (2020). Profiles and sociodemographic correlates of internet addiction in early adolescents in Southern China. *Addictive Behaviors*, 106, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106385>
- Çağır, G. & Gürgan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85.
- Çırak, Z. D., Yetiş, G. ve Gürbüz, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumlulukları yerine getirmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1–8.
- Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 170-179. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.007.x>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education (10th ed.)*. McGraw-Hill.
- Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., Bae, S., Kim, H., Sim, M., Lyoo, I. K., & Cho, S. C. (2007). Depression and internet addiction in adolescents. *Psychopathology*, 40(6), 424-430. <https://doi.org/10.1159/000107426>

- Jung, Y. E., Leventhal, B., Kim, Y. S., Park, T. W., Lee, S. H., Lee, M., ... & Park, J. I. (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among Korean youth. *Yonsei Medical Journal*, 55(3), 826-830. <http://dx.doi.org/10.3349/ymj.2014.55.3.826>
- Karaca, M. (2007). A new danger which threatens to family: Virtual relationships. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(3), 131-143.
- Lin, M.-P., Wu, J. Y.-W., You, J., Hu, W.-H. & Yen, C.-F. (2018). Prevalence of internet addiction and its risk and protective factors in a representative sample of senior high school students in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 62, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.004>
- Liu, T., & Potenza, M. N. (2010). Problematic Internet use: clinical aspects. *Impulse control disorders*, 167-181.
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), e2471. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Meral, D. & Bahar, H. H. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımının Yalnızlık ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 1117-1134. <https://doi.org/10.17556/jef.58322>
- Moretta, T., & Buodo, G. (2020). Problematic Internet use and loneliness: How complex is the relationship? A short literature review. *Current Addiction Reports*, 7, 125-136. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00305-z>
- Reiner, I., Tibubos, A. N., Hardt, J., Müller, K., Wölfling, K. & Beutel, M. E. (2017). Peer attachment, specific patterns of internet use and problematic internet use in male and female adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(10), 1257-1268. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0984-0>
- Teo, T. S. H., & Lim, V. K. G. (2000). Gender differences in internet usage and task preferences. *Behaviour & Information Technology*, 19(4), 283-295. <https://doi.org/10.1080/01449290050086390>
- Wang, Q., Liu, Y., Wang, B., An, Y., Wang, H., Zhang, Y., & Mati, K. (2020). Problematic internet use and subjective sleep quality among college students in China: Results from a pilot study. *Journal of American College Health*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1756831>
- Young, K. S. & De Abreu, C. (2011). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation*. John Wiley & Sons, Inc.

# Etkili Bir Okul İklimi ve Kültürü Oluşturmada Ebeveynlerin Katılımı Üzerine Nitel Bir Çalışma

Hüseyin ÖZKAN<sup>1</sup>, Gülnihal YILDIRIM<sup>2</sup>, Diren GÜMÜŞ<sup>3</sup>, Canan AĞA<sup>4</sup>, H. Neslin SUZ<sup>5</sup>, A. Gülşah SARANLI<sup>6</sup>, Başak ŞAHİN ACAR<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Ankara Bilim ve Sanat Merkezi, huseyin-ozkan@hotmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Ankara Bilim ve Sanat Merkezi, ygulnihal@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Ankara Bilim ve Sanat Merkezi, direngms@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Ankara Bilim ve Sanat Merkezi, agacanann@gmail.com

<sup>5</sup> Psikolojik Danışman, Ankara Bilim ve Sanat Merkezi, h.neslin@gmail.com

<sup>6</sup> Doç. Dr., TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulsah.saranli@tedu.edu.tr

<sup>7</sup> Doç. Dr., ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi, basaks@metu.edu.tr

## Özet

Özellikle 1980’li yılların başından itibaren önem kazanan, farklı felsefi ve kuramsal sayıtların rehberlik ettiği örgüt kültürü; yönetim, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi farklı disiplinler içinde yer alan araştırmacılar tarafından yoğun olarak çalışılan bir konudur (Güçlü, 2014; Şişman, 2022). Kültür bir toplumun sahip olduğu değerler, normlar, gelenekler ve işlerin nasıl yapıldığına ilişkin davranış kalıplarını içerir. Toplumun kültürüne kıyasla bir alt kültür ögesi olarak örgütsel kültür ise, bir örgütteki işlerin nasıl yapıldığına ilişkin bilgi, davranış kalıpları, törenler ve benzeri etkinlikleri içerir (Şahin, 2023). Dolayısıyla bir okulun kültürü, okul içerisindeki hareketler, yaşayan dil, olumlu ve olumsuz tutumlar, törenler, semboller ve anlatılan önceki olay ve yorumlar ile şekillenir. Bu doğrultuda okul kültürünün anlatılması ve kabul görebilmesinde, okul kurumunun var olan tüm paydaşlarının etkili olduğu söylenebilir (Yıldız, Yıldız, Çiçek & Börü, 2023). Sözü geçen paydaşlar arasında okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler vb. sayılabilir. Ayrıca her bir paydaşın okul kültürünün bir parçası olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim-öğretim sürecinde aktif katılımının okul kültürünün gelişmesi ve paylaşılmasına etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada okul paydaşlarından ebeveynlerin katılımının olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmadaki etkililiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul iklimi ve kültürüne yönelik ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlere yönelik yapılan “Etkili İletişim Becerileri” seminerinin ebeveyn ve çocukları arasındaki iletişime nasıl bir etkisi olmuştur, bu etki okul iklimi ve kültürüne nasıl yansımıştır?
- Ebeveynlere yönelik yapılan “Anne Baba Stilleri” seminerinin ebeveynlerde farkındalık oluşturmada ve çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumlarında nasıl bir etkisi olmuştur? Bu etki okul iklimi ve kültürüne nasıl yansımıştır?
- Ebeveynlere yönelik yapılan “Bireysel Farkındalıklara Saygı” semineri okul iklimi ve kültürüne nasıl bir yansıması olmuştur?
- Okul, ebeveyn işbirliğini önceleyen okul iklimi ve kültürünü geliştirmek üzere düzenlenen seminerler katılımcıların görüşlerini ne yönde etkilemiştir?

Bu doğrultuda mevcut araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda söz konusu çalışma grubu 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim yılında Ankara Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan öntest ve sontest olmak üzere iki tane yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili görüşme formlarının hazırlanması sürecinde öncelikle iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca dil ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesi çerçevesinde bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden yardım alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırma veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Çalışma grubuna yönelik öntest uygulamasının ardından, araştırma amacı doğrultusunda ilgili alan uzmanlarının görüşleri ile belirlenen “Anne Baba Stilleri”, “Bireysel Farklılıklara Saygı” ve “Etkili İletişim Becerileri” konulu seminerler dizisi planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda “Anne Baba Stilleri”, “Etkili İletişim Becerileri” ve “Bireysel Farklılıklara Saygı” seminerleri yapılmıştır. Söz konusu seminerler sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturmada aile, çocuk ve okul arasındaki işbirliği önemlidir. Çalık, (2007) tarafından yapılan çalışmada da belirtildiği üzere ebeveyn katılımı okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Olumlu okul kültürü ve ikliminin oluşmasını destekleyen ebeveyn ve okul iş birliğinin okulun eğitim öğretim süreçlerinde etkililiğini arttıracak ifade edilebilir. Ayrıca yapılan araştırmalara göre ebeveyn katılımının, tüm eğitim kademelerinde çocukların akademik başarıları ve benlik saygıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Lindberg, 2017; Özcan ve Aydoğan, 2014). Bu bağlamda eğitim öğretim süreçlerine ebeveyn katılımının sağlanması amacıyla yapılan etkinliklerin ebeveynlerin çocuklarını anlaması ve onlara rehber olabilmesi, bireysel farklılıkları fark edebilme ve yönlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut katılım sayesinde etkili iletişim becerilerinin desteklenmesi ile ebeveyn çocuk arasında oluşan güçlü iletişimin birçok sorunun anlaşılması ve çözümü için anahtar rol görevinde olduğu da ifade edilebilir. Ankara Bilim ve Sanat Merkezi özelinde yapılan bu çalışma ile okullarda öğretmen ve yöneticilerin tüm öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemede ebeveyn katılımının kurum iklim ve kültürünü önemli düzeyde etkileyeceği ifade edilebilir. Katılımcı ebeveynlerin görüşlerinin de bu yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonuçları bağlamında farklı okullar ya da araştırmalar için bazı öneriler sunulabilir:

- Sınav kaygısı, ailelerin yüksek beklentileri, mükemmeliyetçilik gibi konular üzerine seminerler dizisi ebeveynler için düzenlenebilir.
- Daha geniş ebeveyn kitlesine ulaşılarak bu sonuçlar değerlendirilebilir.
- Ebeveynlerin merak ettiği, gelişmeyi istediği çocuk gelişimiyle ilgili atölyeler, seminerler, kitap okuma kulüpleri düzenlenebilir.

*Anahtar sözcükler: Okul kültürü, okul iklimi, ebeveyn*

### **Kaynakça**

- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Güçlü, N. (2014). *Okul kültürü*. Ankara: Pegem.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Linberg, E. N. (2017). Aile katılımı: Bir kavramsal ve durumsal analiz alışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 51-72.
- zcan, . & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- şahin, M. (2023). Okullarda rgt kültürü. *rgtsel Davranış alışmaları Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Shafer, L. (2018). What makes a good school culture? <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/07/what-makes-good-school-culture> Erişim: 15.05.2024
- Saban, A. & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.

# Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli Hikâye ve Şiir Yazma Becerilerinin Lise Öğrencilerinin Türkçenin Zenginliğine Farkındalığının Artırılmasına Etkisi

Emine Günseli ÖZKAYA<sup>1</sup>, Dr. Aysen KÜTAHYALIOĞLU<sup>2</sup>, Ferda BAYKARA<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Gölbaşı Anadolu Lisesi, ozkayaeg@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Gölbaşı Anadolu Lisesi ayshen79@yandex.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Gölbaşı Anadolu Lisesi baykaraferda38@gmail.com

## Özet

Bu araştırma, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ile hikâye ve şiir yazma becerilerinin geliştirilmesinin, lise öğrencilerinin Türkçe dilinin zenginliğine olan farkındalıklarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını ve deneyimleyerek öğrenmesini teşvik eden bir pedagojik yaklaşımdır. Bu bağlamda, yaparak yaşayarak öğrenmenin dil eğitimi üzerindeki potansiyel faydaları değerlendirilmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme, John Dewey'in eğitim felsefesine dayanmakta olup, öğrenmenin en etkili şekilde, bireyin aktif katılımı ve deneyimleri aracılığıyla gerçekleştiğini savunur (Dewey, 1938). Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisi de bu yaklaşımı destekler ve öğrenmenin dört aşamalı bir döngüde (somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim) gerçekleştiğini öne sürer (Kolb, 1984). Bu teorik çerçeveler, Yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede nasıl kullanılabileceğini anlamak için temel oluşturur. Araştırma kapsamında, bir grup lise öğrencisiyle çeşitli yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri planlanmış ve uygulanmıştır. Bu etkinlikler arasında yaratıcı yazma atölyeleri, edebi eser incelemeleri ve doğrudan yazma deneyimleri yer almıştır. Yazma atölyeleri sırasında, öğrenciler farklı türlerde (örneğin, masal, öykü, şiir) yazma çalışmaları yapmış ve bu çalışmaları grup içinde paylaşarak geri bildirim almışlardır. Ayrıca, edebi eser incelemeleri ile öğrenciler, Türk edebiyatının önemli yazar ve şairlerinin eserlerini analiz etmiş, bu eserler aracılığıyla dilin estetik ve ifade gücünü keşfetmişlerdir (Brooks & Brooks, 1993; Gallagher, 2011). Öğrencilerin yazdıkları hikâye ve şiirler, Türkçe dilinin kelime zenginliği, ifade çeşitliliği ve edebi sanatlar açısından analiz edilmiştir. Bu analizler, dilin farklı kullanım biçimlerini ve anlatım olanaklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe'ye olan ilgi ve farkındalık düzeyleri, anket ve görüşmeler aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin yazılı ve sözlü geribildirimleri, yaparak yaşayarak öğrenmenin etkinliklerinin onların dil bilincini nasıl artırdığını göstermektedir (Tompkins, 2008; Graves, 1983). Araştırma bulguları, yaparak yaşayarak öğrenme temelli hikâye ve şiir yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe'nin zenginliğini daha derinlemesine keşfetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, bu süreçte Türkçe'nin farklı kullanım alanlarını ve anlatım imkanlarını deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Özellikle yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin dil bilincini artırmış, onların kelime dağarcıklarını genişletmiş ve dilin estetik değerine olan takdirlerini güçlendirmiştir (Vygotsky, 1978; Calkins, 1986). Araştırma, rastgele seçilen 30 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler, kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu, yaparak yaşayarak öğrenme temelli hikâye ve şiir yazma atölye çalışmalarına katılırken, kontrol grubu geleneksel öğretim metotlarına tabi tutulmuştur.

Araştırmanın veri toplama yöntemleri arasında öğrencilerin yazılı çalışmaları, anketler ve yarı yapılandırılmış mülakatlar yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna göre Türkçenin ses, yapı, anlam ve estetik özelliklerine dair daha yüksek farkındalık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin hikâye ve şiir yazma becerilerinde önemli derecede gelişme kaydettiği, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini daha etkin kullanabildikleri yazdıkları şiir ve hikâyelerin yer aldığı dergide sunulmuştur. Yapararak yaşayarak öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin dil üzerine derinlemesine düşüncelerini ve Türkçenin zenginliğini keşfetmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır. Hikâye ve şiir yazma etkinlikleri, öğrencilerin dil becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarına ve bu süreçte Türkçenin estetik ve anlamsal boyutlarına dair farkındalıklarını artırmalarına olanak tanımaktadır. Araştırma, edebiyat ve dil öğretimi alanında, öğrencilerin aktif katılımını ve deneyimlerini merkeze alan yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yapararak yaşayarak öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin Türkçe diline yönelik farkındalıklarını artırmada etkili bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Bu yöntem, dil eğitiminin yanı sıra öğrencilerin yaratıcı düşünme ve ifade etme yeteneklerini de geliştirmektedir. Araştırma, eğitimcilerin yapararak yaşayarak öğrenme yöntemlerini daha yaygın olarak kullanmalarını teşvik etmeyi ve dil öğretiminde yeni yaklaşımlar benimsemelerini önermektedir.

***Anahtar sözcükler:** Yapararak yaşayarak öğrenme, hikâye ve şiir yazma, Türkçenin zenginliği, lise öğrencileri, dil farkındalığı, edebi beceriler*

## **Kaynakça**

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD.
- Calkins, L. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Heinemann Educational Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Gallagher, K. (2011). *Write Like This: Teaching Real-World Writing Through Modeling and Mentor Texts*. Stenhouse Publishers.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Heinemann Educational Books.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



# Okul Öncesi Dönem Çocukların Uygunsuz Davranışlarına Yönelik Eğitim Programının Çocukların Davranışları ile Ebeveynlerin Ebeveynlik Doyumu ve Benlik Saygılarına Etkisi

Serpil EVLER<sup>1</sup>, Müdriye YILDIZ BİÇAKÇI<sup>2</sup>, Ayçin KÖYCEKAŞ<sup>3</sup>, İsmail KELEŞ<sup>4</sup>, Fulya ŞAKALAR<sup>5</sup>, Beste CAN<sup>6</sup>, Büşra DOĞRU<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Gümüşdere Anaokulu, delfinalmina1@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, mbicakci@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, aycinkoycekas@artvin.edu.tr

<sup>4</sup> Müdür Yardımcısı, Gümüşdere Anaokulu, ismailkeles37@gmail.com

<sup>5</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, Gümüşdere Anaokulu, fulyasakalar@gmail.com

<sup>6</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, Gümüşdere Anaokulu, bestecangs1905@gmail.com

<sup>7</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, Gümüşdere Anaokulu, busradogru006@gmail.com

## Özet

Okul öncesi dönem, çocukların hızlı bir şekilde bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan geliştikleri kritik bir dönemdir (Berk, 2018). Bu dönemde çocuklar, dünyayı keşfetmeye ve kendi bağımsızlıklarını geliştirmeye başlarlar. Bu keşif sürecinde, bazı uygunsuz davranışlar sergilemeleri de oldukça yaygındır. Bu tür davranışlar, öfke nöbetleri, saldırganlık, inatçılık ve yalan söyleme gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir (Webster-Stratton & Hammond, 1997). Uygunsuz davranışlarla başa çıkmak, ebeveynler için zorlayıcı bir deneyim olabilir. Ebeveynlerin bu tür davranışları nasıl yorumladıkları ve müdahale ettikleri, çocukların davranışlarının gelişimini ve ebeveynlerin ebeveynlik doyumlarını ve benlik saygılarını önemli ölçüde etkileyebilir. Çocukların uygunsuz davranışları, ebeveynlerin ebeveynlik doyumunu ve benlik saygıları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Ebeveynler, çocuklarının uygunsuz davranışlarına karşı tutarlı ve kararlı olmak zorundadır. Aksi takdirde, bu durum ebeveynlerde stres, öfke ve hayal kırıklığı gibi duygulara yol açabilir. Bu duygular, ebeveynlerin ebeveynlik doyumunu ve etkililiğini azaltabilir. Ayrıca, ebeveynlerin kendilerini yetersiz ve başarısız hissetmelerine neden olabilir. Bu durum, ebeveynlerin benlik saygısını da olumsuz etkileyebilir. Ebeveynlik doyumunu yüksek olan ebeveynler ise ebeveynlik rolünden daha fazla keyif alırlar ve bu rolü daha başarılı bir şekilde yerine getirirler (Nelson ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda, bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların uygunsuz davranışlarına yönelik eğitim programının çocukların davranışları ile ebeveynlerin ebeveynlik doyumunu ve benlik saygılarına etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerine altı haftalık eğitim programı uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gümüşdere Anaokulu'na devam eden beş yaş çocukların (n=12) ebeveynleri oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilgi Formu ve Program Değerlendirme Anketi, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından uyarlanan Eyberg Çocuk Davranış Envanteri, Çokamay Yılmaz ve Kapçı (2018) tarafından uyarlanan Anababalık Yetkinlik Ölçeği ile toplanmıştır. Katılımcıların ön test ve son test arasındaki farklılıkları

belirlemek için betimsel istatistik ve t-test analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubunun “Eyberg Çocuk Davranış Envanteri” ön test ve son testten aldıkları ortalama puanlara ait t-testi sonuçları çocukların uygunsuz davranışlarının sıklığının ve şiddetinin azaldığını ( $p=0,03$ ) ve “Anababalık Yetkinlik Ölçeği” ön test ve son testten aldıkları ortalama puanlara ait t-testi sonuçları ebeveynlerin yüksek ebeveynlik doyumunu ve benlik saygısına sahip olduklarını ( $p=0,05$ ), Bilgi Formu ve Program Değerlendirme Anketi bilgi düzeylerinin yükseldiğini ve programdan fayda sağladıklarını düşündüklerini göstermiştir. Sonuç olarak eğitim programının deney grubundaki annelerin ebeveynlik doyumları ve benlik saygılarını arttırmada etkili olduğu ve çocukların uygunsuz davranışlarının, program öncesinden anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında, ebeveynlerin katıldıkları eğitimlerin çocuklarının yaşamlarına olumlu katkılar sunacağı aşikârdır. Bu nedenle ve aile odaklı müdahale programlarının etki gücünün yüksekliğinden hareketle eğitim programının daha fazla katılımcıyla, diğer yaş gruplarıyla, öğretmenler ve diğer bakım verenlerin katılımıyla uygulanması önerilebilir.

*Anahtar sözcükler: okul öncesi dönem, ebeveynlik doyumunu, benlik saygısı*

### **Kaynakça**

- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology, 25*, 272-294.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan (7th ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Çokamay, G., & Kapçı, E. G. (2018). *Anababa Yetkinlik Ölçeği [Yayımlanmamış araştırma raporu]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Nelson, S. K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W., & Lyubomirsky, S. (2013). In defense of parenthood: Children are associated with more joy than misery. *Psychological Science, 24*(1), 3-10.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(1), 93–109.

# Aile Okuryazarlığı Programı ile Çocukların Okuma Becerilerinin ve Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Uygulama Becerilerinin Geliştirilmesi

Alp Arslan DEMİRHAN<sup>1</sup>, Songül AKLAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Hacı Ayşe İlik İlkokulu, demirhan.alparslan@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Öğretmen, Hacı Ayşe İlik İlkokulu, aklarsongul@gmail.com

## Özet

Eğitim-öğretim süreci aileden bağımsız düşünülemez olduğundan aileyi eğitim öğretim sürecine dahil etmek gerekmektedir. Aile Okuryazarlığı; ebeveynler ve çocuklar arasındaki interaktif okuryazarlık faaliyetlerini, ebeveynlerin çocuklarının ilk öğretmeni olmaları sebebiyle çocuklarının eğitiminde aktif rol almalarını, ebeveynlerin ekonomik özgürlüğünü sağlayacak ebeveyn okuryazarlığı eğitimini ve çocukların okul, yaşam ve deneyimlerinde başarılı olmaları için yaşa uygun eğitimlerini kapsayacak, yeterli yoğunluk ve süreye sahip olan hizmetler bütünüdür. Aile okuryazarlığı programlarının genel bir modeli olmasa da okul öncesi ve ilkökul çocukları, onların ebeveynleri veya bakıcıları programın hedef kitesidir. Aile okuryazarlığı, aile katılımı, aile eğitimi gibi çalışmaların kuramsal temeli Brofenbrenner'in (1977) Ekolojik Sistemler Teorisi, Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Öğrenme Teorisi, ve Epstein'in (2002) Aile Katılımı Modeli'ne dayanmaktadır. Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikten sonra eğitimciler ve ebeveynler çocukların akıcı okumalarını beklerler. Akıcı okuma, kelimelerin doğru okunması, metinlerin uygun hızda okunması, okumada prozodik özellikleri kullanabilme ve okunan metnin anlaşılması becerilerinden oluşmaktadır. Akıcı okuma becerisi zamanla kazanılacak bir beceri olduğundan öğrencinin hemen akıcı okuması beklenemez. Akıcı okuma becerilerinin kazanılmasında okulda yapılan etkinliklerin evde ebeveynler tarafından desteklenmesi, çocukla birlikte okuryazarlık etkinliklerinin devam ettirilmesi gerekmektedir. Aile Okuryazarlığı Programları, ebeveyn çocuk okuryazarlık etkinliklerini içermekte, çocuk ve ebeveyn okuma becerilerine katkı sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı ilkökul 4. sınıfa devam eden öğrenciler ve ebeveynleri için bir Aile Okuryazarlığı Programının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini; ebeveynlerin aile okuryazarlık bilgi, uygulama ve tutumlarını nasıl geliştirdiğini belirlemektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak; Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin akıcı okuma becerileri nasıl gelişmiştir? ve Aile Okuryazarlığı Programına katılan ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumları nasıl gelişmiştir? sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli, Keçiören İlçesinde eğitim-öğretime devam eden bir şubedeki 4. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmaya 17 öğrenci ve her bir öğrencinin ebeveynlerinden biri katılmıştır. Uygulama 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 10 hafta devam etmiştir. Uygulama boyunca çocuk ve ebeveyn için okuma etkinliklerini içeren bir Aile Okuryazarlığı Programı hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin bazıları sadece öğrenciler için, bazıları sadece ebeveynler için, bazıları ise hem çocuk hem ebeveyn için tasarlanmıştır. Tasarlanan bu etkinlikler için 1 akademisyen ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü neticesinde uygulanacak olan program oluşturulmuştur. Araştırmada nicel ölçme araçları kullanılmıştır. Akıcı okuma becerileri okuma hızı, doğru

okuma, okuma prozodi becerilerinden oluştuğundan bu üç beceri ölçülmüştür. Okuma hızı ve doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi) becerileri için “Yanlış Analizi Envanteri”, okuma prozodisi için “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Sesli okuma yaptırılan öğrencinin ses kaydı alınmıştır ve daha sonra bu kayıtlar 2 farklı öğretmen tarafından dinlenilmiş ve puanlanmıştır. Puan karşılaştırması yapılarak öğrencilerin hızı, kelime tanıma yüzdeleri ve prozodik okuma düzeyleri belirlenmiştir. Bu becerileri ölçmek için bir metin kullanılmıştır. Öğrencilere okutulan metin, ilkökul 4. Sınıf seviyesinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı onaylı kitaplardan seçilmiştir. Öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinlerden seçim yapılmıştır. Ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi uygulama ve tutumlarının nasıl geliştiğini belirlemek için “Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Ölçme araçları öğrencilere ve ebeveynlere uygulama öncesi ve uygulama sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanlar için betimsel istatistik verilmiştir. Öğrencilerden alınan verilerin analizinde normallik testi, Bağımlı Örneklem T Testi; Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracında bulunan her bir ölçek uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırmaları yapabilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hatalarına ait ortalama 9,52 iken, program sonucu yapılan son uygulamada 8,41’e düşmüştür. Bu bulgu sonucunda uygulanan programın 4. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını azalttığı söylenebilir. Uygulama öncesinde öğrencilerin okuma hızlarına ait ortalama 83,76 iken, uygulamanın bitiminde 88,11 olacak biçimde değişiklik göstermiştir. Bu bulgu sonucunda uygulanan programın 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını artırdığı söylenebilir. uygulama öncesi kelime tanıma yüzdeleri ortalamaları %88 iken uygulama bitiminde %91 olmuştur. Bu durumda uygulanan programın süreç içerisinde öğrencilerin kelime tanıma becerilerini artırdığı yorumu yapılabilir. Prozodik okuma becerisinde öğrenciler; ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört boyutta değerlendirilmişlerdir. Ön uygulamada araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma becerilerine ait ortalama 8,35 iken, uygulamanın bitiminde 10,58 olacak biçimde değişiklik göstermiştir. Aile Okuryazarlığı Programına katılan ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi, tutum ve uygulamaları nasıl geliştiğini belirlemek amacıyla program uygulanmaya başlamadan hemen önce ve program bittikten hemen sonra “Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı” ebeveynlere uygulanmıştır. Bu araç üç ölçekten oluşmaktadır. Birinci ölçek için elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin okuryazarlık tutumu ön test -son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $z=-2,99$ ;  $p<,05$ ). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan Aile Okuryazarlığı Programının, ebeveynlerin okuryazarlık tutumlarını geliştirmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İkinci ölçek için elde edilen sonuçlara göre ebeveynin çocuğun okuryazarlık tutumuna ilişkin görüşlerinde ön test -son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $z=-3,175$ ;  $p<,05$ ). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan Aile Okuryazarlığı Programının, çocukların okuryazarlık tutumlarını geliştirmeye etki ettiği söylenebilir. Üçüncü ölçek için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre ailenin çocukla birlikte yaptığı okuryazarlık etkinliklerine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistikî bakımdan anlamlı değildir ( $Z= -2,705$ ;  $p>,05$ ). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan Aile Okuryazarlığı Programının, ailenin çocukla birlikte yaptığı okuryazarlık etkinliklerini

artırmada yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir. Araştırma sonucunda uygulanan programın daha uzun süre ve daha erken yaşlardan itibaren uygulanması önerisinde bulunulabilir. Okulun kendine özel olan bu programının diğer sınıf ve şubelerdeki öğrencilere de uygulanması önerilebilir.

*Anahtar sözcükler: Aile okuryazarlığı, akıcı okuma, ebeveyn-çocuk okuryazarlık etkinlikleri*

### **Kaynakça**

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Epstein, J. L. (2002). School, family and community partnerships: Caring for the children we share. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. Rodriguez, & F. L. Voorhis (Eds), *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. (s. 20-42). Corwin Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain, & Cole (Eds.) *Readings of Development of Children* (s. 34-40). New York: Scientific American Books.

# İlkokul Öğrencilerinde Öğrenme Biçemi Farkındalığının Öğrenime Etkisi

Yakup Hilmi YILMAZ<sup>1</sup>, Nilgün YAVUZ TARLIĞ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Hacı Bektaş-ı Veli İlkokulu, yakuphilmiyilmaz@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr., Öğretmen, Hacı Bektaş-ı Veli İlkokulu, nilgunyavuz.x@gmail.com

## Özet

Son yıllarda psikoloji ve eğitim araştırmaları öğrenme ve öğretme kavramlarındaki bireysel farklılıklar üzerine odaklanmıştır (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004; Davis, 1999; Leutner ve Plass, 1998; Sharp, Bryne ve Bowker, 2008). Araştırmalar her bireyin farklı öğrenme biçemi olduğu üzerinde durur (Borchetta, Dunn, 2010; Calisendorff, 2006; Dangwal ve Mitra, 1999; Felder ve Siverman, 1988; Griggs, 1991; Jenkins, 2008; Kolb ve Kolb, 2005; Mumford ve Honey, 1996). Öğrenme biçemi bir bireyin bir başkasından nasıl farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme biçemlerinin ne olduğunu bilmesi gereklidir (Güven 2004). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme biçemlerini bildiklerinde, nasıl ders sunacaklarını, değerlendirmeleri nasıl yapılandıracaklarını ve sınıf içi kurallara nasıl karar vereceklerini belirleyebilirler. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretim, yüksek başarıyla sonuçlanır (Murphy 1992). Dolayısıyla, öğrenme biçemi öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise bireyin kendisine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, öğretim yöntem ve stratejilerin, sınıf ortamlarının ve malzemelerin öğrencilerin öğrenme biçemi tercihlerine göre seçimi ve düzenlenmesi öğrencilerin standart bir sınıf düzenine uyum sağlamalarını beklemekten daha kolay ve ekonomik bir yol olarak görülmektedir. Reid çalışmasında, öğrenme biçemlerinde dört temel algısal biçemin tercih edildiğini belirtir; işitsel, görsel, devinimsel, dokunsal. Oluşturduğu ölçme aracına bireysel ve grup olmak üzere iki farklı boyut daha eklemiştir (Reid, 1984; 1987). Bu formun öğrenme biçemleri çalışmalarında oldukça yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Wintergerst, DeCapua ve Itzen, 2001). Pek çok araştırmacı çocukların temelde işitsel, devinimsel-dokunsal ve görsel öğrenme biçemine sahip oldukları üzerinde uzlaşmaktadır (Davis, 1999). Öğrenme biçemleri modelleri arasında en genel ve en çok kullanılan modellerden biri Fleming'in VAK/VAKT (Visual, Auditory, Kinesthetic-Tactile) modelidir. Fleming, görsel öğrenenlerin bakmayı, işitsel öğrenenlerin dinlemeyi ve devinimsel-dokunsal öğrenenlerin ise dokunma, hareket etme ve eylemde bulunmayı tercih ettiklerini belirtir (Hawk ve Shah, 2007; Fleming, 2001; Leite, Svinicki ve Shi, 2009). Bu araştırma, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemlerini belirlemek ve öğrenme biçemlerine göre düzenlenen öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisini saptamak üzere yapılmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nitel yöntem olarak doküman analizi; nicel yöntem olarak anket tekniği, veri analizi kullanılmıştır. Çalışmaya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Yenimahalle Hacı Bektaş-ı Veli İlkokulu'nda 2023–2024 Eğitim-Öğretim yılında 4. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 155 öğrenci yer almıştır. Öğrencilere VAK Öğrenme Biçemi Anketi uygulanmıştır. Uygulanan ankette 45 soru yer almıştır. Sorulardan 15 madde görsel, 15 madde işitsel, 15 madde devinimsel (dokunsal) biçemi belirlemektedir. Çalışmada 155 öğrenciden 110 öğrencinin görsel, 18 öğrencinin

işitsel, 27 öğrencinin devinimsel(dokunsal) biçeme sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimleri belirlendikten sonra biçemlerin özellikleri, sınırlılıkları, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikler gibi konularda öğretmen, öğrenci ve veliler bilgilendirilmiştir. Çalışmada öğrencilere Türkçe Dersinde ‘Eş Sesli Kelimeler’ in öğretimi konusunda ön değerlendirme yapılmıştır. Ön değerlendirmede öğrencilere 48 adet eş sesli kelime verilerek bu kelimelerin farklı anlamlarıyla cümle kurmaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtları değerlendirilmiştir. Öğrenciler ön değerlendirmede, uygulanan 7440 maddeden 5077 maddeye doğru yanıt vermiştir. Ön değerlendirmeden sonra öğrencilere aynı 48 eş sesli kelime yeniden verilerek, her kelimenin farklı anlamlarıyla defterlerine resim yapmaları ve bu kelimeleri yazılı olarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Böylece bilgi somutlaştırılmış, etkinlikte görsel ve devinimsel(dokunsal) öğrenenlere hitap etmek amaçlanmıştır. Kelimelerin görsel olarak çizimi bellekte kodlamayı sağlayarak, bilgiyi geri getirme sürecinde ipucu olmuştur. Daha sonra öğrencilerin kelimelere çalışması istenmiş ve beş gün boyunca eş sesli kelimelerle yarışma yapılarak, her gün en iyi öğrenen öğrenciler seçilmiş, hafta sonunda tüm haftanın birinci, ikinci ve üçüncüleri belirlenmiştir. Dereceye giren öğrenciler her gün ödüllendirilmiş, haftanın şampiyonlarına sembolik taç verilmiştir. Her gün olumlu pekiştireç alan öğrenciler motive olarak, daha istekli ve başarılı olmuştur. Oyunla öğretim öğrenciler için eğlenceli olurken, üç biçemin de etkin kullanımını sağlanmış, sık tekrar bilginin uzun süreli belleğe aktararak, bilginin kalıcı olmasını sağlamıştır. Çalışmanın sonunda ön değerlendirmede kullanılan aynı ölçek yeniden öğrencilere uygulanarak doğru yanıt sayısında artış olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenciler son değerlendirmede, 7440 maddeden 6952 maddeye doğru yanıt vermiştir. Son değerlendirmede öğrencilerin akademik başarısındaki artış, öğrencilerin öğrenme biçemlerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısını artırdığını göstermiştir. Bu çalışmada, Hacı Bektaş-i Veli İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerinin %70’inin görsel, %11’inin işitsel, %19’ının devinimsel (dokunsal) öğrenme biçimine sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenciler ön değerlendirmede %68 başarılı olmuş, öğrenme biçemlerine göre düzenlenen etkinliklerden sonra yapılan son değerlendirmede öğrencilerin %93’ü başarılı olmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme biçimleri dikkate alınarak düzenlenen öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı saptanmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Öğrenme biçimleri, kalıcı öğretim, oyunla öğretim, ilkokul

## **Kaynakça**

- Borchetta, J. & Dunn, R. (2010). Helping parents understand how children learn. *Momentum*, 41, 40-43.
- Calissendorff, M.(2006). Understanding the learning styles of pre-school children learning the violin. *Music Education Research*, 8(1), 83-96.
- Coffield, F. Moseley, D. Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. [Online]: <http://www.scribd.com/doc/15567514/Learning-StylesPedagogy> adresinden 10 Aralık 2023 tarihinde indirilmiştir.
- Dangwal, R., Mitra, S. (1999). Learning styles and perception of self. *International Educational Journal*, 1(1), 61-71.
- Davis, S.E. (1999). What’s your child learning styles. *Parenting* 13 (7), 158-160.

- Felder, R. M. & Siverman L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education* 78(7), 674-681, [Online]: Retrieved on 18 April-2011, at URL <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/LS-1988.pdf>. adresinden 18 Aralık 2023 tarihinde indirilmiştir.
- Fleming, N.D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK Strategies*. Honolulu Community College ISBN 0-473-07956-9.
- Griggs, S.A. (1991). *Learning styles counseling*. Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse: The University of Michigan. [Online]: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED333308.pdf> adresinden 2 Ocak 2024 tarihinde indirilmiştir.
- Güven, M.(2004). *Öğrenme biçimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hawk, T.F. & Shah, A.J. (2007). Using learning styles instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1),1-19, [Online]: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x/pdf> adresinden 5 Ocak 2024 tarihinde indirilmiştir.
- Jenkins, M. (2008). *Metacognitive strategies and learning styles*. Bentley College, [Online]: <http://theguiguru.com/wp-content/uploads/2008/03/metacognitive-strategies-and-learning-styles.pdf>
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005).The Kolb Learning styles inventory- Version 3.1 2005 Technical Specifications. [Online]: <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lstechmanual.pdf>. adresinden 20 Aralık 2023 tarihinde indirilmiştir.
- Leutner, D. & Plass, J.L. (1998). Measuring learning styles with questionnaire versus direct observation of preferential choice in authentic learning situation: The visualizer/verbalizer behaviour observation scale (VV-BOSS). *Computer in Human Behaviour*, 14, 543-557.
- Murphy, E. (1992). *The developing child: using jungian type to understand children*, Palo Alto: Daves Black Publishing.
- Reid, J.(1984). Perceptual learning style preference questionnaire. Copyrighted by Reid. Available through Joy Reid, Department of English, University of Wyoming, Laramie, WY 82070. [Online]: <http://lookingahead.heinle.com/filing/1-styles.htm> adresinden 10 Aralık 2023, tarihinde indirilmiştir.
- Reid, J. (1987). The perceptual learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21, 87-111.
- Sharp, J.G. Bryne, J. & Bowker, R. (2008). The trouble with VAK. *Educational Features*, 1(1), 89-97. [Online]: <http://eprints.soton.ac.uk/58451/> adresinden 10 Aralık 2023, tarihinde indirilmiştir.



# Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile Çevre Bilinci Arasındaki İlişkinin Tasarım Tabanlı Araştırma ile İncelenmesi

Seçkin BALCI<sup>1</sup>, Çiğdem ÖZDEMİR<sup>2</sup>, Merve DEMİR<sup>3</sup>, Ali GÜLTEKİN<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Halide Ömer Uncuoğlu İlkokulu, drseckinbalci@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Halide Ömer Uncuoğlu İlkokulu, kizim-ilke@hotmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Halide Ömer Uncuoğlu İlkokulu, kalemerve5860@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen Dr.Ali GÜLTEKİN, Şehit Hüseyin Gültekin Bilim Sanat Merkezi, aligultekin19@gmail.com

## Özet

Birleşmiş Milletler 'in belirlediği 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH), küresel kalkınmanın çeşitli yönlerini kapsamaktadır ve eğitim bu hedeflere ulaşmada merkezi bir unsurdur (Yeni, 2014). Bu hedefler arasında açlık, yoksulluk, sağlıklı yaşam, toplumsal cinsiyet eşitliği ve çevre gibi temel alanlar bulunmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda, eğitim kritik öneme sahiptir. Bireylere sürdürülebilir kalkınmayı destekleyecek bilgi ve beceriler kazandırır. Eğitim kademelerinde Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin ele alınması, ders içeriklerini zenginleştirir ve öğrencilerin günlük hayatla daha yakından ilişki kurmasını sağlar. Öğrencilerin küresel sorunları anlama ve çözüm üretme becerilerini geliştirir. Sonuç olarak, eğitim, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada temel bir araçtır. Her eğitim kademesinde bu hedeflerin içselleştirilmesi, bireylerin ve toplumların sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarını sağlar. Bu hedefler, ekonomik büyümenin yanı sıra sosyal kalkınma ve çevre korumasını da içeren bir yaklaşımı ifade eder (Gökçe , Kaya, Aktay, & Özden, 2007). Özellikle çevre konusu, sürdürülebilir kalkınmanın ana unsurlarından biridir. Çevre, çocuklarımızın geleceği için büyük önem taşımaktadır (Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva, & Öngör, 2017). Bu nedenle, çevre bilincini ilkökul seviyesinde çocuklara aşılacak oldukça önemlidir. Bu dönemde verilen eğitim, gelecekte sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayacak bireylerin yetişmesine yardımcı olacaktır. İlkokul çağındaki çocuklar, eğitim sayesinde çevre konusunda bilinçlenirken aynı zamanda sosyal ve kültürel olarak da gelişim gösterirler. Öğretmenler, çocuklara sürdürülebilir kalkınma hedeflerini anlatmak ve projeler yürütmek için önemli bir kaynaktır. Bu şekilde çocuklar, gelecekte çevre dostu ve sürdürülebilir yaşam için bilinçli tercihler yapabileceklerdir ( Erkal, Şafak , & Yertutan, 2014). Amacımız ilkökul çağındaki çocukların, eğitim sayesinde çevre duyarlılığı oluşturacak makro perspektif oluşturmak ve sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan bilinç düzeyini kazandırmaktır. Bu nedenle, Araştırma Halide Ömer Uncuoğlu İlkokulu Öğretmenlerine ve 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2023-2024 eğitim, öğretim yılı bahar dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere sözlü onam formu ile araştırma süreci aktarılmış, ek olarak öğrenciler için velilerinden onam formu alınmıştır. Tasarımlar, tasarım ekibi ile yapılan haftalık odak grup görüşmesi ile gerçekleştirilmiştir. (Sarıkaoç & Ersoy, 2022). Tasarım ekibinde seviye liderleri, öğretmenler, okul müdürü ve araştırmacılar yer almaktadır ve tasarım ekibi çalışma rutini aşağıdaki gibi olmuştur.

- Hangi hafta etkinlik hazırlanacağı tespit edilmiştir. (gezi, atık kâğıt, plastik, cam toplama, çevre düzenlemesi, vs.)
- Gezi ve diğer faaliyetler için gerekli izinler alınmıştır.

- Gerekli uzman kişilerle irtibata geçilmiştir.
- Hangi malzelerin kullanılacağına tespiti ve temini yapılmıştır.
- Ağaçlandırma çalışmaları yapılmıştır.
- Etkinlikler ve materyallerin nasıl hazırlanacağına tartışılmıştır. Uygulama aşamasında nelere dikkat edileceği tartışılmış ve iş güvenliği üzerinde durulmuştur.
- Etkinlikler ve materyallerin raporları hazırlanmış ve değerlendirmeleri yapılmıştır.
- Etkinlerden sonra elde edilen veriler, resimler ve posterler ile panolar oluşturulmuştur.

Nicel çalışmanın evrenini Halide Ömer Uncuoğlu İlkokulu Öğretmenlerinin ve 3. 4. Sınıf gönüllü öğrencilerini (yaklaşık n= 285) kapsamaktadır. Araştırma uygulanırken hiçbir sınıf ve öğrenciyi ayırt etmeksizin istekli olan her sınıf çalışma kapsamında yer almıştır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini içeren amaçlar doğrultusunda aşağıdaki Kübra Arslanyolu tarafından oluşturulan Çevre tutum ölçeğinin sorularına cevaplar aranmıştır. (Arslanyolu, 2010).

- Sürdürülebilir kalkınma nedir?
- Sürdürülebilir kalkınma ve çevre arasındaki ilişki nedir?
- Çevre Koruma Kulübü'nün çevre bilinci üzerinde etkisi var mıdır?
- Çevre Kulübü Çalışmaları nelerdir?
- Çevreye ilişkin tutumlar sınıf düzeyine göre değişiklik göstermekte midir?
- Çevreye yönelik tutumda cinsiyet faktörü etkili midir?
- Diğer kulüplerdeki çevre ile ilgili çalışmalar nelerdir?
- Çevre ve küresel ısınma arasındaki ilişkiler nelerdir?
- Yenilenebilir enerji ile çevre ilişkisi nelerdir?
- Anne ve babanın eğitim durumu ile çevre arasında ilişki var mıdır?

285 öğrenci ankete katılmış ve anketlere verilen cevaplar içinde, Sürdürülebilirlik: 28 öğrenci, Sürdürülebilir kalkınma: 55 öğrenci, Tasarım tabanlı öğrenme: 8 öğrenci, Eğitim :10 öğrenci, Sürdürülebilir çevre: 216 öğrenci, DNA: 2 Öğrenci tarafından kullanılmıştır. Ankette çıkan sonuçlara bağlı olarak okulumuzda, Sürdürülebilir kalkınma ve çevre ile ilgili genel bilgilendirme ve sunumlar yapılarak panoların oluşturulması, DNA elde edilmesi ve gözlemlenmesi, Doğal yapıstırıcılar yapılarak sınıf ve okul panolarında kullanılması, bioplastik ekonomik değer olarak geri kazandırılması, sınıflarda meşe palamudu dikimi faaliyetleri, çevre dostu ve hesaplı doğal temizlik sıvısının üretilmesi, Peltier yani doğal soğutucu deneyinin yapılması, fosil yakıtlar yerine sürdürülebilir enerji kullanmak için güneş paneli tasarlanması faaliyetleri tamamlandıktan sonra Google Form da Kübra Arslanyolu tarafından oluşturulan son testler 166 öğrenciye uygulanmış ve son testlerin analizleri yapılmıştır (Arslanyolu, 2010). Son testler sonucunda; Öğrencilerin çevre ve sürdürülebilirlik olgularının farkında olduklarını ve bu farkındalıklarını eyleme döktüklerini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin çevresel bilinçlenme ve sürdürülebilirlik konularında bilinçlendiğini ve bu bilinçlerini günlük yaşantılarında uygulamaya başladığını işaret etmektedir. Aynı zamanda müfredatta yer alacak çevre sağlığı dersleri, öğrencilerin çevre sorunlarına duyarlılık kazanmalarını ve bu sorunların çözümüne yönelik pratik adımlar atmalarını teşvik edecektir. Etkili çevre eğitimi, öğrencilerin çevresel konularla ilgili aktif katılımını teşvik eden, problem

çözme becerilerini geliştiren ve onları sürdürülebilir yaşam tarzları benimsemeye yönlendiren uygulamalarla desteklenmelidir. Bu doğrultuda, doğa gezilerinin, proje çalışmalarının, çevre kulüpleri ve geri dönüşüm programları gibi etkinliklerin, çevre eğitiminin önemli bileşenleri olabileceği görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunda çevreyi kirliliğinin akıl ve bilgi ile çözülebileceğine yönelik olumlu bir tutum sergilendiği görülmektedir. Çevre duyarlılığı yüksek olan bu bireyler, çevresel sorunlara karşı toplumsal bilinç ve sorumluluğun artmasına katkıda bulunabilirler. Bu tür bilinçli davranışlar, genel çevre bilincinin artmasına ve çevre koruma çabalarının güçlenmesine yardımcı olur. Öğrencilerin çevre sorunlarının çözümünde bilimsel ve rasyonel yaklaşımlara güven duyduğu görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, tasarım tabanlı öğrenme, eğitim, sürdürülebilir çevre, DNA

### **Kaynakça**

- Arslanyolu, K. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, F., Altay, B., Nuriyeva, G., & Öngör, B. (2017, 9 15). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi . *Anadolu Hem Sağ Bil Derg*, s. 254-259.
- Erkal, S., Şafak , Ş. , & Yertutan, C. ( 2014, December 12). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ailenin rolü. *Sosyoekonomi*, 145-157.
- Gökçe , N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Sarıkoç, Z., & Ersoy, H. (2022, 5 15). Tasarım odaklı düşünme yaklaşımıyla STEM uygulamaları: SPAM eTwinning Projesi Örneği. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 98-122.
- Yeni, O. (2014, 3 6). Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 181-208.

# Bireysel Gelişim İçin Ahlâkî Değerler Rehberi

H. Mustafa HANER<sup>1</sup>, Hasan Rıza ÖZDEMİR<sup>2</sup>, Zeynep Ülkü ALTUN<sup>3</sup>, Nazlı GÜNÖZÜ<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Hoca Ahmet Yesevi İmam Hatip Ortaokulu, m.haner@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Hoca Ahmet Yesevi İmam Hatip Ortaokulu, hasanriza75@hotmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Hoca Ahmet Yesevi İmam Hatip Ortaokulu, zynp.ulku@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Hoca Ahmet Yesevi İmam Hatip Ortaokulu, ukbanazli@gmail.com

## Özet

Ahlâk ilkelerinin belirlenip bilinmesi ve öğretilmesi önemli bir aşamadır. Ama öğrenilmiş olan ahlâk ilkelerinin hayata geçirilmesi hayatın alanlarına sokulması zorlu bir süreçtir. Çünkü ahlâkî doğrunun bilgisine sahip olan insanların zaman zaman bu ilkeler doğrultusunda davranış sergilemedikleri de bilinmektedir. (Kılıç, 2012, s. 162) Yüce Kur'ân insana halife, emaneti yüklenen varlık, eşref-i mahlukat nitelendirmesinde bulunmuştur. Dolayısıyla bizim amacımız eşref-i mahlukat olan insanın, niteliklerinin bilincine nasıl varabileceğini ahlâk alanından ortaya koyabilmeyi, din eğitiminin ve ahlâkın desteği ile bunu sağlamaya çalışmaktır. Çünkü Kur'ân bizi yüksek ahlâk değerleri alanından bireysel dindarlığını inşa etmeye çağırılmaktadır. Bu ise bilimsel açıklamalarla temeli inşa olunacak bir süreçtir. (Özdemir, 2021, s. 6) İslam dininde, “*Karakter*” bireyin ahlâkî özelliklerini anlatmak üzere kullanılan bir kavramdır. Cevizci, “ahlâkın, insanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkiler toplamını, insanın söz konusu ilişkileriyle bu varlıklara yönelen eylemlerini düzenleyip anlamlandıran norm, ilke, kural ve değerler bütünü ifade ettiğini” zikretmiştir. (Cevizci, 2002, s. 3) Ahlâk eğitiminin temel hedefi, bireyin karakterini inşa etmektir. (Şermin, 1968, s. 5) Karakter ve ahlâkî davranış, genellikle aynı manada kullanılır. İnsanın hayatında yapıp-etmeleri onun karakterini belirler. (Kılıç, 1995, s. 17) Eğitim tarihindeki önde gelen pedagoglar, “*Eğitimin amacı nedir?*” sorusuna genellikle “*ahlaki karakter*” yanıtını vermişlerdir. (Kerschensteiner, 1977, s. 8) Okulların, eğitimin en yüksek amacı olan bu hedefe ulaşabilmesi için, gençlerin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir. (Meydan, 2014, s. 94) Bu araştırma İmam hatip ortaokulunda eğitim gören öğrencilerin bireysel gelişiminde, ahlâkî değerler rehberi oluşturma hedefine yöneliktir. Bu çerçevede bu çalışmada, *Kur'ân'dan güncel değerler* oluşturularak bireylere *ahlâkî değerler* rehberi sunulmuştur. Böylece ahlâkî değerlerin bireylerin karakter gelişimine katkılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Peygamberimizin Hayatı ve Kur'ân'ı Kerim dersleri kazanımlarına odaklanarak, bireysel gelişim için ahlâkî değerlerin tespiti yapılmış, bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. (Bk. Yıldırım, 1999, s. 9) Öğretim stratejileri ve ders dışı etkinlikler aracılığıyla ahlâkî değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Veri toplama sürecinde, 60 öğrenci üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Katılımcılardan, *Güncel Değerler Uygulama Tablolarında* yer verilen *Kur'ân'dan bir değer* ile ilgili sırasıyla şu adımları gerçekleştirmesi beklenir: Örnek âyetler bulup en az 3 soru hazırlaması; Soruları cevaplandırması; Kur'an bütünlüğü çerçevesinde ilgi kurulabilecek diğer âyetleri tespit

etmesi; Âyetlerden güncel değerler oluşturmaları; Ardından Ne öğrendim? Sorusunu kendisine sorması. Burada, zikredilen derslerin müfredat kazanımlarına odaklanarak, bireysel gelişim için ahlâkî değerlerin tespiti yapılmış, bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmuştur. Bu aşamada “*Bireysel gelişim için ahlâkî değerler rehberi*” başlığı altında “*Güncel Değerler Uygulamaları*” şeklinde, “*Kur’an’dan Değerler*” tabloları oluşturulmuştur. Bu sayede bireye hayatın alanlarında uygulayabileceği kapsamlı çalışma ve eylemlilik alanları sunulmuştur. Bunun için öğrencilere bu derslerdeki kazanımlara yönelik hem ders saatinde hem de ders dışında ilgili öğretmenler tarafından “*Güncel Değerler*” uygulama etkinliklerinin yürütüldüğü bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Müfredat kazanımlarıyla ilgili yöntemsel olarak bakıldığında, dersteki kazanımları uygulama yoluyla öğretim, ders dışında ekstra uygulamalarla desteklenerek geliştirilmeye çalışılmıştır. *Güncel Değerler Uygulama Tabloları ile Ahlâkî Değerler Rehberi’nin* öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki olumlu etkilerini belirlemek amacıyla, öğrencilere açık uçlu, kısa cevap şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bulgulara, zikredilen derslerin programlarında yer alan değerlerin kazanım başlıklarının “*Kur’an’dan Güncel Değerler*” oluşturuyorum şeklinde yer verilmiştir. Bulguların yorumlanması, verilere anlam kazandırılması aşamasında, öğrencilere iki aşamalı açık uçlu, kısa soru-cevap şeklinde uygulanan kazanım kavrama test değerlendirme sonuçlarından ve ders kitaplarının(Gökkır vd., t.y.) ilgili bölümlerinden faydalanılmıştır. *Kur’an’dan Güncel Değerler Oluşturuyorum*(Bkz. ve krş. Serinsu, 2016) Örneğin, Çalışkan ve gayretliyim: “*Boş kaldın mı hemen (başka bir) işe koyul ve yalnız Rabbine yönel.*” (İnşirah 94/7-8.) Empatiye önem veririm: “*Daha önceden Medine’yi yurt edinmiş ve gönüllerine imanı yerleştirmiş olan kimseler, kendilerine göç edip gelenleri severler ve onlara verilenlerden dolayı içlerinde bir rahatsızlık hissetmezler. Kendileri zaruret içinde bulunsalar bile onları kendilerine tercih ederler. Kim nefsinin cimriliğinden korunursa işte onlar kurtuluşa erenlerdir.*” (Haşr 59/9.) Sorumluluk sahibiyim: “*İnsan, kendisinin başıboş bırakılacağını mı sanır!*” (Kıyâme 75/36.)vb. Değerler eğitimi alanı bütüncül olarak ele alınması gereken bir süreçtir. Bu sebeple okul veya herhangi bir dersin öğretmeni tek başına belirleyici değildir. Programlarının öngördüğü değerler eğitimi yaklaşımlarının din eğitimi ve değerler eğitimi kazanımları açısından uyumlu olması beklenir. Ayrıca değerler eğitiminde eğitimin öğrenci merkezli yapılması, farklı etkinliklerle çeşitlendirilmesi, öğrenciye değerlendirme yapma imkânı sunduğundan bütüncül yaklaşımların geliştirilmesine katkı sunar. Bu sebeple, “*Bireysel Gelişim İçin Ahlâkî Değerler Rehberi*” kök değerler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda, “*Kur’an’dan Güncel Değerler Oluşturuyorum*” başlığı altında elde edilen bulgulardan hareketle öğrenciler için ahlâkî değerler rehberi geliştirilmiştir. Bireysel gelişim için ahlâkî değerler rehberi oluşturma sürecinde öğrencilerle yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerin müfredat kazanımlarının elde edilmesine önemli katkılar sunduğu anlaşılmıştır. Yaptığımız değerlendirme ve analizler sonucunda öğrencilerin, güncel değerler oluşturma sürecinde, ders öğretmenleri, arkadaş çevresi ve aile bireyleri arasında müzakere ederek veriler oluşturdukları görülmüştür. Ayrıca bireyin üstün ahlâk ve ilkelere sahip olabilmesi ve kendine fayda edecek kazanımlara erişebilmesi, çevrenin ve kendi yapıp etmelerinin etkisindeyken doğru tercihlere yönelmesiyle mümkün olabilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Ahlâkî değerler, bireysel gelişim, din eğitimi, karakter eğitimi, rehber

## Kaynakça

- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. Paradigma Yayınları.
- Gökkır, B., Çelik, Ö., Gökkır, N., Salman, F., Morgül, N., & İslamoğlu, M. B. (t.y.). *Kur'an'ı Kerim'den hayat ölçüleri 40 ayet etkinlikleri (İmam Hatip Ortaokulları 5.6.7.8. Sınıflar)*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü MEB.
- Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi* (H. F. Kanad, Çev.). MEB Yayınları.
- Kılıç, R. (1995). *Ayet ve hadisler ışığında insan ve ahlâk*.
- Kılıç, R. (2012). *Ahlâkın dini temeli* (7. bs). DİB Yayınları.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, I(1), Article 1.
- Özdemir, H. R. (2021). *Kur'an'da birey ve karakter eğitimi* (1. bs). Şule Yayınları.
- Serinsu, A. N. (2016). *Kimi örnek almalı Hz.Peygamber (s.a.v) ve Kur'an ahlâkı* (3.). Şule Yayınları.
- Şermin, R. (1968). *Karakter formasyonu*. Edeb.Fak.Yay. no:1324.
- Yıldırım, A. (1999). *Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi*. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/80803>

# İlkokulda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni ve Veli Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi

Işık ŞANLI<sup>1</sup>, Ertuğrul ÇAM<sup>2</sup>, Barış KARADEMİR<sup>3</sup>, B.Figen SAÇIKARA<sup>4</sup>, Duygu AKBAL<sup>5</sup>, Merve BÜLBÜL<sup>6</sup>, Hanife ŞENOL<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, isiksanli06@gmail.com

<sup>2</sup> Danışman Akademisyen, Kıbrisköyü İlkokulu, ertgrcam@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, bkarademir40@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, betulfigen06@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, duygu\_6870@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, mervecavdar42@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulu, hanfesrakaya@gmail.com

## Özet

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda toplumsal kurallar da değişmiş ve hatta yozlaşmıştır. Bu yozlaşmayı önlemek için etkili yollardan biri de eğitimidir (Çiftçi ve Gürhan, 2017). Bu kapsamda değerlerin öneminin farkına varılmış; çocuklara ve gençlere bu değerleri aşlamak amacıyla eğitim programlarında değerler eğitimine yer vermeye başlanmıştır (Çiftçi ve Gürhan,2017). Millet olmamızın en önemli özelliklerinden birisi de «Değerlerimizdir». Değerler eğitiminin bu denli önemli olduğu anlaşılmasına rağmen, okullarda da çeşitli programlarla kazandırılmaya çalışıldığı halde niçin hala kalıcı bir davranışa dönüştürülemediği bizim araştırmamızın temelini oluşturmaktadır. Acaba nerede hatalar yapılıyor, değiştirmemiz gereken eğitim uygulamaları nelerdir? Bu ve benzeri soruları öğretmenlerimize ve velilerimize yönelttik. Bu öneriler ışığında, değerleri kalıcı izli davranış değişikliğine dönüştürmek için farklı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler çalışmanın müdahale boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmamızda elde ettiğimiz veriler (öğretmen ve veli görüşme formları ve öğrenci gözlem formları)incelenerek, analiz edilerek, bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Araştırmamızın amacı, değerler eğitiminin çocuklarda kalıcı izli bir davranış değişikliğine dönüşmesini sağlamaktır. Bunu sağlayabilmek için de okulumuzda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini belirledik. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır: Bu araştırma sonrasında öğrencilerin değerler eğitimi nasıl kazandırılmalı ki çocuklarda kalıcı davranış değişikliğine dönüşsün? Araştırmamız sonrasında öğrencilerde, velilerde ve öğretmenlerde gözlenen değerler eğitimi farkındalığı öncesine göre anlamlı bir şekilde yüksek midir? Araştırma modellerinden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri analiz yöntemlerinden betimsel(açıklayıcı) analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemi tercih etmemizin nedeni, araştıracağımız problemin mevcut durumunu ortaya koymaktır. Böylece problemin hâlihazırdaki durumunu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi araştırmış oluyoruz. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya veriler, Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulunda görev yapan 23 sınıf öğretmeni ile yapılan 8 soru içeren ve her sınıf düzeyinden 40 öğrenci velisi ile 6 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Bununla birlikte ilgili sınıf öğretmenlerine 5 sorudan oluşan gözlem formu

verileri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubumuz Ş.Turgay Topsakaloğlu İlkokulunda görev yapan 23 sınıf öğretmeni ve 40 veliden oluşmaktadır. Çalışma grubumuz, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, «Öğrencilere değerler eğitimi okullarda nasıl verilmeli?» sorusu yöneltilmiş bu konudaki düşünceleri analiz edilmiş, elde edilen bulgular; Oyunlar , akıllı tahtayı kullanarak görsellerle desteklemek, drama, örnek durum sunma ve çözüme, öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, okulun ve sınıfın değerler eğitimi panosunun kullanılması, seviyelerine göre anlatma ve açıklamalarda bulunma, resimler ve afişler yaptırma, eğitsel gezilerde bulunma cevapları alınmıştır. «Değerler eğitime yönelik ailenin ve okulun rolü nedir?» sorusuna verilen cevaplar; Değerler eğitimi konusunda öncelikle aileler ve öğretmenler rol model olmalıdır. Değerlerin kazandırılmasında ve uygulama sürecinde de çocuklar hem aileleri hem de okul tarafından takip edilmeli. Öğretmenler ve aileler bu konuda daha duyarlı olmalıdırlar. «Değerler eğitimi olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?» sorusuna ilişkin verilen cevaplar; Yetişkinlerin örnek davranış sergileyememeleri, sosyal medya, televizyon, internet v.b. ortamlarda olumsuz durumların sergilenmesi, öğrencilerin ilgisiz tutumları, ailelerin sadece ders başarısına odaklanmaları, davranışları önemsememeleri. Öğretmenlerin ve ailelerin bu konuda duyarsız olmaları. «Değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilip davranışa dönüşüp dönüşmediği ve sebepleri nelerdir?» Sorusuna öğretmenler; Büyük bir çoğunluğu kısmen düşünüyorum ve düşünmüyorum diye cevaplar vermişlerdir. Sebeplerini de şu şekilde sıralamışlardır. Toplumdaki çözümler, değerler karşısındaki duyarsızlıklar, ailelerin yeterince bu konuya önem vermemeleri, rol model olmamaları gibi etkenler davranışların değiştirilmesinde en büyük engellerdir. Öğretmenlere «Değerler Eğitimi Sürecinde Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Önerileriniz Nelerdir?» Sorusuna; Özellikle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin bu süreçte çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, örnek olay çözümlenmeleri, drama yöntemleri etkilidir. Ailelere de bu süreçte değerler eğitimi seminerleri verilmelidir. Okul aile iş birliğinin en gerekli olduğu programlardır değerler eğitimi. Aktif öğrenme yöntemleriyle de geliştirilmelidir. Araştırmamızı yürüttüğümüz bu 4 sınıf öğretmenimize aktif öğrenme yöntemlerini kullanmanın etkilerini sorduk; Öncesini ve sonrasını karşılaştırdıklarında gözle görülür farklılıklar tespit ettiklerini söylemişlerdir. Bu süreçte aileden destek aldınız mı? Sorusuna hepsi evet demiştir. Onların katkısıyla davranışların kalıcı hale geldiğini söylemişlerdir. Okul-aile iş birliği sağlanmalı, veliler de bu sürece dâhil edilmeli. Bu süreçte hangi değerleri işlediniz ve hangi yöntemleri uyguladınız? Sorusuna Vatanseverlik, yardımseverlik, Çevreye Duyarlılık. Yöntemler; Anlatım, gezi-gözlem, drama, rol oynama, örnek olay yöntemi, problem çözme, sorun çözme. Sınıf dışı etkinliklerin katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna bütün öğretmenler bu gezilerin öğrencilerin davranış değişikliğine çok büyük katkısı olduğunu söylemişlerdir. Sizce değerler eğitimi amacına ulaşıyor mu? Çocuğunuzda bu değişiklikleri gözlemliyor musunuz? Sorusuna aileyle birlikte hareket edilirse ulaştığını söylemektedirler. Çocuklarında da olumlu yönde davranış değişikliklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Değerler eğitiminin öneminde bütün öğretmenler hem fikir. Değerler eğitiminin kazandırılmasında drama, rol yapma, örnek gösterme, açıklama, eğitici filmler ve görsellerden yararlanma, gezi ve gözlem yöntemlerini kullandıklarını söylemişlerdir. Değerlerin öğrenciler tarafından kısmen davranışa dönüştüklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle değerler eğitiminin öğrencilerde kalıcı davranışa dönüştürme noktasında



çok etkili olduğu belirtilmiştir. Akpınar ve Özdaş'ın (2013) yapmış olduğu çalışma sonucunda da «Değerler Eğitiminin» öğretmenler tarafından önemli bir kavram olduğuna inandıkları bulunmuştur. Ailelerin bu süreçte rol model olması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Aksi durumda çocuğun öğrendiği değeri sorgulamasına doğal olarak da uygulamamasına yol açmaktadır. Alan yazında Acar Başeğmez ve Er (2017), Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş (2016), Yazar (2012), Erkuş (2012) ve Akbaş'ın (2004) araştırma sonuçlarında da ailenin değerler eğitimindeki önemi üzerinde durulmuştur. Değerler eğitiminin etkili olmamasında en önemli etmenlerin; çevrelerinde bu davranışları gözlemleyememiş olmaları, sosyal medya, televizyon, internette olumsuz davranış haberlerinden etkilenmeleri gösterilebilir. Çevrenin, ailenin, öğretmenlerin konuya gereken önemi vermemeleri de sebeplerden birisidir. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir; (Uzun ve Köse,2017), (Batmaz ve Erdoğan,2019) “Öğretmenlerin bu konudaki donanımları geliştirilmelidir.” Araştırmamızın yenilenip yeni eğitim-öğretim yılında uygulanmasını önerebiliriz. Ayrıca öğretmenlere konuyla ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Araştırmamızın diğer sınıflarında da uygulanması ve programın etkililiğinin tespit edilmesi. Değerlerin öğrenciler tarafından davranışa dönüşebilmesi için okul-aile iş birliğinin önemi belirtilir ve bu süreçte öğrenci davranışları takip edilir. Ailelere de bu süreçte değerler eğitimiyle ilgili eğitimler verilir. Öğretmenlerin değerler eğitimi öğrencilere kazandırılması sürecinde aktif öğrenme yöntemlerini içeren, öğrenci merkezli, uygulamaya dayalı, görerek ve yaşayarak öğrendikleri bir eğitim tarzı belirlenmelidir. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilgilerinin artmasına yönelik tedbirler alınması önerisinde bulunulabilir (Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi,2020).

*Anahtar sözcükler: değerler eğitimi, ilkokul, sınıf öğretmenleri, aile, aktif öğrenme*

### **Kaynakça**

- Çiftçi, S., & Gürhan, E. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 230-246.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Meydan, H.(Eylül 2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/1, 93-108.
- Bayırlı,H. , Doruk, O.& Tüfekçi, A.(2020).Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*,8(3).
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin sonuçlarına yönelik öğretmenlik yapıyorlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12 (23), 305-338.
- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Erkuş, S., & YAZAR, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211.

# Veli ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerler Eğitimi Uygulamaları: Orhangazi İlkokulu Örneği

Hümeyra AKDOĞAN<sup>1</sup>, Celal GÜLŞEN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Orhangazi İlkokulu, barkin.73@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr. Beykent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi-Çocuk Gelişimi Bölümü, celalgulsen@gmail.com

## Özet

Bu araştırma, “Ankara Yenimahalle Orhangazi İlkokulu Öğrenci ve Velilerinin Okullarındaki Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”ni belirlemek; elde edilen bulgular ışığında Orhangazi ilkokulunda örnek uygulamalar yapmak ve uygulayıcılara önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, *genel tarama modeli* ile yürütülmüştür. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla “Bireysel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2023-2024 öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi Orhangazi İlkokulu 4.sınıf Öğrenci ve Velileri oluşturmaktadır. Araştırmada evreni oluşturan 4. Sınıf öğrenci ve Velilerinin tamamına ulaşıldığı için ayrıca örneklem alınmamıştır. Evrenin tamamı örneklem grubu olarak kabul edilmiştir. Öncelikle araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla da Yılmaz (2006) tarafından beşli likert derecelendirme yöntemiyle geliştirilen ve Gülşen (2017) tarafından yükseköğretime uyarlanıp uygulanan Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı  $\alpha=.94$  olarak hesaplanan, 29 ayrı değer bulunduğ “Bireysel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır (Gülşen, 2017; Yılmaz, 2006). Araştırmada kullanılan ölçekle elde edilen verilerin yorumlanmasında evrenin tamamına ulaşıldığı için, değerlendirmede sadece yüzde (%), frekans (f) ve aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ )’lara yer verilmiştir. Çalışma, yaparak ve yaşayarak öğrenme yolu ile hedef kitledeki öğrencilerin, özel yaşamlarında ve okul yaşantılarında kendi özdeğerleri ve toplumsal değerlerimiz konusundaki farkındalıklarını artırmak, toplumsal değerleri içselleştirmelerine rehberlik etmek, olumlu davranış geliştirmelerini desteklemek hedefiyle tasarlanmıştır. Çalışmada, veli işbirliği ve görüşleri de ön planda tutularak, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve ihtiyaçlarına yönelik değerlerimizle harmanlanan farklı uygulama çalışmalar planlanmış ve uygulanmaya konulmuştur. Toplu yaşamın bir gereği olarak, toplum üyelerinin günlük yaşantılarına yön veren, eylem ve davranışlarını şekillendirmeye rehberlik eden, kültürel, ruhsal, toplumsal ve bireysel alana ilişkin uygun duyarlılık geliştirmesini destekleyen bazı kurallara uyması beklenmektedir (Gülşen, 2017). “Değerler” olarak kabul edilen bu kurallar bütünü, insanların doğru tercihler yapmasına, davranışlarını daha kontrollü kılmasına, ahlaki kararlar almasına, kendi değerleri ve başkalarının değerleri hakkında bilgi edinmesine, kendini ifade etmesine ve kendine güven duymasına yardımcı olmaktadır. Değerler toplum için önemlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplum gözünde değerli görülmektedir (Bryying ve Trollestad, 2000; Yılmaz, 2006; TDK, 2023). Değerler, sadece günlük eylem ve davranışlarımıza rehberlik eden ilke ve ölçütler olmaları bakımından değil, genel yaşam tarzımızı ve yönünü etkileme, belirleme açısından da önemlidir. Bu belirleme, seçeceğimiz meslektan, ülkesi veya insanlık için özveride bulunmaya, nasıl bir anne veya baba olacağımıza kadar geniş ve önemli bir alanı kapsar. Eğitim kurumlarının da eğitimin etik değer ve ilkelerine bağlı bir tavır sergilemesi, okulun amaçlanan etkili eğitim kurumu haline

gelmesinde yardımcı olacaktır (Başarı, 2006; Baydar, 2004; Demir, 2007; Gülşen, 2014). Eğitim kurumları da bu bağlamda değerler eğitimine gereken önemi vurgulamak için, bazı güncellemeler yaparak, müfredat değişikliklerini uygulamaya koymuştur. Bu süreçte, özellikle kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı temel eğitim döneminde değerler eğitimi konusu daha çok konuşulur ve tartışılır olmuştur. Eğitim müfredatları içerisine yerleştirilen değerler eğitimi konusu ile çocukların ileriki yıllarda yaşayabilecekleri kişisel ve toplumsal sorunların ortaya çıkmasını minimize etmeye yönelik olarak kültürel aktarım yapılması düşüncesinin ön planda olduğu anlaşılmaktadır (Başçıftçi vd, 2011; Drucker, 2000). Bu düşünceyle özellikle temel eğitim düzeyinde başlamak üzere eğitim politikalarının şekillenmesinde değerler eğitimi konusu ayrıca ele alınır olmuştur. Bu bağlamda temel eğitim düzeyi başta olmak üzere, bütün paydaşların görüşlerinin alınması ve önemsenmesi de büyük bir gereklilik olarak görülmektedir. Temel eğitimde çocukların değerler konusunda yetkin kılınmaları, öğrenci velilerinin görüşlerinin bilinmesi, etkili ve kaliteli değer odaklı bir eğitim için de bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2000; Gülşen vd., 2022). Bu gereklilikten yola çıkarak okuldaki öğrencilerin ve bu öğrencilerin değerler eğitimi konusundaki görüşlerinin öğrenilmesi önemli görülmüştür. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılan okulun 4.sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin benzer şekillerde, aritmetik ortalamalara göre ölçeğe “tamamen” düzeyinde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin toplumsal yaşamla ilgili insan hayatını yönlendiren en önemli *toplumsal değer yargılarının* “Adalet”, “Dürüstlük” ve “Yardımlaşma” değer yargıları olduğunu belirttikleri görülürken, velilerin toplumsal yaşamla ilgili insan hayatını yönlendiren en önemli *toplumsal değer yargılarının* “Adalet”, “Dürüstlük”, “İnsana Saygı”, “Sadakat” ve “Sorumluluk” değer yargıları olduğunu belirttikleri görülmüştür. Aritmetik Ortalamalara göre öğrenciler tarafından en alt düzeyde önemli görülen bireysel değerler «Tarafsızlık, Otorite Sahibi Olma ve Bağlılık» olarak belirtilirken, veliler tarafından ise en alt düzeyde önemli görülen bireysel değerler olarak “Bağlılık, Otorite Sahibi Olma ve Para» değerlerinin belirtildiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında “yardımlaşma ve işbirliği”, “sevgi”, “saygı”, “hoşgörü” gibi değerlerimizin okulda harmanlanıp, özel gereksinimli öğrencilerimizin de dâhil edildiği bütün öğrencilerimizi kapsayacak şekilde etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerimizin ve velilerimizin okul değerlerimizi benimsemesine ve içselleştirmelerine destek olunmuştur. Bu bağlamda ENFOD “ Engelsiz Fotoğraf Derneği” işbirliği ile Yenimahalle RAM koordinasyonunda gönüllü öğrencilerin aileleri ile de işbirliği yapılmıştır. Değerler eğitiminin katkısı ile öğrencilerimizin özgüvenlerinin doğru bir şekilde artmasını sağlayarak, okulda “biz” duygusunu gelişmesi desteklenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin potansiyellerinin ortaya çıkarmasına yönelik başarıma inancını geliştirmek, iletişim ve sosyal becerilerini arttırmak, özel gereksinimlere yönelik ayrımcılığı azaltarak velilerin ve öğrencilerin genel olarak okulun değerlerini benimsemeleri olumu yönde desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ilkökul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin değerler eğitimini eşzamanlı olarak dikkate alabilmesi için ilgili bütün kesimlerce eşgüdümlü çalışmaların (müfredat, yöntem vb) yapılması gerektiği önerilmektedir. Değerlere bakış açısındaki beklentileri dikkate alarak, kültürel asimilasyonu önleyici tedbirlerin ilgili bütün kesimlerce geç kalmadan acilen alınması ve bu konuda eğitim politikalarının belirlenerek uygulamaya geçirilmesi gerekli görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** eğitim, ilkökul, temel eğitim, değerler eğitimi, ahlak, öğretmen, öğrenci.

## Kaynakça

- Başarır, Ç. (2006). İnsan kaynakları yönetiminde etiksel ilkelerin yerleştirilmesi ve bir uygulama. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Başçıftçı, F., Güleç, N., Akdoğan, T., & Koç, Z. (2011, April). Öğretmen adaylarının değer tercihleri ile epistemolojik inançlarının incelenmesi. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 27-29).
- Baydar, T. (2004). Yönetim etiği açısından İngiltere'deki kamu yönetimi uygulamaları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bryying, T. & Trollestad, C. (2000). Managerial thinking on value-based management. *International Journal of Value-Based Management*, 13,55–77.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, M. (2007). Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme süreçlerinin etik değerler ve ilkeler açısından incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Drucker, P. F. (2000). Gelecek için yönetim (Çev: F.Üçcan). İşbankası Yayınları. Ankara
- Gülşen, C. vd. (2022). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (Edt: Celal Gülşen).Anı Yayıncılık. Ankara.
- Gülşen, C. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel değerler yönetimi hakkındaki görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2017 (11), 57-71.
- Gülşen, C. (2014). Sınıfta motivasyon sürecinin yönetimi. Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi (Ed. Celal GÜLŞEN). Anı Yayıncılık. Ankara.
- TDK. (2023). Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr>.
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

# Birlikte Okuma Deneyiminin Okuma Kültürüne ve Okuryazarlık Becerilerine Etkisi  zerine Bir Odak Grup alışması

Mehmet KILINÇER<sup>1</sup>, Halil YILDIZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Meliha Hasanali Bostan ubuk Fen Lisesi, m\_kilincer65@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Meliha Hasanali Bostan ubuk Fen Lisesi, halilyildiz66@yahoo.com

##  zet

Okuma kültürü, temelinde kitap olmak üzere özellikle basılı materyal okuma alışkanlığı kazanmak ve yaşamın önemli bir parçası olarak görmektir. Okuryazarlık ise, yalnızca belli bir alfabeyle yazılmış bir metnin nasıl okunduğunu bilmek ve o alfabeyle kullanarak bir şeyler yazmaktan ibaret olmayıp bu beceriyi özel durumlarda, özel amaçlarla kullanma yeteneğidir (Scribner ve Cole, 1981). Genel anlamda okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğı” olarak tanımlanmaktadır (Kellner 2001). Tanımda vurgulanan “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma” özelliğı, okuryazarlığı mobilize eden, yenileyen ve çağın ihtiyaçlarına cevap verir hale getiren özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, okuma faaliyetlerinin kültürel bir alışkanlık haline gelmesi için en önemli sosyalleşme ajanlarından biri olan ailede birlikte okuma deneyimi geliştirerek ubuk Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik durum analizi yapmak ve olumlu katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Aile içi birlikte okuma uygulaması ve bu deneyimin paylaşım süreci ile okuma kültürünün aile temelli olarak geliştirilmesi ve okuryazarlık becerilerine dair farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve  ğrenci ve velilerle yapılan “odak grup görüşmesi” tekniğine göre veri toplanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 2023-2024 eğitim  ğretim yılında Ankara ili çubuk ilçesi MHB ubuk Fen Lisesinde 9. ve 10. sınıfa devam eden, amaçlı  rneklemeye yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum  rneklemesi yoluyla seçilen 15  ğrenci ve veli oluşurmaktadır. Görüşme katılımcı sayısı dikkate alınarak iki ayrı grup şeklinde yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri esnasında katılımcılara yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğı ile sorular yönetilerek veri elde edilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra bu veriler transkribe edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların sorulara ilişkin verdiğı cevaplardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniğı kullanılarak incelenmiştir. Uygulamanın etkisini belirleyebilmek adına uygulama öncesi ve sonrasına dair deneyimsel aktarımlar karşılaştırılmıştır. Uygulama sürecinde, katılımcı  ğrenci ve velilerden, seçilen iki kitabı belirlenen süre içinde birlikte okumaları ve kitap üzerine serbest konuşmaları istenmiştir. Herhangi bir değerlendirme formu ya da  zet yükümlülüğü olmaksızın yalnızca okunan metne dair karşılıklı değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Öğrenci ve veliler bu yönde bilgilendirilmiş ve daha sonra yapılacak odak grup görüşmesine katılımları için davet edilmiştir. Burada odak grup görüşmesine dair bilgilendirme yapılarak deneyimlerini paylaşmaları beklenmiştir. Görüşmeler esnasında tüm

katılımcıların uygulamayı beklendiği şekilde yerine getirdiği ve görüşmelere katılma konusunda da istekli oldukları kaydedilmiştir. Uygulama sürecine dair iki tematik başlık dikkate değer görülmüştür. Bunlar birlikte okumanın aile içi iletişim ve aile içi roller üzerine etkisidir. Her iki etki de okuma kültürünün önemli bir bileşeni olan aile içi deneyimleri yansıtması açısından oldukça önemli ve anlamlı görülmüştür. Araştırma ve uygulamanın bulgularını yansıtması ve etkinliğini analiz imkânı vermesi açısından odak grup görüşmelerinde tartışılan deneyim paylaşımları, kitap okuma tutumu ve okuma kültürü üzerinde etkili olmuştur. Özellikle katılımcı öğrencilerin aile içi paylaşımın kitap okumaya dair tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Burada öğrencilerin vurguladığı hususlar uygulamanın “öğrenmeyi kolaylaştırdığı”, “empati duygusunu geliştirdiği”, “anlamayı ve anlaşılmayı hissettirdiği” ve “hatalı okuma ya da anlama biçimlerini düzeltme imkânı sunduğu” şeklinde olmuştur. Ebeveynler açısından ise uygulama “farklı türlerde okumanın” ve “daha fazla okumanın” gereğini hatırlatmıştır. Uygulamanın okuma eylemini kültürleştirmek açısından bir farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Özellikle aile içi etkileşimlerin sınırlı olduğu ailelerde ebeveyn-çocuk arasında düşünsel bir ortak zemin oluşturması açısından bu farkındalık daha değerli görülmüştür. Genel anlamda uygulamanın katkılarının değerlendirilmesi istendiğinde ifade edilenler bu yönde olmuştur. Aile içi etkileşimlerin daha yüksek olduğu ve düşüncelerin konuşulup tartışıldığı ailelerde uygulamanın meydana getirdiği etki daha düşükken, diğer ailelerde hem okuma kültürü kazanmaya hem de iletişimsel süreçlere olumlu etkisi yansıtılmıştır. Uygulamanın aile içinde devam ettirip ettirmeme konusundaki istekleri konuşulduğunda katılımcıların tamamına yakını olumlu cevap vermiştir. Buradan hareketle aile içi birlikte okuma deneyiminin paylaşımcıları tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu uygulama okuma kültür ve okuryazarlık becerilerinin aile içi süreçlerde inşa edildiği temel argümanını desteklemektedir. Uygulamada hem iletişimsel açıdan hem de aile içi roller açısından olumlu etkiler meydana geldiği görüşmelerde dile getirmiştir. Okuryazarlık becerilerinin ergenlikle birlikte yeni bir eşik atladığı ve bu dönemde daha dikkatli olunması gerektiğinden hareketle ebeveynin çocuklarını daha iyi tanımak ve onlara düşünsel serüveninde destek olmak adına birlikte okuma deneyimleri katkı sağlayabilir. Bu sebeplerle farklı tür okuryazarlık becerilerinin konu edildiği başkaca araştırma ve uygulamalarla aile içi okuryazarlık becerileri daha derinlemesine analizlere tabi tutulmalıdır. Böylece okul-öğrenci-aile işbirliği ile ülke genelinde okuma kültürüne katkı sağlayacak bir yol haritası belirlenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** okuma kültürü, okuryazarlık, aile, birlikte okuma

### **Kaynakça**

- Bauman, Z. (2017). Akışkan modernite. (Çavuş, S.O. Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Bryman, A. (2012). Social research methods, 4. Edition, Oxford University Press, New York.
- Douglas, K. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaestle, C. F. (1985). The history of literacy and the history of readers. *Review of Research in Education*, 12, 11-53.

- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sanders, B. (2013). Öküz'ün A'sı: Elektronik çağda kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi. Ayrıntı Yayınları.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). The psychology of literacy. Harvard University Press.
- Şahin, Ş., Bir, A. A., & Suher, H.K. (2009). Odak grup yönetimi: Uygulamacılar açısından bir değerlendirme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 11(11), 51-74
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# İlkokul Öğrencilerinde Sorumluk Bilincinin Geliştirilmesi

Musa Kazım DEMİR<sup>1</sup>, Hatice Turan BORA<sup>2</sup>, Ayşe Banu ERSAYIN ATAKAN<sup>3</sup>, Elif YILDIRIM<sup>4</sup>, Fulya Yaz<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Sincan Akşemsettin İlkokulu, musakazimdemir@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Başkent Üniversitesi, haticeturan0882@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Sincan Akşemsettin İlkokulu, banuersayin@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Sincan Akşemsettin İlkokulu, elifonur4606@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Sincan Akşemsettin İlkokulu, fulyayaz3@gmail.com

## Özet

Eğitimin en genel ve belirli amacı bireylerin topluma sağlıklı yönde uyumunu sağlamaktır. Eğitim kişilerin ayaklarının üzerinde durabilmelerini ve iyi ilişkiler kurabilmelerini desteklemek amacı ile kendilerini tanımalarına, ihtiyaçlarını fark etmelerine destek verir (Güvenen,2019). Birey psikolojik ve sosyolojik özellikleri ile toplumda yer edinir ve toplumla etkileşim içinde oldukça da sosyo-kültürel kimlik kazanır. Okullar bireyin sosyo-kültürel kimlik kazanmasında önemli bir yer tutmaktadır. İlköğretim basamağında çocuğa topluma uyum içinde yaşama becerileri ile yaşamlarını nitelikli bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler ile değerler kazandırılır. Öğrencilerin okulda kazandıkları sorumluluk bilinci hem bireysel hem de toplumsal katkı sunmaktadır. Tucker'a (1999) göre sorumluluk, çocukların anne-babalarından, okulundan, akranlarından ve toplumundan öğrendiği bir değerdir. Öğrencilerin davranışlarının sorumluluğunu almaları gerektiğini öğrenmeleri yanında iletişim süreçlerinde de sorumluluk almayı öğrenmeleri çok önemlidir. Sınıf içinde gerçekleşen iletişimin kalitesi öğrenciler üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturur (Pehlivan, 2005). Okulda muhtelif eğitim araçlarıyla iletişim beceri eğitimi verilmesinin, kendini ifade etmekte zorlanan, sosyal kaygı, çekingenlik, saldırganlık vb. özellikler gösteren öğrencilerin kişisel gelişimini ve iletişim yeteneğine olumlu yönde tesir edeceği düşünülmektedir (Kaşgarlı,2014). İletişim süreçlerinde ve davranışlarda sorumluluk almanın birey için sağladığı olumlu sonuçlar ile aksi bir durumun yarattığı olumsuz sonuçlar değerlendirildiğinde, özellikle küçük yaşlarda bireylerin iletişim süreçlerinde ve davranışlarında sorumluluk almalarının desteklenmesinin önemi belirginleşmektedir. Araştırmacılar tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik çalışma yapılmasında bu durum temel oluşturmaktadır. Bu çalışmada, 2023-2024 II.Dönemi boyunca 2.Sınıf ilkokul öğrencilerinin iletişim süreçlerinde ve davranışlarında sorumluluk almaya yönelik farkındalıklarını arttıracak aktiviteler yapılarak, bu aktivitelerin öğrencilerde oluşturduğu değişimin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma nitel araştırma türünde desenlenen bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması bir program, örgüt ve topluluktaki özel problemleri çözmeyi amaçlar (Patton, 2014,s. 221). Eylem araştırması süreç odaklı çalışmalardır. Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Bu sayede soruna ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84). Araştırmada görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formları ile veri toplanacaktır. Bu model çerçevesinde, araştırmacı



tarafından geliştirilen; öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-1), öğrenci gözlem formu (EK-2) kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem formları geliştirilme sürecinde, ilk olarak alanyazın taraması yapılarak benzer nitelikteki ölçme araçları gözden geçirilmiş ve taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak sorular uzmanların görüşlerine sunulmuş; getirilen öneriler ve düzeltmeler doğrultusunda tekrar biçimlendirilmiştir. Görüşme ve gözlem formlarının geçerliğinin sağlanması için, her sorunun incelenmekte olan konu ile ilişkili olmasına ve bütün konuyu kapsamasına dikkat edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sincan Akşemsettin İlkokulunda öğrenim gören ilk kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninden 2.Sınıflardan çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıfları örneklem olarak belirlenmiştir. Üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfları araştırmaya katılmıştır. 2023-2024 yılı II. Dönemi başlangıcı müteakibinde araştırmaya katılan üç öğretmene görüşme formu yöneltilmiştir. İlk veri toplama; araştırmaya başlanmadan önce mevcut durum hakkında bilgi almayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar tarafından üç sınıfta aşağıda yazılı aktiviteler düzenli şekilde yürütülmüştür. Bu aktiviteler yapılırken öğretmenler tarafından düzenli aralıklar ile iki defa öğrenci süreç değerlendirme gözlemleri gözlem formuna işlenmiştir. Dönem sonunda aktiviteler tamamlandıktan sonra öğretmen görüşme formu, öğrenci gözlem formları bir kez daha işlenmiştir. Eylem araştırmaları süreç araştırmalarıdır. Dolayısıyla araştırmanın sürecinin izlenmesi için çoklu veri toplama stratejisi planlanmıştır. Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin iletişim becerilerini ve yaptıklarının sorumluluğunu almaya yönelik farkındalıklarını arttırmak amaçlamaktadır. Bu nedenle görüşme ve gözlem formları ile toplanan veriler içerik analizi metodu ile analiz edilmiştir. 2023-2024 II. Döneminde Sincan Akşemsettin İlkokulunda üç sınıftaki 2. Sınıf öğrencilerine iletişim becerilerini ve yaptıklarının sorumluluğunu almaya yönelik farkındalıklarını arttıracak düzenli olarak yürütülen aktiviteler şunlardır; öğrencilere seminer verilmesi, workshop çalışmaları(olumsuz iletişime örnek bir durum seçilerek öğrencileri bu duruma maruz bırakılması, öğrencilerden onları en çok rahatsız eden durumları resimlemesi, öğrenciler 2'li gruplara ayrılarak olumsuz iletişim örnekleri drama yaptırılması ve öğretmen tarafından öğrencilere “ Bu sana ne hissettirdi?” “Bu durumu nasıl daha iyiye dönüştürebiliriz ?” soruları yöneltilmesi), Sorumluluklarımız konulu resim sergisi düzenlenmesi, düzenli ödev kontrolleri yapılması, her hafta başı sorumluluk kutusundan görevler çekilmesi ve haftanın son günü değerlendirme yapılması, fasulye, mercimek vb. bitki yetiştirmelerinin sağlanması, her hafta farklı sorumluluk konulu videolar izletilmesidir. Araştırma süresince öğrencilerin davranışları öğretmenleri tarafından gözlemlenmiş ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış gözlem formunda her bir öğrenciye birden dörde kadar puanlar verilmiştir. Verilen puanların üç sınıf için ortalaması alınmıştır. Öğrencilere etkinlikler yoluyla sorumluluk kazandırmayı hedefleyen eylem araştırmamızda öğretmenler tarafından öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları yönünde olumlu ve belirgin şekilde değişim gözlenmiştir. Öğretmen gözlemlerinde, özellikle öğrencilerin “ *Özür dileme*”, “ *Hatalı davranışının sorumluluğunu alma*”, “ *Hatalı bir sözün sorumluluğunu alma*”, “ *Arkadaşını incittiğinde bunu düzeltmeye çalışma*” ve “ *Söz verdiğinde sözünü tutma*” davranışlarında ayırt edici gelişim görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin Sorumluluklarına Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dönem boyunca sınıf içinde sorumluluklarına yönelik farkındalıklarının arttığını ve sınıf içi davranışlarında olumlu yönde bir ilerleme

kaydedildiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin çocukların davranışlarının sorumluluklarını almalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise aile faktörünün etkisinin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Süreç sonunda ise ailelerden olumlu dönüt aldıklarını belirtmişlerdir. Hatalı davranış sonrası özür dilemenin arttığını ve bu durumdan mahcubiyet duymaya başladıklarını söylemişlerdir. Duygu durumunda bu değişim davranışı içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Çocukların iletişimde sorumluluklarını almalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise kötü sözün sorumluluğunu almazlarken, proje sonunda empati geliştirerek özeleştiri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler proje başlangıcında yaptıkları hataları savunarak bahaneler üretirlerken, süreç sonunda özür dilemeye başladıklarını ve sözlerini tutma davranışı sergiledikleri öğretmen gözlemlerinden çıkartılmaktadır. Sorumluluk bilinci kazanmalarının öğrencilerde yaratacağı değişikliklere ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise akademik başarının artacağı ve iletişimlerinin gelişeceği yönündeki kanaatlerini belirtmişlerdir. Sosyal alanda sağlayacakları başarıyla da daha iyi ve mutlu insanlar olacaklarını vurgulamışlardır. Sonuç olarak bu araştırma neticesinde öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin, öğrencilerin sorumluluk kazanmaları yönünde pozitif katkıları olduğu gözlenmiştir.

*Anahtar sözcükler: ilkokul öğrencileri, sorumluluk bilinci, iletişim becerileri*

### **Kaynakça**

- Güvenen, E. (2019). The effectiveness of communication skills on education (Master's thesis). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kaşgarlı, L. (2014). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerine yapılan iletişim grup çalışma programının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi (Master's thesis). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma, *İlköğretim-Online*, 4(2), 2005,17-23 (Online): <http://ilkogretimonline.ot-rg.tr>.
- Tucker, B. (1999). Building responsibility. <http://ag.arizona.edu/pubs/family/az1037.html>

# Meslek Lisesi, Mühendisliğin Temeli: Ankara İli Örneği

**Mehmet BOZ<sup>1</sup>, Hayrunnisa ÇELİK<sup>2</sup>, Ferat KAYA<sup>3</sup>, Aylin KESKİN<sup>4</sup>, Orhan DUYUR<sup>5</sup>, Engin HIRÇIN<sup>6</sup>,  
Kezban Belgin SAKA ÜSTÜNEL<sup>7</sup>**

<sup>1</sup> Okul Müdürü, İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 44m.boz34@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Kutalmışbey Ortaokulu, chayrunnisa92@gmail.com.

<sup>3</sup> Müdür Başyardımcısı, İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ferhatkaya06@gmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yardımcısı, İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, aylinkumludere@gmail.com

<sup>5</sup> Müdür Yardımcısı, İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, oduyur@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 3644644724n@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, belgin17@gmail.com

## Özet

Mesleki ve teknik eğitim, ülkelerin pek çok alanda kalkınmasında önemli rol oynayarak bireyleri meslek hayatına ve bir üst öğrenim kurumu olan yükseköğretime hazırlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin amacı, eğitimin sosyal ve ekonomik sektörlerin işbirliğiyle ulusal ve uluslararası mesleki bir yeterlilikte, mesleki ahlaki değerlere sahip yenilikçi, üretken, ekonomiye değer katan, bilimsel iş gücü yetiştirmektir (MEB, 2002). Aynı zamanda öğrencilerin yetişmiş oldukları alanlarda yükseköğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi verme amacı taşımaktadır (Eşme, 2007). Mesleki eğitimle öğrenciler iş gücü piyasasına hazırlanırken aynı zamanda kendi yeteneklerini keşfedebilir ve kariyer hedeflerini belirleyebilir (MEB, 2016).

İlköğretimi tamamlayan öğrencilerin, mesleki eğitimi tercih etmemelerinin farklı nedenleri bulunmaktadır. 8.sınıfı tamamlayan öğrencilere, mesleki eğitimi tanıtıcı yeterince bilgilendirmenin yapılmaması, meslek liselerine yönelik toplumdaki olumsuz algı, mesleki eğitime yönelik kötü örneklerin yaygın olması, toplumda meslek liselerine başarısız öğrencilerin gideceğine ilişkin düşünceler öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmesini engellemektedir (Şahin, 2023; Demir, 2017). Ayrıca kültür derslerinin mesleki eğitim müfredatında yeterince verilmemesi nedeniyle öğrencilerin yükseköğretime devam olasılığını azaltması, yükseköğretime yerleştirme sınavı sonrasında istediği programa yerleşecek puanı alamayacağını düşünmesi öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmemelerine neden olmaktadır (Özcan, 2010).

Mesleki eğitim alanında gerçekleştirilecek tüm gelişmelerin ülkenin gelişimine önemli katkısı olacaktır (Azkeskin vd., 2024). 20. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki eğitimin yapısını güçlendirmeye yönelik önemli kararlar alınmıştır. Mevcut öğretim programlarının güncellenmesi de, şura kararları arasında yer almaktadır (MEB, 2021). Mevcut öğretim programlarının güncellenmesi kararına yönelik olarak; mesleki eğitim programlarında 'Akademik Destek Dersleri' programı uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, toplumdaki mesleki ve teknik eğitime yönelik olan olumsuz algının olumlu bir yönde değiştirilmesi için Akademik Destek Programı gören İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi son sınıf öğrencilerine ve ortaöğretime geçiş yapacak 8. Sınıf öğrenci ve velilerine kariyer rehberliği yapmaktır. Bu amaçla, çalışma, nitel araştırma deseninde

tasarlanmıştır. Bu çalışmanın ilk bölümünde nitel araştırma veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yapılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ‘Akademik Destek Dersleri’ programının müfredatı ve eğitim faaliyetleri analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Teknik Programlarından mezun olup mühendislik fakültelerinde eğitim alan kişilerle ve ‘Akademik Destek Dersleri’ programına devam eden öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Görüşme formları hazırlanırken öncelikle mesleki ve teknik eğitim süreciyle ilgili kaynaklar incelenmiş ardından kapalı ve açık uçlu sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların çalışmanın amacına ve yapısına uygunluğunu belirlemek amacıyla Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında çalışan iki alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular ve ifadeler güncellenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde; her araştırmacı tarafından ayrı olarak kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar tüm araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak sonuçlar bütünleştirilmiştir. Ardından ilişkili kodlar belirlenerek kategoriler oluşturulmaktadır (Sharan, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın ilk bölümünde yapılan doküman analizinde Akademik Destek Dersleri programı incelenmiştir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 17/07/2020 tarih ve 59917357-121.01-E9521602 sayılı yazısı gereği 12. Sınıf Akademik Destek Dersleri ve Haftalık Ders Saatleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanmasına karar verilmiştir. Altındağ İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında, Akademik Destek Dersleri Programı 12.sınıf düzeyinde dört sınıfta uygulanmaktadır. Üç sınıf için Sayısal Akademik Dersler programı uygulanmaktayken, bir sınıf için Eşit Ağırlıklı Dersler programı uygulanmıştır. Toplamda 55 öğrenci Akademik Destek Dersleri programını almıştır. Bu öğrenciler için akademik ve eğitsel çalışmalar yoğun bir şekilde sürdürülmüştür. Öğrencilerin akademik gelişimlerini takip etmek amacıyla yıl boyunca altı farklı deneme sınavı gerçekleştirilmiştir. Bu sınav sonuçları ve akademik eksikler sınıf ve okul rehberlik öğretmenleri tarafından takip edilmiştir. Ayrıca öğrenciler için, Mühendislik ve Teknoloji Fakülteleri tanıtımları ve gezileriyle akademik çalışmalar yürütülmüştür. Akademik Destek Dersleri uygulamasına devam eden öğrenciler mesleki eğitimlerini ortaöğretimin ilk üç yılında ve alanlarına yönelik staj uygulamalarını yaz tatili dönemlerinde tamamlamıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, ‘Akademik Destek Dersleri’ programını alan öğrenciler ve mesleki eğitim alarak mühendislik eğitimine devam eden kişilerin mesleki eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Akademik Destek Dersleri programını alan 1 kız 20 erkek öğrenciyle yapılan görüşmelere göre öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik görüşleri, mesleki eğitimlerinin mühendislik eğitimine etkisi, akademik eğitimlerinin mühendislik eğitimine etkisi ve mesleki eğitime yönelik öneriler kategorilerinde ele alınmıştır. Mesleki eğitimin mühendislik eğitimine etkileri öğrenciler tarafından, mühendislik eğitimine temel oluşturma ( $f=16$ ), çalışma tecrübesi kazandırma( $f=2$ ) ve mühendislik eğitimine etkisinin olmadığına( $f=5$ ) yönelik kodlarında ifade edilmiştir. Aldıkları akademik eğitimlerinin ise mühendislik eğitimine etkisi öğrenciler tarafından, üniversite sınavına hazırlanmayı

kolaylaştırma( $f=15$ ), mesleki eğitim almayı kısıtlama( $f=4$ ) ve mühendislik eğitimine etkisi olmadığına( $f=3$ ) yönelik kodlarında ifade edilmiştir. Öğrencilerin mesleki eğitimin mühendislik eğitimine etkilerinin olumlu olabilmesi için akademik destek dersleri programını alan öğrencilerin önerileri, mesleki teorik derslerin artırılması( $f=5$ ), rehberlik ve yönlendirme çalışmalarının artırılması( $f=4$ ), akademik derslerin saati artırılması( $f=4$ ), uygulama olanağının artırılması( $f=4$ ) ve eğitimin kalitesinin artırılmasına (fiziki yapı, ders programı düzenlemesi, disiplin kurallarının düzenlenmesi) ( $f=2$ ) yönelik kodlar ifade edilmiştir.

Mesleki eğitim alan 6 mühendisin ve 11 mühendislik fakültesi öğrencisinin, aldıkları mesleki eğitime yönelik görüşleri de incelenmiştir. Mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin aldıkları mesleki eğitime yönelik görüşleri, mesleki eğitimin olumlu yansımaları, mesleki eğitimin zorlayıcı yanları, mesleki eğitimin güçlü yönleri, mesleki eğitimin zayıf yönleri ve mesleki eğitime yönelik öneriler kategorilerinde ele alınmıştır. Mesleki eğitimin olumlu yansımaları, mühendislik fakültesi derslerine temel oluşturma( $f=11$ ), üretim deneyimi kazanma( $f=7$ ), mekanik beceri kazanma( $f=7$ ), el becerisi kazanma( $f=5$ ), problem çözme becerisi kazanma( $f=3$ ), özgüven sağlama( $f=1$ ), ilgi ve merakın artması( $f=1$ ) kodlarında ifade edilmiştir. Mesleki eğitimin zorlayıcı yanları, akademik derslerdeki eksiklik( $f=16$ ) ve yetersiz mesleki teorik alt yapı( $f=4$ ) kodlarında ifade edilmiştir. Mesleki eğitimin güçlü yönleri, uygulama deneyimi sağlama( $f=13$ ), teknik bilginin temelini alma( $f=6$ ), iş hayatına hazırlama( $f=4$ ), mühendislik alanına uyumu kolaylaştırma( $f=3$ ) ve iş disiplini kazandırma( $f=2$ ) kodlarında ifade edilmiştir. Mesleki eğitimin zayıf yönleri, mesleki teorinin eksik verilmesi( $f=5$ ), teorik ve uygulama eğitiminin aynı anda yapılmaması( $f=2$ ), öğrenci seçiminde özensiz davranılması( $f=2$ ) ve atölyelerdeki donanım eksikliği( $f=1$ ) kodlarında ifade edilmiştir. Mesleki eğitime yönelik öneriler ise, akademik dersleri oranı artırılmalı( $f=12$ ), uygulama deneyimi artırılmalı( $f=5$ ), toplumdaki olumsuz algıyı yıkmaya yönelik rehberlik çalışmaları artırılmalı( $f=4$ ), mesleki merak uyandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalı( $f=2$ ), gerçek mesleki ortamlar artırılmalı( $f=2$ ) ve mesleki eğitimden mezun olmaya yönelik avantajlar artırılmalı( $f=2$ ) kodlarında ifade edilmiştir.

Mesleki eğitim, öğrencilerin mesleki teorik bilgiyle uygulama eğitimini aldıkları kurumlardır. Meslek liselerinde alınan teorik eğitim, mühendislik fakültesinde alınan derslerin temelini oluşturmaktadır. Ancak mühendislik fakültesini kazanmak için gerekli olan akademik derslerin eksikliği öğrenciler ve mesleki ve teknik eğitimi bitirmiş mühendis ve mühendislik fakültesi öğrencilerince ifade edilmektedir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında hayata geçirilen akademik destek programları üniversite sınavına hazırlanmayı kolaylaştırmaktadır. Elde edilen bulgular ortaöğretimde akademik destek sınıfını tercih edebilecek ve 8. Sınıf düzeyinde üst öğrenim kurumuna yerleşecek öğrencilere rehberlik etmek amacıyla kullanılabilir.

**Anahtar sözcükler:** mesleki eğitim, akademik destek programı, mesleki rehberlik, mühendislik

## **Kaynakça**

Alkan, Ö. K. (2014). Meslek liselerini tercih etmede etkili olduğu düşünülen faktörleri ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklendirilmesi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(3), 129-146.

Azkeskin, K., Yazıcı, Ö., Deveci, D., Tekin, U., Yıldırım, D. ve Sarıtepeci, İ. (2024). Mesleki teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin üniversite sınavlarında başarı oranlarının düşük

- olmasının nedenlerine ilişkin okul yönetimi ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri. *The Journal of Social Sciences*, 68, 243-263.
- Demir, Ü. (2017). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi algısı (Ortaokul 8.sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma). *Eğitim, Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342.
- Eşme İ. (2007). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. *Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında Anadolu meslek programından Anadolu teknik programına geçiş ile akademik destek dersleri seçeneklerine tercih ve yerleştirme işlemlerine ilişkin usul ve esaslar. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2176.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). 20. Millî Eğitim Şurası Kararları. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 28/10/2016-29871 RG, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği. 03/07/2002-24804 RG, Ankara.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Radmard, S. & Dönmez Özbaran, B. (2018). Ortaöğretimde adalet alanı olan mesleki eğitim talebini etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2 (1), 1-15.
- Şahin, M. (2023). The place and importance of family in education. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 3195-3220.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öğrencilerin Su Ayak İzi Yardımı İle Su Tasarrufu Farkındalık Düzeylerinin Artırılması

İlhan GENÇ<sup>1</sup>, Hülya Yiğit ÖZÜDOĞRU<sup>2</sup>, Sultan ÇAĞAN<sup>3</sup>, Eyüp ŞENER<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mehmet Doğan Fen Lisesi

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

<sup>3</sup> Öğretmen, Mehmet Doğan Fen Lisesi

<sup>4</sup> Mdr. Yrd., Mehmet Doğan Fen Lisesi

## Özet

Su ayak izi, birey veya topluluk tarafından kullanılan mal ve hizmetlerin üretilmesi ve tüketilmesi için gereken toplam tatlı su hacmi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca su ayak izi sadece suyun hacmini değil suyun ne zaman ve nerede kullanıldığını ve suyun türünü de (yeşil, mavi ve gri) gösterir. (Mekonnen ve Hoekstra, 2011). Hoekstra ve Mekonnen (2012) Bu bağlamda evlerde, toplu yaşanan yurtlarda ve otellerde, gri su arıtılıp tekrar kullanma çalışmaları yapılmaktadır. Son günlerde sıkça duymaya başladığımız yağmur hasadı da temiz suya erişim açısından her geçen gün önem kazanmaktadır. Okulumuzda öğrencilerin su tüketim alışkanlıklarına bağlı olarak su içme, temizlik ve hijyen ihtiyacından dolayı su harcanırken ayrıca ihtiyaç duydukları yiyecek, giyecek, kullandıkları, satın aldıkları veya sattıkları her bir araç-gereç için tarımsal ve endüstriyel boyutta çok daha büyük miktarlarda su harcanmaktadır. (Ayboğa, 2010; Water Footprint Network, t.y.). Su tasarrufunun temizlik konusu ile sınırlı kalacak şekilde algılanmasından dolayı tarım ve teknoloji üretiminde su tasarrufuna gidilmemesi bireysel olarak tedbirlere uygun davranış sergilense bile kısa bir süre içinde susuz kalma riskini barındırmaktadır. Bu bağlamda okuldaki-evdeki su tasarrufunun yanı sıra tarım, hayvancılık ve teknolojide de tasarrufa gidilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilere su tasarrufunun sadece muslukları kapatmakla olamayacağının bilincinin aşılması önem arz etmektedir. Günlük hayatta kullanılan her bir teknolojik ürün, giyilen kıyafet ve tüketilen gıda ürünlerinin üretimi içinde su kullanıldığını ve bunlarda yapılan israfında su kıtlığı olarak insanoğlunun karşı karşıya kalacağı temel sorunlardan biri olduğunun farkına varılmasının önemi her geçen gün artmaktadır. Bir tişört için 2500, bir Jean pantolon için 10.850 litre suya ihtiyaç olması bunlarda yapılacak israfında insanlığı su kıtlığına götüreceği bilinci bir an önce kazandırılmalıdır. Buradan hareketle Su Ayak İzi projesi geliştirilmiştir. Bu projenin amacı; Mehmet Doğan Fen Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin su ayak izi konusunda bilinç ve farkındalık düzeyini artırmaktır. Farkındalık düzeyinin geliştirilmesine bağlı olarak öğrencilerin ve öğrenciler aracılığı ile ailelerinin de su ayak izi konusunda farkındalıklarını artırarak, su tüketimini azaltmalarını desteklemektir. Bu proje kapsamında geliştirilen “su izim” uygulaması su ayak izini, mavi, yeşil ve gri olarak tespit etmekte böylece ailelerin hangi kategorideki ayak izi daha fazla olduğu belirlenerek ailelerin hangi alanda tasarrufa gitmesi gerektiği konusunda fikir vermektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için Su Ayak İzi Projesi üç aşama da gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin ve ailelerinin su ayak izlerini hesaplamak için program geliştirmektir. “Su İzim” adı verilen program Visual Studio IDE'sini kullanarak oluşturulan bir Windows

uygulamasıdır. Uygulamada mavi, gri ve yeşil olmak üzere 3 çeşit su ayak izini hesaplamaktadır.

Projenin ikinci aşamasında öğrencilerin farkındalıklarını belirlemek için 21 sorudan oluşan anket hazırlanmıştır. Ankete katılma dereceleri tamamen katılmıyorum ile tamamen katılıyorum kadar 5'li likert tipi ölçekle belirlenmiştir.

Projenin üçüncü aşamasında okul binası içinde 11. sınıfların bulunduğu koridor öğrencilerin yoğun bir şekilde su ayak izinin önemi ve aşırı su tüketiminin olumsuz yönlerini vurgulayan bilgi ve resimler barındıran afişlerin hazırlanması ve duvarlarda sergilenmesi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra rehberlik ders saatlerinde 15'er dakikalık su ayak izi ve su tasarrufu konusunda bilgilendirme sunumları yapılmıştır. Projenin evrenini Ankara Kalecik ilçesi Mehmet Doğan Fen Lisesi oluşturmaktadır. Proje kapsamında yürütülen araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında 11. sınıfta öğrenim gören 29 kız ve 27 erkek olmak üzere toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu erişim kolaylığından dolayı uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Projenin araştırma kısmı nicel yöntemlere uygun olarak yürütülmüştür. Projede veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen su iz programı ve 21 sorudan oluşan anket aracılığı ile toplanmıştır. İlk olarak öğrencilerin ve ailelerinin su ayak izi hesaplatılmıştır. İkinci aşamada anket öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Her iki veri toplama aracından elde edilen bulgular ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin su ayak izlerindeki değişim yorumlanmıştır. Ardından öğrencilerin anket sorularına verdikleri yanıtların ortalama değerleri karşılaştırılmış ve tutum ve farkındalık düzeyleri yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında yapılan uygulamaların ankette bulunan maddelerin tamamına yakınında hem kız hem de erkek öğrencilerin ortalamalarının yükseldiği tespit edilmiştir. Bunlar arasında “Yemek seçimlerini su ayak izine göre yaparım ifadesine verilen cevaplarda çok büyük bir farklılık oluşturmadığı bunun yanı sıra, “Geri dönüştürülmüş su kullanımına yönelik çözümleri biliyorum” maddesine verilen cevap ortalamalarında ise çok yüksek bir artış saptanmıştır. “Evim de damlayan muslukları hemen tamir ederim/ettiririm.” ifadesine verilen cevaplara bakıldığında kızlarda bir değişiklik olmazken erkek öğrencilerin cevaplarında pozitif yönde bir artış olmuştur. “Suyun kullanımı ve su kaynakları ile ilgili yayınları takip ederim” sorusunda ise hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerin ortalamalarında belirgin bir fark oluşmamıştır. Öğrencilerin ortalamalarının fark göstermemesinin temel nedeni öğrencilerin yaşları ve eğitimleri göz önüne alındığında ilgi ve yetenekleri ile üstlendikleri rol ve sorumlulukların farklılaşması ileri sürülebilir. “Kişisel su ayak izini azaltmak benim için önemlidir.” ifadesine verilen puanlardaki artış göz önüne alındığında ise yapılan çalışmaların bu konudaki tutumu olumlu yönde değiştirebildiği söylenebilir. Ayrıca ön test puan ortalamalarına ilişkin sonuçlar analiz edildiğinde projeye katılan öğrencilerin su ayak izi konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Bu durum su tasarrufu konusunda su ayak izi farkındalık çalışmalarını daha yaygın bir şekilde yapılmasına duyulan ihtiyaç ortaya koymaktadır. İki ay süren proje sonunda uygulanan programın öğrencilerin farkındalık ortalama puanlarının artmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın benzerlerinin anaokulu düzeyinden başlayarak tüm öğretim kademelerinde uygulanması erken yaşta itibaren su tasarrufu ve su ayak izi



farkındalığı oluşturmak için yapılması önerilir. Aynı çalışmanın farklı sınıf ve okul türlerinde uygulanarak öğrencilerin farkındalık ve tutum değişikliği karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi önerilir.

*Anahtar sözcükler:* Su ayak izi, su tasarrufu, bilinçli su tüketimi, farkındalık, sürdürülebilirlik

### **Kaynakça**

Ayboğa, E. (2010). *Yaşam hakkı olarak su. Sosyal Değişim Derneği*, İstanbul. <http://www.suhakki.org/wp-content/uploads/2010/11/EA-suyasamdir.pdf> Erişim: 15 Kasım 2023.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2014). *Su Kaynakları yönetimi ve güvenliği. Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, Ankara.

Hoekstra, A. Y., & Mekonnen, M. M. (2012). The water footprint of humanity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109 (9), 3232-3237.

Mekonnen, M. M., & Hoekstra, A. Y. (2011). *National water footprint accounts: The green, blue and grey. Value of Water Research Report Series*. UNESCO-IHE, Netherlands.

# Etkinlik Temelli Uygulamalarla İlkokul Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıklarının Geliştirilmesi

Rasim ÖZTÜRK<sup>1</sup>, Salih ŞAHİN<sup>2</sup>, Meral EKİN<sup>3</sup>, Selin DURMUŞ<sup>4</sup>, Kader ÖZŞAHİN<sup>5</sup>, Canan KARACALI ERGİN<sup>6</sup>, Gülşah DERİN<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, MEB, Ege İlkokulu, rasimsbitefo@gmail.com.

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Coğrafya, ssahin@gazi.edu.tr.

<sup>3</sup>Öğretmen, MEB, Ege İlkokulu, meralkuzey12@gmail.com.

<sup>4</sup>Öğretmen, MEB, Ege İlkokulu, slnldr23@gmail.com.

<sup>5</sup>Öğretmen, MEB, Ege İlkokulu, kaderozsahin@gmail.com.

<sup>6</sup>Öğretmen, MEB, Ege İlkokulu, c.karacali@hotmail.com.

<sup>7</sup>Öğretmen, MEB, Ege İlkokulu, gulsahderin28@gmail.com.

## Özet

İlkokul öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik algılarının incelenmesi, sürdürülebilir bir gelecek açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bu yaş grubundaki öğrenciler, çevre sorunlara karşı duyarlılık geliştirme ve bu sorunların çözümüne yönelik davranışsal değişiklikler sergileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, ilkokul öğrencilerinin çevre eğitimi konusundaki algılarını anlamak, eğitim politikaları ve uygulamalarının şekillendirilmesinde temel bir adım olarak kabul edilmektedir. Çevre eğitimi, ailede başlayıp insanın ölümüne kadar uzanan bir süreçtir. İlkokul düzeyinde başlayan çevre eğitiminde, sınıf rehber öğretmeni pek çok çocuk üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Çevre eğitimi, ayrı bir müfredata sahip bir ders olmadığı için, farklı ders içeriklerine entegre edilmiştir. Bu dersler eşliğinde öğrencilere çevre problemlerinin neden geliştiği ve sonuçlarının neler olabileceğini bilen bireyler yetiştirerek duyarlı ve farkındalığı yüksek çevre koruma bilinci olan öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma, etkinlik temelli uygulamaların ilkokul öğrencilerinin çevre duyarlılığını ölçmedeki yerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, çevre duyarlılığının geliştirilmesi için öğrencilerle yapılan etkinliklerin etkisini ortaya koymak ve ilkokul seviyesinde çevre eğitimi stratejilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırma sürecinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ege İlkokulu'na devam eden farklı yaş gruplarından 120 ilkokul öğrencisi ile iklim değişikliği üzerine çeşitli etkinlikler, seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmeye yönelik kesitsel bir araştırmadır. Katılımcılar, belirli etkinliklerin yer aldığı bir çevre eğitimi programına katılmış ve ardından çeşitli ölçme araçlarıyla çevre duyarlılıkları değerlendirilmiştir. Araştırmanın deseni, deneysel yöntemlerden ön-test, son-test modeli olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır. Buna göre araştırmacılar tarafından sınıflarda whatsapp gruplarına gönderildikten sonra bu gruptaki kişileri ankette yer alan soruları cevaplaması ile veriler toplanmıştır. Katılımcıların her biri ile ön-testin uygulanması, çevresel duyarlılık konusunda hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve son-testin uygulanması, şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak çevreye yönelik tutumları ölçmeye yönelik, Yeşil ve Turan tarafından geliştirilip faktör analizi ve AMOS doğrulayıcı faktör analizleri sonucu elde edilen değerler bağlamında geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” (ÇYTÖ) kullanılmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, tutumlar üzerinde etkisi olduğu varsayılan ve kontrol

edilmesi gereken bir kısım değişkenlerden, ikinci bölüm tutumun bilgi ve duygu öğelerini belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise çevreye yönelik davranışları içermektedir. İkinci ve üçüncü bölüm likert tipi 5 dereceli bir ölçekten oluşturulmuştur. İkinci bölümde “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a kadar; üçüncü bölümde ise “Asla”dan “Her Zaman”a kadar 5 dereceli katılma düzeyi ifadeleri yer almaktadır. Anket formunda birinci bölüm 9 ifadeden, ikinci bölüm 15 ifadeden ve üçüncü bölüm ise 16 ifadeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin çevre duyarlılığını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir.

*Anahtar sözcükler: çevresel duyarlılık, sürdürülebilirlik, etkinlik temelli uygulama*

### **Kaynakça**

- Akçay, S., & Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1174-1184.
- Akinoğlu, O., & Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 145-154.
- Aksu, Y. (2009). Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (Burdur ili örneği), (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Çimen, H., & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 525-542.
- Derman, A., & Hacıeminoğlu, E. (2017). Sürdürülebilir gelişme için eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeyleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 81-103.

# Sınıf Dışı Öğrenme Ortamlarından Okul Bahçelerinin Düzenlenmesi Konusunda Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

Hülya BEKTAŞ<sup>1</sup>, Mehmet MART<sup>2</sup>, Pınar DÜZEN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Kardelen Anaokulu, hulyabektas06@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, mmart@erbakan.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Kardelen Anaokulu, pnratmaca6161@gmail.com

## Özet

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için açık alanlar oldukça önemlidir. Çocukların okulda kullanabilecekleri açık alanlar ise okul bahçeleridir. (Tepebağ ve Arnas, 2017). Okul bahçeleri, okulun yer aldığı alanın genişliğine ve fiziki olanaklara bağlı olarak çeşitli oyun, spor ve aktiviteleri gerçekleştirmelerine imkân verecek değişik özellikleri içinde barındırabilir (Karaburun ve ark., 2015). 26 Temmuz 2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazetede; Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 90. Maddede okul bahçelerinin çocukların gelişim alanlarını destekleyecek, oyun oynamalarına ve gezmelerine imkân sağlayacak, doğa ve çevre sevgisi aşılacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bahçelerde kum havuzları, bahçede kullanılacak oyun materyalleri, trafik eğitim alanı bulunması gerektiği ve alanın ağaçlandırılması gerektiği ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Aynı zamanda okul bahçelerinin çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemli olduğu ruh sağlığı uzmanları tarafından belirtilmektedir (Tepebağ ve Arnas, 2017). Bu alanlar; çocukların bilişsel, sosyal, zihinsel, bedensel gelişimlerini destekleyecek yapıda olmalıdır. Bununla birlikte çocukların yaratıcılık becerilerinin artmasını sağlayan, onlara hareket etme alanı tanıyan, çocuğun kendini tanımasına fırsat sağlayan yerler olarak tasarlanmalıdır (Arabacı ve Çıtak, 2017). Bu bağlamda sınıflarda kısıtlı öğrenme yaşantıları olduğu göz önünde bulundurulduğunda açık alanlarda çocukların öğrenme yaşantıları daha çeşitli ve sürekli olabilmekte açık alanlarda çocuklar kendilerine has bir hızla ve tarzla öğrenme yaşantılarına sahip olabilmektedirler (Bilton, 2010). Bu anlamda okul bahçelerinden en fazla yararı sağlayacak olan bireylerin çocuklar olduğu, onların en etkin bir şekilde faydalanmasını sağlayacak kişilerin de öğretmenler olduğu düşünülmektedir (Mart ve ark., 2015). Bundan dolayı bu araştırma ile öğretmenlerin okul bahçelerini kullanımlarını ve çocuklar için çocuk temelli bir sınıf dışı ortam oluşturmaya yönelik görüşlerinin alınması hedeflenmektedir. Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 Eğitim- Öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Kardelen Anaokulu'nda eğitim öğretim gören 32 öğrenci ile 8 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemine bağlı olarak yürütülmüştür. Aynı zamanda araştırmada mozaik yaklaşım benimsenerek çocukların görüşleri de sürece dahil edilmiştir. Araştırmada öğrenci görüşmeleri için üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüşmeleri için de üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan verilerden temalar oluşturulmuş ve bu temalar çerçevesinde analizler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okul bahçesinde yer almasını istedikleri malzemeler; oyun alanı malzemeleri,

renk ve süslemeler, bitki ve doğal unsurlar, dinlenme ve sosyal alanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin okul bahçesinde yer almasını istedikleri malzemeler ise; oyun alanları, yaratıcılık ve sosyal etkileşim alanları, doğa ve bahçe işleri, dinlenme ve eğitsel alanlar olarak gruplandırılmıştır. Okul bahçesinin var olan kullanım amaçları ve nasıl kullanılmak istendiği ile ilgili öğrenciler tarafından verilen cevaplar ise şu şekilde dört grupta toplanmıştır; oyun ve eğlence, doğa ve çevre eğitimi, sanat ve yaratıcılık, dinlenme ve sosyal etkileşim. Öğretmenlerin kullanım amaçları ve nasıl kullanmak istedikleri ile ilgili verdikleri cevaplar ise şu şekilde altı başlık altında gruplandırılmıştır; oyun ve eğlence, doğa ve çevre eğitimi, fiziksel aktivite ve sağlık, sosyal becerilerin geliştirilmesi, duygusal ve zihinsel gelişim, öğrenme fırsatları sunma. Sınıf dışı öğrenme ortamlarından okul bahçelerinin düzenlenmesi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin okul bahçesini kullanım amaçlarına ve görüşlerine göre okul bahçesi tekrar tasarlanmıştır. Öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırmak ve aynı zamanda motor gelişimlerini desteklemek ile yaratıcılıklarını artırmak adına okul bahçesine kum havuzu yaptırılmıştır. Denge tahtaları ve yürüyüş yolu ile de öğrencilerin fiziksel gelişimlerine katkı sağlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyecek aktivitelerin gerçekleştirilmesi ve öğrencilere bir dinlenme alanı olması için okuma alanı oluşturulmuştur. Öğretmenler böylelikle hikâye okuma, resim yapma gibi aktiviteleri açık alanda gerçekleştirme fırsatı bulacaklardır. Bütün bunlarla birlikte okul bahçesi sınıf dışı öğrenme ortamı haline getirilmiştir. Aynı zamanda bahçeye yerleştirilen salıncaklar, kaydıraklar ve tahterevalliler ile öğrencilerin fiziksel gelişimlerine katkı sağlanmak istenmiştir. Oyuncak ev, müzik köşesi ve bitki yetiştirme için farklı alanlar oluşturulmuştur. Araştırmada incelenen bir diğer husus ise bahçenin kullanım amacıdır. Okul bahçesinin kullanım amacı var olan durumda öğretmen ve öğrenci açısından oyun ve eğlence teması altında yoğunlaşırken kullanma isteği ise öğrenme fırsatları sunma teması altında yoğunlaşmıştır. Yapılan değişiklikler ile birlikte okul bahçesi öğrenme fırsatları sunan bir mekân haline dönüştürülmüştür. Bu anlamda bu alanların kullanımının artırılması gerekmektedir. Bununla birlikte bu çalışma bir eğitim- öğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Farklı kurumlarda farklı öğrencilerle araştırmanın yürütülüp okul bahçelerinin düzenlenmesinin faydası oldukça fazla olacaktır.

**Anahtar sözcükler:** sınıf dışı öğrenme ortamı, okul bahçesi, öğrenme fırsatları sunma.

### **Kaynakça**

- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3. Baskı). Ny: Routledge.
- Çıtak, Ş. & Arabacı, N. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması*. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(21), 28-43.
- Karaburun, A., Demirci, A., & Saka, E. (2015). İstanbul Avrupa yakasındaki okul bahçelerinin öğrenci sayısına göre yeterliliklerinin mekânsal olarak değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi* (31), 20-47. <https://doi.org/10.14781/mcd.94461>
- Mart, M., Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 8(38), 748-744.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014).

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Tepebağ, D. & Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.

# İlkokul Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algı ve Tutumları

Mehmet ÇALIŞKAN<sup>1</sup>, Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR<sup>2</sup>, Esin DELİBAŞ<sup>3</sup>, Özge DURAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Kılıçalı Paşa İlkokulu, mcaliskan89@hotmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Genel Sosyoloji ve Metodoloji A.B.D., emel.yigitturk@hbv.edu.tr

<sup>3</sup>Sınıf Öğretmeni, Kılıçalı Paşa İlkokulu, esseldelidogan555@gmail.com

<sup>4</sup>Sınıf Öğretmeni, Kılıçalı Paşa İlkokulu, ozge\_gokce269@hotmail.com

## Özet

Bilgi toplumunda sadece toplumsal yapı değil, aynı zamanda toplumsal kurumlar da hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Bilgi toplumunun okulu, sürekli olarak kendini yeni gelişmelere açık tutmak zorundadır. Bilgi toplumunda okulun örgütsel kültürü de önemli bir değişim gösterecektir. Böyle bir toplumda okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, insan kaynaklarına değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir örgütsel kültür olmalıdır. Deal ve Peterson'a göre (1999) okul gelişimi dört unsurun birleşmesiyle gerçekleşmektedir. Bu unsurlar: Öğretmenlerin becerilerinin güçlendirilmesi, müfredatın sistematik olarak yenilenmesi, kurumun geliştirilmesi ve okul-toplum işbirliği adına ebeveynlerin ve vatandaşların katılımı, başlıkları altında ele alınmıştır. Bu dört standardın temelinde okul kültürünün bulunduğu ve oluşturulan kültürün okul gelişiminin güçlendirilmesi veya zayıflatılmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Yapılan tüm çalışmalarda okul kültürünün okul gelişimini sağlayan etkenin altyapı olduğu sıklıkla vurgulanmıştır.

Okul geliştirme, okula ortak çalışma kültürünü gerektirmektedir. Bu kültür:

- Öğretmenlerin okulda birbirleriyle çalışmaları,
  - Öğretmenlerin kendileri ve öğrencilerine verdikleri değer bir gerçeği olarak gönüllü katılım ve çalışmalarıyla,
  - Okulun vizyon, değer, amaç ve gelişme önceliklerine toplu bağlılıkla,
  - Öğretmenlikten çok liderlik yönleriyle gerçekleşebilmektedir.
- O'Reilly (1991; akt., Çetin, 2004) örgüt kültürünü geliştirmek için aşağıdaki 4 mekanizmanın etkili bir şekilde kullanılmasını vurgulamaktadır.

- Katılım
- Sembolik hareket olarak yönetim
- Başkalarından gelen bilgi
- Geniş kapsamlı ödüllendirme sistemleri (O'Reilly, 1991; akt., Çetin, 2004 )

Araştırmanın amacı okul kültürünün, öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlayabilmek ve bu noktada etkin olan faktörlerle birlikte okul kültürünün şekillendirilip öğretmenlerin daha verimli çalışabilmesi adına çözüm önerileri üretebilmek ve bu öneriler doğrultusunda uygulama basamaklarını geliştirmek ve öğretmen algı ve davranışlarındaki değişimi gözlemleyebilmektir. Araştırmanın örneklemi 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Ankara'nın Çankaya İlçesi Kılıçalı Paşa İlkokulu'nda eğitim veren 23 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın alt soruları ile birlikte öğretmenlerin başarıya, motivasyona, iş birliğine yönelik algı ve tutumlarının, ayrıca okul kültürüne katkılarının ne olduğu,

meslektaşları ve okul yöneticilerinden beklentilerinin ne olduğuna odaklanılacaktır. Bu doğrultuda elde edilecek olan nitel veriler, öğretmenlerin okul kültürüne katkı, çözüm üretme, iş birliğine katılım ve motivasyonlarının artması için neler yapılabileceği, daha kalıcı bir okul kültürünün oluşturulabilmesi ve daha verimli bir okul ortamı oluşturulabilmesi için çözüm önerilerinin üretilmesinde kullanılacaktır. Araştırmanın temel aldığı sorun ve amacı bağlamında nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmada, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak araştırmanın kapsamında hazırlanan açık uçlu sorular sorulacaktır. Araştırmanın desenini ise fenomenolojik desen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesi Kılıçali Paşa İlkokulu'nda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılımda gönüllü olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır ve buna istinaden araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme kategorisinde değerlendirilmektedir. İlk olarak Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nden ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle birlikte görüşmeler, 17.04.2024 tarihinde araştırmayla ilgili çalışmalar başlamış olup araştırmacılar, toplamda 11 gönüllü öğretmenle yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmeler 15 dakika ile 30 dakika arasında sürmüş olup araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle de planlanan tarihte görüşmeler gerçekleştirilmeye devam edilecektir. Öğretmenler, araştırma konusunda bilgilendirilmiş olup görüşmeler, izinleri dâhilinde kayıt altına alınmıştır. Araştırma süresince öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulacak, çalışmada öğretmenler 'Ö-1, Ö2...' şeklinde kodlanacak ve kişisel hakları korunacaktır. Aynı zamanda alınan bu önlemlerle birlikte verilerin olabildiğince tarafsız olması öngörülmektedir. Araştırmacılar, aynı zamanda katılımcı gözlem konumunda oldukları için sahadan aldıkları gözlem notları da çalışmaya dâhil edilebilecektir. Okul Temelli Mesleki Gelişim kapsamında gerçekleştirdiğimiz Doküman Yönetim Sistemi, Sınıf Yönetimi, eTwinning, Kurum Kültürü, Özel Eğitim ve Rehberlik ve Etkin Dinleme konulu okulumuz öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle bir birlerini geliştirme çalışmalarımızı, aylık ve her özel günlerde gerçekleştirdiğimiz kahve, yemek, gezi ve motivasyon etkinliklerimizi, özgün okul kültürümüz olarak tanımlıyoruz. Uyguladığımız ve Paylaşmak istediğimiz özgün okul kültürümüz hakkında okulumuz öğretmenlerinin algı ve tutumlarını tanımak ve geliştirmek maksatlı anket çalışması yöntem ve bulgularını görmeye çalıştık. Kılıçali Paşa İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul kültürüne yönelik tanımlarına bakıldığında bir okul kültürünün genel olarak kaliteli bir iletişim ile başlayan, sürekli davranışlarla geliştirilen, aynı zamanda eşitliğin sağlanmaya çalışıldığı, uyum ve davranışlarla örülmüş bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Öyleki okul kültürü; uyumun, dayanışmanın, iletişimin, iyi davranışın, adaletli ortamın, öğretmen-öğrenci-veli-okul liderleri arasındaki ilişkinin bir ürünüdür. Öğretmenlerin gözünden okul kültürü ise paylaşım, sosyalleşmek, güven, saygı, dayanışma, çatışmasız, ayrımcılığın olmadığı, başarıların ödüllendirildiği, motivasyonun arttırıldığı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul idaresine yönelik algı ve tutumları genel olarak olumlu yönde görünmektedir. Okul idaresine yönelik algı ve tutumların olumlu gelişmesindeki en önemli etkenler ise okul liderlerinin çoğu zaman çözüm odaklı olup iletişim biçiminin güçlü olmasıdır. Ancak bu iletişim biçimini yeterli değerlendirmeyen, zaman zaman başarılarının daha fazla takdir edilmesini bekleyen, okul liderlerinin gerekli motivasyonu sağlamada yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Kişilerin, ikamet ettikleri konumun okula olan uzaklığı, zaman anlamında öğretmenleri etkileyen önemli faktörler arasındadır. Bu da



öğretmenlerin okul kültürünü benimsemelerine imkân sağlamıştır. Tam anlamıyla bir okul kültürünün varlığından bahsedebilmek, birçok okuldan farklı gelenek, görenek, algı ve tutumlara sahip olmayı da gerekli kılmaktadır. Kılıçali Paşa İlkokulu'nda ise bazı değişimlerin devam ettiği, bir okul kültürünün oluşturulmaya çalışıldığı ancak okul kültürünü geliştirebilmenin zaman aldığı, okul kültürü oluşumunda öğretmenlerin birçoğunun istekle çalıştığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Okul kültürü anlamında Kılıçali Paşa İlkokulu'nda, farklı il ve statülerde yıllarca görev yapmış ve bu okulda da görevlerine devam eden öğretmenlerin karşılaştırmaları neticesinde birçok okula göre iletişimin güçlü olduğu bulgulanmıştır. Başlıklar altında topladığımız okul kültürü oluşum süreci ve Kılıçali Paşa İlkokulu'nun kendine özgü okul kültürü oluşum sürecinde, öğretmenlerin deneyimleri, sorun olarak algıladıkları durumlar göstermektedir ki:

1-Okul liderleri ve öğretmenler, veliler, öğrenciler arasındaki iletişim genel olarak iyi nitelendirilmekte, öğretmenler görevlerine devam ettikleri okullarından memnun ve mutlu gözükmektedirler. Ancak bu memnuniyetin ve motivasyonun artırılması için yapılması gerekenlere de gelinecek olursa öncelikle okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi, okul liderlerinin daha açık ve anlaşılır olması, aynı zamanda okul liderlerinin aldığı ya da alacağı kararları nedenleri ile açıklaması, kısacası şeffaf davranması gerekliliği öne çıkmaktadır.

2-Okullarda karar alma mekanizması içerisine öğretmenlerin etkinliğinin artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul kültürünün pozitif yönde gelişim sağlayabilmesi için her çalışanın fikirlerinin alınması üzerinde düşünülmelidir.

3-Etkin bir okul kültürünün sağlanabilmesi için her yaş ve kademedeki görev yapmakta olan öğretmenlerin akademik birikimlerinin paylaşılması ve işbirliği adına okul müdürlüklerince gerekli faaliyetler gerçekleştirilmesine önem verilmelidir.

4-İletişim kanallarının etkin bir şekilde kullanılması ve düzenli toplantılar yapılması, öğretmenler arasında daha iyi bir iletişimi teşvik edebilir.

5-İyi bir okul kültürü için işbirliği ve dayanışma önemlidir. Öğretmenler arasında ekip çalışmasını teşvik etmek, birbirlerine destek olmak ve ortak projeler geliştirmek okul kültürünün güçlenmesini sağlayabilir.

*Anahtar sözcükler: okul kültürü, motivasyon, algı ve tutum, dayanışma, etkileşim, iş birliği, ekip çalışması*

### **Kaynakça**

Deal, T.E.& Peterson, D. K. (1999) Shapping scholl culture: The Heart of leadership. San Fransisco Jossey-Bass Publishers

Çetin, M.Ö.(2004) Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel.

# Okul Psikolojik Danışmanlarının Dijital Okuryazarlık Kapasitelerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma

Ayhan TURA<sup>1</sup>, Gökhan ATİK<sup>2</sup>, Yusuf SAYGI<sup>3</sup>, Aynur Mutlu AKAY<sup>4</sup>, Barış GÜNDÜZTEPE<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Merkez Müdürü, Kızılcahamam Rehberlik ve Araştırma Merkezi, kabristan2025@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, gatik@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Kızılcahamam Rehberlik ve Araştırma Merkezi, ramkizilcahamam@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Kızılcahamam Rehberlik ve Araştırma Merkezi, aynurmutluyilmaz@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Kızılcahamam Rehberlik ve Araştırma Merkezi, barisgunduztepe@gmail.com

## Özet

Günümüz dünyasında teknolojinin hızla ilerlediği, dijitalleşmenin her alanda yaygınlaştığı görülmektedir. Teknoloji ve internet; eğitim, alışveriş, haberleşme, sağlık, güvenlik, bankacılık vb. pek çok alanda günlük hayatımızı kolaylaştırmaktadır. İnternet ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler öyle bir boyuta gelmiştir ki internet hayatımızı kolaylaştırmanın ötesinde temel psikolojik ihtiyaçlarımızı da karşıladığımız bir araç haline dönüşmüştür. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı bu psikolojik ihtiyaçlar göz önüne alınarak Maslow 2.0 Dijital İhtiyaçlar Hiyerarşisi olarak günümüze uyarlanmıştır. Bu yeni kuramda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik ihtiyaçlar kablosuz internet ve cihazların pil ömürleri gibi dijital unsurlarla değiştirilmiştir. Güvenlikle ilgili ihtiyaçların yerini siber güvenlik unsurları; ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının yerini sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamaları almıştır. Saygınlık, sosyal ağ platformları üzerinden elde edilmekte, kendini gerçekleştirme ise, çevrimiçi süreçlerde üretilmiş içeriklerle ifade edilmektedir. (Akyazı,2022). Bu gelişmeler dijital okuryazarlığı günümüzün en önemli becerilerinden biri haline getirmiştir. Yirmili yaşlar ve sonrasında dijital ortam, internet ve web ile ilk kez tanışan bireyleri ifade eden dijital göçmenlik, teknolojik araçların kullanımı ve teknoloji tabanlı öğrenme konularında zorluklar yaşayan veya çeşitli uyum sorunlarına maruz kalan, teknoloji okuryazarlığı açısından dijital yerlilere göre daha düşük düzeyde yetkinlik gösteren bireyleri tanımlamaktadır (Arabacı ve Polat, 2013). Dijital göçmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini kazanması oldukça önemlidir. Çünkü Prensky'nin (2001) "dijital yerli" olarak adlandırdığı, teknoloji ile dünyaya gelen ve yetişen günümüz çocukları, teknolojiyi kullanmada becerili olabilirler ancak teknolojiyi ne şekilde kullanacaklarına veya kullanım sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiğine tek başlarına karar veremeyebilirler (Selwyn ve Odabaşı, 2017). Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları karşımıza önemli bir bileşen olarak çıkmaktadır. Çünkü okul psikolojik danışmanları okul sistemi içerisinde öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını fark edip onlara doğrudan temas edebilecek konumdadır. Okul psikolojik danışmanlarının "dijital yerli" olarak adlandırdığımız öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını hangi dijital yoldan karşılamaya çalıştıklarını fark etme ve bu süreçte onları teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma ve teknolojinin riskleri açısından bilinçlendirme gibi önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların dijital okuryazarlık becerilerinin artması bu konuda öğrenci ve velilere rol model olmaları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazarlık kapasitelerinin artırılması onların mesleklerini icra ederken teknolojiyi daha işlevsel kullanmaları açısından

da önemlidir. Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda dört oturumluk dijital okuryazarlık eğitimi hazırlanmıştır. Bu alışmada, “Dijital okuryazarlık eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının dijital öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?” sorusunun yanıtı aranırken, “Dijital okuryazarlık eğitimi alan okul psikolojik danışmanlarının dijital öz yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi test edilmiştir. Araştırma “n test-son test kontrol grupsuz deneme modelinde” desenlenmiştir. Araştırma grubunu 2023–2024 yılında Kızılcahamam ve amlıdere’de görev yapan 15 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Katılımcıların %86,7’si ( $n = 13$ ) kadın, %13,3’ ( $n = 2$ ) ise erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 33.27 ( $SS = 7.66$ ) arasında değişmektedir, minimum yaş 24 ve maksimum yaş 57’dir. Araştırma grubumuzda yer alan okul psikolojik danışmanlarına yönelik dört oturumluk “Dijital Okuryazarlık” eğitimi hazırlanmıştır. Eğitimin içeriği hazırlanırken ihtiyaç analizi formu oluşturulmuş ve buradan alınan verilerden faydalanılmıştır. Ayrıca uzman görüşünden faydalanılmıştır. Eğitimi bilişim alanında uzman Bilişim Teknolojileri Rehber ğretmeni ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzmanlar vermiştir. Araştırma verileri “Dijital Okuryazarlık leği” aracılığıyla toplanılmıştır. Bu lek stndağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış ve bu çalışma sonucunda 10 maddelik ve tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin araştırmada kullanılması için gerekli izinleri alınmıştır. Ölçek, psikolojik danışmanlara eğitimden önce ve sonra uygulanmıştır. n ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı örneklemeler  $t$ -testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada, 15 okul psikolojik danışmanından alınan veriler bağımlı örneklemeler  $t$ -testi için gerekli varsayımları karşılamıştır. Öncelikle, n test ve son test puanları arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bir korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizde, ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.380 olup, istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $r = .380, p = .163$ ). Bağımlı rneklemeler  $t$ -testi sonuçlarına göre, katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $t(14) = -5.460, p < .001$ ). Katılımcıların dijital öz yeterlik puanlarının, eğitim öncesi ve sonrası arasında ortalama 9.27 puanlık bir artış olduğu bulunmuştur ( $n\ test\ ort. = 31.47, SS = 6.47; Son\ test\ ort. = 40.73, SS = 5.18$ ). Bu sonuçlar, dijital okuryazarlık eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının dijital öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu alışma kapsamında; çalışmanın devamının getirilerek ikinci faz eğitimlerinin planlanması ve bu doğrultuda içeriklerin geliştirilmesi, geliştirilen eğitim programının daha çok uygulamaya dayalı olması, çalışmanın iş birliklerinin genişletilerek etkinliğinin artırılması hedeflenmektedir. Sonraki alışma gruplarında kontrol gruplu desenlemelerin kullanılması, Milli Eğitim Hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimin geliştirilip geçerliği ve güvenirliği artırılarak çalışmanın yaygınlaştırılması, dijital yerli bireylerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yeni teknolojik uygulamaların etkinliklere entegre edilerek araştırma yapılması, dijital okuryazarlık alanında teknolojinin işlevsel kullanımı konusunda araştırma yapılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Dijital okuryazarlık eğitimi, psikolojik danışman, dijital göçmen, dijital yerli, Maslow 2.0 Dijital İhtiyaçlar Hiyerarşisi

## Kaynakça

- Akyazı, T. E. (2022). Maslow 2.0 Dijital ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında dijital okuryazarlık ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: İmalat sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49, 345–363. <https://doi.org/10.52642/susbed.1160850>
- Arabacı, D. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11–20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6161/82824>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(6), 1-5. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Selwyn, N. & Odabaşı, H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri. H. F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk içinde* (ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Üstündağ, M.T., Güneş, E.,ve Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yıldız, E. P. (2021). Academist Perceptions on the Use of Web 2.0 Tools Through Maslow's Needs Hierarchy: A Case Study. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 173-188.

# Ailenin Ekonomik Durumunun Öğrencilerin Sosyal Gelişimine Etkisi

Deniz ÖLMEZ<sup>1</sup>, Nilay AKÇA DEMİRAY<sup>2</sup>, Burak ALADAĞ<sup>3</sup>, Gökhan SÜRME<sup>4</sup>

Ayşenur ERYİĞİT<sup>5</sup>, Arife IŞIK ÇELEBİ<sup>6</sup>, Mustafa Kemal ÖZTÜRK<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Layika Akbilek İlkokulu, denizolmez66@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Layika Akbilek İlkokulu, nilayakcademiray@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Layika Akbilek İlkokulu, burakaladag06@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Layika Akbilek İlkokulu, almiro-51@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Layika Akbilek İlkokulu, a.nur.58eryt@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Layika Akbilek İlkokulu, arifecelebi@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretim Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, mkozturk@hacettepe.edu.tr

## Özet

Sosyalleşme kavramını ilk kullanan Emile Durkheim'dır. Durkheim sosyalleşme kavramını “yetişkin kuşakların, yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata alıştırmayı, ruhsal, zihinsel ve ahlaki yönden yetiştirmesi” olarak açıklamıştır (Shaver, 1981: 125-132). Sosyalleşmenin birey ve toplum açısından yerine getirdiği farklı işlevler vardır. Birey sosyalleşme sayesinde insani nitelikler kazanmakta, toplumun normal bir üyesi haline gelmekte, yaşam tarzını şekillendirmekte, geçmişin deneyimlerinden yararlanarak zaman kaybı yaşamamakta ve farklı düzlemlerde söz konusu olabilecek risklerden uzak durmaktadır. (Vatandaş, 2020) Sosyalleşme ömür boyu devam eder. Fakat sosyalleşmenin hızı ve yoğunluğu yaşamın her aşamasında aynı değildir. Sosyalleşme çocukluk yıllarında oldukça hızlı bir öğrenme sürecine eşlik etmekte fakat ilerleyen yaşlarda yavaşlamaktadır. Çocukların her türlü yeteneğinin gelişmesinde ailenin sosyo-ekonomik durumu etkilidir. Kişinin ve ailesinin ait olduğu sosyal sınıf ve bunların içinde yaşadığı sosyal çevre insana hayatta bazı kolaylıklar ya da zorluklar sağlamaktadır. Bandura'ya göre davranış ve çevre karşılıklı etkileşim halindedir. Şu halde hem davranış çevreyi değiştirmekte hem de çevre davranışı yönlendirmektedir. Bu saptama sosyal çevre faktörünün davranış edinmede öznel bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. İnsanın sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi de bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamasına bağlıdır. Bu nedenle sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme kavramı büyük önem taşımaktadır. Kısaca, “sosyalleşme, kişinin grup normlarına uymasını, bunları öğrenmesini sağlayan süreçtir.” (Dönmezer, 1984:141). İnsanoğlunun hayattaki en önemli başarısı güçlü ve dengeli bir sosyalleşmeye ulaşabilmesidir. Sosyalleşme; bireyin, toplumun ahlaki değerlerini, davranış kalıplarını ve görüş biçimlerini karşılıklı etkileşimler ve insani ilişkiler yoluyla öğrenip içselleştirdiği süreçtir. Çağımızda sosyalleşme sorunları yaşayanların sayısı artmaktadır. Sosyal yönden gelişemeyen öğrencilerin, insan ilişkileri zayıflar ve kendilerini ifade etmekte zorlanırlar, bu da akademik ve duygusal açıdan eksikliklere yol açabilir. Bu durum özellikle maddi durumu yetersiz olan aileler ve öğrenciler için daha belirgindir. Araştırmacılar tarafından yürütülen bu projenin temelinde, maddi yetersizlikler nedeniyle yeteri kadar sosyalleşemeyen öğrencilerin yaşadığı eksikliklerin giderilmesi ve bu öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çözümler üretilmesi yer almaktadır. Sosyal etkinliklere katılımın önemi göz önüne alındığında, özellikle

ailenin ekonomik durumunun bu sürece engel oluşturduğu gerçeği ele alınmıştır. Araştırmanın başında veli ve öğretmen görüşmeleri yapılmış, maddi yetersizliklerin sosyal etkinliklere katılımı engellediği ve dolayısıyla öğrencilerin özgüvenlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu tespitler ışığında, proje kapsamında önerilen çözümler arasında, öğrencilerin maddi eksiklerinin belirlenmesi ve giderilmesinin sağlanması, sosyal etkinlikler düzenlenmesi, veli-öğretmen iş birliğinin artırılması yer almaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyalleşmelerine imkân sağlamak amacıyla sportif, sanatsal ve kültürel etkinlikler, planlanmıştır. Bu çalışma, maddi yetersizliklerin sosyal etkinliklere katılımı nasıl etkilediğini anlamak ve bu zorluğu yaşayan öğrencilere destek olacak çözümler geliştirmek amacıyla önemli bir adım olmuştur. Sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir ve toplumsal uyumlarına katkı sağlayabilir, bu da onların daha sağlıklı bir gelişim göstermelerine yardımcı olabilir. Bu projenin sonuçları, benzer zorluklarla karşılaşan diğer topluluklar için de önemli bir kılavuz olabilir. Araştırmanın örneklem kümesi, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Etimesgut Layika Akbilek İlkokulunda öğrenim gören maddi durumu yetersiz olan öğrenciler ve onların ailelerinden oluşmaktadır. Araştırmada olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı durumlar için kullanılan ve görgül bir araştırma yöntemi olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, öğretmenler ve veliler arasında yarı yapılandırılmış gözlem formlarının kullanılmasını içermiştir, bu da veri toplanmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca Araştırmacı Günlüğü yazımı ile çocuklarda gözlenen değişimler ile katılımcılardan elde edilen veriler yorumlanarak ne olduğunu, neyin değiştiğini ve hangi örüntülerin tanımlanabileceğini belirlemek için geçmiş verilerin analizini içeren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma süresince gerçekleştirilen etkinliklerin öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve sosyalleşmelerini sağlamak için özenle planlanmış bir süreç izlenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin katıldığı etkinliklerin öncesinde ve sonrasında duygusal, davranışsal ve sosyal değişimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formlarından ve araştırmacılar tarafından yazılan araştırma günlükleri öğrenciler için doldurulan gözlem formları değerlendirilmiştir. Projeye katılan öğrencilerin süreç sonunda daha sosyal bireyler haline geldikleri gözlenmektedir. Bu gözlem sonucuna dayanarak; okul içinde ve özellikle okul dışında yapılan sosyal etkinliklere maddi imkânsızlık nedeniyle katılamayan öğrencilere bu imkân sağlandığında, öğrencilerin kendilerini ifade edebilme, kurallara uyabilme, gruba uyum sağlama ve özgüven kazandıkları görülmüştür. Özgüven duygusu da kişinin okul hayatında, sosyal hayatında, akademik hayatında önemli bir yere sahiptir (Feltz, 1988). Öğrenciler toplum içinde önemsendiklerini hissettikleri için özgüvenlerinin yükseldiği söylenebilir. Yüksek özgüvene sahip bireyler kendine inancı tam, başarı odaklı, üretken ve yaratıcı kişilerdir (Gökna, 2015). Projenin önemli bir sonucu da öğrencilerdeki sorumluluk duygusunun artması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere göre ise; proje kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin sınıf içinde daha özgüvenli davranmalarına katkı sağlamış ve bu durum öğrencilerin akademik başarılarının artmasına olumlu anlamda katkıda bulunmuştur. Süreç sonunda öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığını belirten öğretmenler projenin bu yönde etkili olduğu yönünde görüşünü bildirmiştir. Öğrencilerin hata yapma ihtimali de olsa fikrini özgürce söyleyebildiği gözlemlenmiştir. Veli görüşme formlarından çıkan sonuç ise; öğrencilerin evde ve toplum içinde sürecin başına oranla daha mutlu oldukları, kendilerini daha güçlü ve güvende hissettikleridir. Okul

yıllarında edinilecek olan davranış ve beceriler daha sonraki yıllarda bireyin üstleneceği toplumsal rolde sahip olunması gereken sosyal becerilerin temelini oluşturacaktır (Turhan,2017). Doğan CÜCELOĞLU'nun dediği gibi “Çocukluk insanın anavatanıdır’(Cüceloğlu,2016). Mutlu çocuklar, mutlu yarınlardır. Hiçbir çocuk ailesinin sosyo-ekonomik durumundan dolayı sosyal faaliyetlerden mahrum edilmemelidir. Çocukluğunu doyasıya yaşayan bireyler kendini erkenden keşfedecek güçlü yönlerini tanıyarak kişisel potansiyelini en üst düzeye çıkaracaktır. Bu süreç bireylerin daha mutlu ve amaçlı bir yaşam sürmelerini sağlayacaktır (Ercan, 2021).

*Anahtar sözcükler: aile, maddi yetersizlik, sosyalleşme, toplumsal uyum.*

### **Kaynakça**

- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji*. 9. Basım. Ankara: Savaş Yayınları.
- Ertan, E. (2021). <https://hayatinritmi.com.tr/kendini-kesfetmek-hedefler-ve-ilgi-alanlarini-belirlemek>.
- Feltz,D.L. (1988). Self-Confidens And Sports Performanse,Exersice And Sport Science Vievsces.
- Gökner,Ö.(2010). *Özgüven Kazanmak*.Ankara.Arkadaş Yayınevi.
- Turhan, M. (2017). *İlkokul öğrencilerinin sosyalleşmesinde öğretmen etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Shaver, K. G. (1981). *Principles of Social Psychology*. Cambridge: Winthrop publishers.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*: Nobel Yayın Dağıtım ,Ankara.

# Değerler Eğitiminin Sığınmacı Öğrencilerin Türkçe Dil Becerilerine ve Okula Uyumlarına Etkisi: Ortaokul 7. Sınıf Örneği

İsmail ANKARALI<sup>1</sup>, İsmail ERKEN<sup>2</sup>, Elif CAN<sup>3</sup>, Meryem DİKER<sup>4</sup>, Fatma TANKUŞ<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Mahir İz Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul Müdürü, i.ankarali@gmail.com

<sup>2</sup>Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, ismail.erken@gmail.com

<sup>3</sup>Mahir İz Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Öğretmeni, tasdemirelif17@gmail.com

<sup>4</sup>Mahir İz Anadolu İmam Hatip Lisesi PİCTES Rehber Öğretmeni, meryemvys@gmail.com

<sup>5</sup>Şehit Cengiz Polat Anadolu İmam Hatip Lisesi Türkçe Öğretmeni, fatmatankus@gmail.com

## Özet

Sığınmacı öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasında Türkçe yeterlikleri ve sosyal uyumları önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme ve sosyal uyum konusunda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Saklan, 2018). Göçten kaynaklanan temel eğitim eksikliği, kötü hayat şartları, ekonomik yetersizlikler, kabul görmeme gibi sebepler sığınmacı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini ve ev sahibi topluma uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır (Biçer, Özaltun, 2020). Sığınmacı olmak zorunda kalan çocukların yaşadıkları travmatik olaylar, onların duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerine zarar vermektedir. Savaş ve göçün getirdiği travmatik yük çocuklarda dini, milli ve evrensel değerlere olan bağlılık ve inancın zayıflamasına sebep olmaktadır (Kaya, 2021). Adalet, kardeşlik, dostluk, yardımseverlik gibi değerler, çocukların zihin dünyasında anlam kaybına uğramaktadır. Ülkemiz savaştan kaynaklanan bir göç dalgasıyla karşılaşmış ve bir anda çok sayıda çocuk ülkemize sığınmak zorunda kalmıştır. Değerler eğitimi çalışmalarının sığınmacı çocukların karşılaştıkları kültüre ilişkin değer yargılarını tanımları, toplumun kültürel örgüsünü anlamaları onların uyumunu arttıracak ve dil yeterliğine ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyeceği varsayılmaktadır. (Kaya, 2021) Alan yazın taramasında elde edilen bulgulara göre göçmen öğrencilerin eğitim sorunları şu başlıklar altında toplanabilir: İletişim ve Dil, Kültür Farklılığı ve Uyum, Eğitime Erişememe, Öğrenme Güçlüğü ve Düşük Akademik Başarı (Garan, 2022). Araştırmalarda tespit edilen bu sorunların çözümüne yönelik olarak bakanlığımız ve konuyla ilgili diğer resmi kurumlar paydaş kuruluşlarla işbirliği içerisinde ulusal ve uluslararası çeşitli politikalar geliştirmektedir. Ancak yürütülen çalışmalara rağmen sığınmacı öğrencilerin iletişim ve dil sorunları ile uyum sorunlarının büyük oranda çözüme kavuşturulamadığı araştırmalarda yer alan bulgulardan anlaşılmaktadır (Başar vd., 2018). Bu durum okul çağındaki sığınmacı öğrencilerin okulda akranlar arası iletişim, okul aidiyeti, akademik başarı, kök değerlerin oluşumu gibi hususlarda eksiklik ve yetersizlikler olarak gözlenmektedir. (Ünal vd., 2018) Suriyeli göçmenler ile Türk halkı arasındaki ortak dini inanç, tarihsel birliktelik, kültürel benzerlik ve coğrafi yakınlık; sosyal uyumun sağlanmasında değerler eğitiminin stratejik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin sahip olduğu değerler ve inançlar; davranışların oluşumunda ve bireyin sosyal uyumunda belirleyicidir. Sığınmacı çocukların topluma uyum sağlamalarının önündeki en önemli engel dil yetersizliğidir (Sever, 2020). Türkçe dinlediğini anlama, okuma, yazma ve konuşma yeterliğindeki eksiklikler çocuğun sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir. Çocuğun akranlarıyla iletişim kuramaması, görüş



ve düşüncelerini dile getirememesi benlik saygısının gelişimine engel teşkil etmektedir. Bu çalışmanın amacı ÇEDES projesi kapsamında yapılacak olan etkinliklerle öğrencilerin kendilerini ifade etme, sunum becerilerini geliştirme, drama çalışmaları ile Türkçe dil yeterliklerine ilişkin öz algılarını arttırmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca ÇEDES kapsamında yapılan eğitimlerle öğrencilerin Türk kültür ve değer yargılarını tanımaları, böylece okula uyumlarını ve toplumsal kabul algılarını olumlu yönde değiştirmesi hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda ÇEDES projesi çalışmalarının sığınmacı öğrencilerin okula uyumları ve Türkçe Öz Yeterlik Algıları arasındaki ilişkinin analiz edilmesi çalışmanın hedefleri arasında yer almaktadır. “ÇEDES projesi kapsamında yapılan değerler eğitimi çalışmaları ile öğrencilerin okula uyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ve “Değerler eğitimi çalışmaları esnasında Türkçe Dil Becerilerini geliştirmeye yönelik ÇEDES programı dâhilinde yapılacak olan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe Öz Değerlendirme yeterliğine etkisi var mıdır?” soruları bu çalışmanın araştırma sorularıdır. Çalışmada Türkçe Öz Değerlendirme Ölçeği, Okula Uyum Ölçeği ve 8 haftalık bir değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Bu eğitim sürecinde MEB tarafından yayınlanan “Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı” eğitim materyali olarak kullanılmıştır. Çalışmada CEFR içerisinde yer alan öz değerlendirme ölçeği çalışılacak yaş grubuna uyarlanmıştır. Bu uyarlama yapılırken sözlü kavrama, okuduğunu kavrama, sözlü üretim ve yazılı üretim becerilerinin ölçülebileceği bir uyarlama yapılmaya çalışılmıştır. Ölçek içerisinde A1 seviyesinden C2 seviyesine kadar var olan betimlemeler kullanılmıştır. Türkçe Öz Değerlendirme anketi toplamda 60 sorudan oluşup dörtlü likert tipi bir ölçektir. Okula uyum ölçeği olarak Dr. Semih Kaynak tarafından geliştirilen 18 soruluk beşli likert tipi okula uyum ölçeği kullanılmıştır. Bu Ölçekler Değerler Eğitimi programı öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Bu iki anketin katılımcıları 7. sınıfta okuyan eğitimlere katılan ve katılmayan Suriye kökenli sığınmacı öğrencilerdir. Çalışmaya katılanların %63,9 u kız, %36,1 i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulanan ölçeklerin güvenilirlikleri şu şekildedir: TÖD (ön test): Cronbach's Alpha .962; OKU (ön test): Cronbach's Alpha .828; TÖD (son test): Cronbach's Alpha .982; OKU (son test) Cronbach's Alpha .902 (*TÖD: Türkçe Öz Değerlendirme Anketi, OKU: Okula Uyum Anketi*) Geliştir Uygula Paylaş Projesi kapsamında okulumuzda yapılan bu çalışmada Değerlerime Sahip Çıkıyorum kurs programı çerçevesinde yapılan etkinlikler sığınmacı öğrencilerin; Türkçe «Sözlü Kavrama», «Okuduğunu Kavrama», «Sözlü Üretim» ve «Yazılı Üretim» dil yeterliklerinde olumlu anlamda gelişme gösterdiklerini, akran iletişimlerini arttırdığını, okul başarısı konusunda motive ettiğini ortaya koymaktadır. Değerlerime Sahip Çıkıyorum kurs programının sığınmacı öğrenciler için daha uzun süreli ve daha çok öğrenciyle gerçekleştirilmesi, öğrencilerin Türkçe dil becerilerine ve okula uyumlarına daha çok katkı verebilir. Uyarlanan Türkçe Öz Değerlendirme anketi diğer yaş ve sınıf grubundaki öğrencilere uygulanabilir. Sonuçların ise karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* sığınmacı çocuklar, değerler eğitimi, Türkçe dil yeterliği, okula uyum

## **Kaynakça**

Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.

- Biçer, N., Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364.
- Garan, S. (2022). *Suriyeli göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamaların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi
- Kaya, Ö S. (2021). Değerler eğitimi yoluyla Suriyeli sığınmacıların sosyal uyumu: Yarı deneysel bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(51), 476-500.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi
- Sever, M.B., (2020). *Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

# Ters- yüz Öğrenme Modelinin Sağlık Hizmetleri Alanı Öğrencilerinin Temel Mesleki Uygulamalar Dersindeki Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi

Gül GÜMÜŞ<sup>1</sup>, Canan YALÇINYİĞİT<sup>2</sup>, Aylin ŞAHİN<sup>3</sup>, Nejla YALÇINKAYA<sup>4</sup>, Esmâ DEMİR<sup>5</sup>, Maksude DURMUŞ<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Gül GÜMÜŞ, Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gulgumus77@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Dr. Canan YALÇINYİĞİT, Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, canan.yalcinyigit@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Aylin ŞAHİN, Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, aylnsahn@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, , Nejla YALÇINKAYA Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, njl.unlu@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Esmâ DEMİR, Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, esmaenes06@gmail.com

<sup>6</sup> Müdür Yardımcısı, Uzman Öğretmen, Maksude DURMUŞ, Mamak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, maksude.durmus@hotmail.com

## Özet

Okulumuzda Sağlık Hizmetleri alanında verilen eğitimle, öğrencilerimize sağlık kurum ve kuruluşlarında sağlık profesyonellerine yardım ederek sağlık hizmeti sunulması amaçlanmaktadır. Temel Mesleki uygulamalar dersinde ilk yardım konusunda öğrencilerimize uygulama yapabilecekleri düzeyde ilk yardım bilgi ve becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ters yüz öğrenme, öğretmenin hazırladığı videolar sunularak, öğretmen-öğrenci arasında yüz yüze geçirilecek zamanın arttırılmasını, daha anlamlı ve zengin öğrenme oluşturulmasını sağlamaktadır (Ünsal, 2018). Ters yüz öğrenme modeli ile öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrencilere daha fazla vakit ayırabilirken, konuyu öğrenirken yaşanan sorunlar sınıf içi etkinliklerle düzeltilebilmektedir (Torun ve Dargut, 2015). Öğrencilerin kendi hızında öğrenebilmeleri, öğrenme sürecinde zaman ve mekân esnekliği sağlaması, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlenmesi, sınıf içi etkileşimin artması ve üst düzey öğrenme becerilerinin ortaya çıkabilmesi ve bunlara bağlı olarak tutum ve akademik başarıyı artırması nedenleriyle bu model tercih edilmiştir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Çalışmada tek gruplu ön test – son test deneysel desen kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır (Cohen & Manion, 1997). Bir öğretim modelinin diğerine üstünlüğünü kanıtlamak yerine öğretimi çeşitlendirecek ve zenginleştirecek yeni öğretim modellerinin uygulanabilirliğinin araştırılmasını sağlamak amaçlandığından tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle ön test ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin Temel Mesleki uygulamalar dersine karşı tutumları ve ilk yardım konusunda bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Sonra öğretmenin belirlediği ilk yardım videolarının dersten önce izlenmesi sağlanarak, öğrencilerin bireysel öğrenmeleri sağlanmıştır. Sınıf içinde yapılan uygulamalı dersler ile öğrencilerin teorik bilgilerini tam ve doğru uygulamaları sağlanmıştır. Son olarak tutum ölçeği ve akademik başarı testi, son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada uygulanan modelin bağımlı değişkeni öğrencilerin Temel Mesleki Uygulamalar dersine yönelik tutumları ve ilk yardım konusunda akademik başarıları ve uygulama becerileridir. Bağımsız değişken ise ters yüz öğrenme modeli kullanılarak hazırlanan ilk yardım konusu programıdır. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Veriler öğrencilerden araştırmacılar tarafından geliştirilen Temel Mesleki Uygulamalar Dersi Tutum Ölçeği ve İlk Yardım Başarı Testi ile toplanmıştır. Tutum Ölçeği likert tipi hazırlanan 10 maddeden oluşmaktadır. Başarı testi ise 30 maddelik çoktan seçmeli testten oluşmaktadır. Öğrencilerin ilk yardım uygulamaları da

laboratuvarında gözlenmiştir. Gözlem sonuçları ders kitaplarında bulunan gözlem formuyla değerlendirilmiştir (Yakar ve ark. 2020). Çalışmanın evrenini Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören Temel Mesleki Uygulamalar dersini alan 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 10 B sınıfında öğrenim gören 25 öğrencidir. Çalışma grubu amaçlı örneklem ile oluşturulmuştur. Bu örneklemin seçilmesinin nedeni öğrencilerin akademik başarılarının yeterli düzeyde olmamasıdır. Böylece yalnızca programın etkililiğinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Tutum ölçeğinin ön test ortalaması 35,120, son test ortalaması 41,400 bulunmuştur. İlk yardım başarı testinin ön test ortalaması 14,480 ve son test ortalaması 25,680 bulunmuştur. Ön testler ve son testler arasındaki farkı anlamak için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Tutum ölçeğinin ön test ve son test puanları arasındaki t testinde sonuç ,008 çıkmıştır.  $p < ,05$  ve fark anlamlıdır. Uygulanan ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir, denilebilir. İlk Yardım Başarı testi ön test ve son test sonuçları arasındaki t testi sonucu ,001'dir.  $p^* < ,05$  ve fark anlamlıdır. Ters yüz öğrenme modeliyle işlenen ders öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilemiştir. Ters yüz öğrenme yönteminde evde videolar izleyerek öğrenen öğrenciler, okulda yeterince uygulama yapma, birbirlerinden öğrenme ve öğretmen rehberliğinde hata ve eksiklerini giderme fırsatı bulmuştur. Böylece her öğrencinin tam ve doğru ilk yardım temel yaşam desteği uygulaması yapması sağlanmıştır. Sınıftaki 25 öğrenciden her birinin tam ve doğru temel yaşam desteği uygulaması yaptığı gözlenmiştir. Ters yüz öğrenmede teknolojinin kullanılması, mekâna bağlı kalmadan, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Öğrencinin isteğine bağlı bir öğrenme modeli olması sebebiyle etkisi büyüktür. Öğrencilerde olumlu algı oluşturduğu, sınıf ortamının olumlu etkilediği görülmektedir. İlk yardım konusunda uygulamaya ayrılan sürenin fazla olmasının öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağladığı ve el becerilerini artırdığı görülmüştür. Kısa süreli uygulamalarda ters yüz öğrenme modelinin kullanılması önerilir.

**Anahtar sözcükler:** ters yüz öğrenme modeli, öğrenci tutumu, akademik başarı, ilk yardım, aktif öğretim

## Kaynakça

- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research methods in education (4th ed.)*. Routledge: London and New York.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572 – 596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>.
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33904/375309>.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/geb/issue/38655/437492>.
- Yakar, A., Çoruh, B. D., Çoruh, E. Öztürk, F. T., Atbaş, K., Esen, M., & Alımcı, S. (2020). *Temel mesleki uygulamalar 2*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Yardımcı ve Kaynak Kitaplar Dizisi. 110-113.

# Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Velilerinin Okul İklimine Uyum Süreçleri: Mamak Özel Eğitim Anaokulu Örneği

Burcu DOĞAN KIRIKBAŞ<sup>1</sup>, Tülin ŞENER KILINÇ<sup>2</sup>, Gülistan DUMAN TÜNAY<sup>3</sup>, Didem AKSU SELÇUK<sup>4</sup>, Cemile KILIÇ MUTLU<sup>5</sup>, İsmahan DİNÇ<sup>6</sup>, Yeşim EKMEKÇİ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mamak Özel Eğitim Anaokulu, burcukirikbas@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, tsener@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Mamak Özel Eğitim Anaokulu, gulistand@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Mamak Özel Eğitim Anaokulu, didemaksu90@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Mamak Özel Eğitim Anaokulu, ayberkasya5552@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Mamak Özel Eğitim Anaokulu, ismahan\_dinc@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Mamak Özel Eğitim Anaokulu, ykiyakli52@gmail.com

## Özet

Olumlu bir okul iklimi, idareciler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer görevliler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının ortak değerlerle akademik gelişmenin ve öğrenme amaçlarının gerçekleşmesine etki edecek tutum ve davranışlarının yerleştirilmesini içermektedir. Aytaç, (2000)'a göre olumlu bu iklim, okulun verimli ve etkin bir şekilde hedeflerine ulaşabilmesi, paylaşılmış değerlere sahip çıkılması, bu değerlerin sınırlı kaynakları ve yenilikleri etkili kullanmasına bağlıdır. Okuldaki başarı yalnızca akademik etkinliklerle değil, paydaşların etkili iletişim ve iş birliği kurmasıyla da ilişkilidir. Bu kapsamda velilerin olumlu iklim oluşturmada büyük etkisi bulunmaktadır. Velinin okul iklimine uyumu, öğrencinin eğitim sürecindeki başarısını etkileyen önemli bir etmendir. Veliler, okuldaki uygulamaların evde sürdürülebilirliğinin önemli araçlarıdır. Okul ortamında barışçıl, adaletli, paydaşların gereksinimlerini dikkate alan ve başta öğrenciler olmak üzere herkesin iyilik halini korumaya ve geliştirmeye yönelik bir iklimin oluşturulması, alınan karar ve yürütülen uygulamaların tutarlı ve iş birliği ile içinde yürütülmesine bağlıdır. Bu durum okula ait hissetme (Akyol, Vural & Gündoğdu, 2017) ve memnuniyet duyulmasına (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010), dolayısıyla da daha verimli ve işlevsel etkinliklerin uygulanmasına neden olur. Velinin kendini okula ait hissetmesi çocuğun eğitimine katkı sağlar, öğrenci motivasyonunu artırır, öğrenciye okulda güvenli hissettirir, veli-öğretmen iş birliğini güçlendirir. Dolayısıyla velilerin okul iklimine uyumu, çocukların eğitim sürecinde destekleyici bir rol oynamaktadır. Velilerin bu uyumu sağlamaları, öğrencinin okul yaşamında daha başarılı ve mutlu olmalarına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, okul ve veli iş birliği, çocukların en iyi eğitim deneyimini yaşamaları için önemlidir. Bu çalışmada özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin velilerine yönelik 'Veli Uyum Programı' (VUP) oluşturulması ve uygulanması planlanmıştır. Bu program aracılığıyla velilerin okula uyum süreçlerindeki etkisinin araştırılması araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Nicel yaklaşımın kullanıldığı bu çalışma, genel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Araştırma Ankara ilinde Mamak Özel Eğitim Anaokulu'nda öğrenim gören özel eğitim ihtiyacı olan 17 öğrenci velisi ile 2023-2024 Eğitim –Öğretim Yılı 2. Dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Program uygulanmadan ve uygulandıktan sonra 17 veli ile ön test ve son test uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi formu (Araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formunda

kişisel bilgiler, sınıf düzeyi, öğrencinin cinsiyeti, velinin cinsiyeti, velinin yaş aralığı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve öğrencinin eğitim aldığı dil), Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan 'velilerin okul iklimi algısı ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar akademik, sosyal ve güvenlik boyutlarıdır (Mahmudlı, Öz 2020). Verilerin analizinde velilerden alınan yanıtlar ön-test ve son-test uygulamaları için ayrı ayrı betimsel olarak incelenmiştir. Ön-testten elde edilen verilerde velilerin yanıt vermedikleri maddeler olduğu görülmüş, bu maddeler için seri ortalamasına dayalı olarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Son-test verilerinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Uygulanan müdahalenin etkililiğinin incelenmesi amacıyla müdahale öncesi ve sonrasında 'Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Analizler, ebeveynlerin doldurdukları 'Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nden elde edilen ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Anlamlı fark oluşmamasına karşın ön-test ( $\bar{x}=154.27$ ) ve son-test ( $\bar{x}=169.00$ ) arasında ölçek toplam puanının arttığı görülmektedir. Bu durum, müdahalenin ebeveynler üzerindeki etkisinde değişikliğe yol açabilecek durumlara işaret etmektedir. Ön test ve son testler incelendiğinde puanlar arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olmaması, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci velilerinin okul iklimine uyum süreçlerinde istikrarlı bir seyir izlediğini gösterebilir. Bu durum velilerin çocuklarının eğitim sürecine adaptasyon konusunda çeşitli zorluklar yaşamadıklarını ve okul ile iş birliği içerisinde çalıştıklarını anlatabilir. Bu sonuçlar okul yöneticileri ve öğretmenler için önemli bir bilgi kaynağı olabilir ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin velileri ile iletişim ve iş birliğini güçlendirmek için uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bu sonuçlar velilere, çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılımlarının ve destek olmalarının önemini vurgulamaktadır. Tüm bu etkinlikler velilerin okul ile daha sıkı bağ kurmalarını ve çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılımlarını teşvik etmiş olabilir. Bu etkinlikler sayesinde velilerin okulda daha mutlu ve memnun hissetmiş olmaları sağlanmış olabilir, bu da çocukların eğitimine olumlu yansıyan bir faktör olabilir. Bu nedenle okulumuzda yapılan tüm bu etkinliklerin velilerin okul iklimine uyum süreçlerini desteklediğini söylenebilir. Çalışmanın devamı için öneriler şu şekildedir. VUP daha geniş bir zamana yayılabilir. VUP' a katılan velilerin okul çağından küçük çocukları için oyun grupları oluşturulabilir. VUP içeriğindeki yetişkin eğitimleri biraz daha geniş konuları kapsayabilir.

**Anahtar sözcükler:** özel eğitim, okul iklimi, ailenin uyum süreci

### **Kaynakça**

- Akyol, B., Vural, R., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 3, 123-139.
- Ertem H.Y., & Gökalp G. (2017). Velilerin okul iklimi algısı ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), 155-173.

- Mahmudlu S., & Öz, B. (2020). Velilerin okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Uluslararası Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1). 79-86.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.

# Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Tekrarlı Okuma Yöntemi Kullanılarak Düzeltilmesi

Orhan ÇİMEN<sup>1</sup>, Rasim TARAKCI<sup>2</sup>, Çilem TARAKCI<sup>3</sup>, Eyüp AYDIN<sup>4</sup>, Cansu GÜDEN TEKTEL<sup>5</sup>, İlay Aybala YILDIRIM<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü Dr, Özkent Akbilek Ortaokulu, orhancimendo@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Gölbaşı Bilim ve Sanat Merkezi, rasimtarakci@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Özkent Akbilek Ortaokulu, tarakcicilem4@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Özkent Akbilek Ortaokulu, eyupaydin40@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Özkent Akbilek Ortaokulu, cansu\_801@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Özkent Akbilek Ortaokulu, ilayaybalaparti@gmail.com

## Özet

İyi bir okuyucu, metni akıcı bir şekilde okuyabilen okuyucudur. Akıcı okuma, kelimelerin otomatik şekilde tanınarak gereken hızda ve doğru okunmasıdır (Lynn vd., 2001; Nunez 2009). Akıcı okumanın bileşenlerini oluşturan doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma; okuma güçlüğü bulunmayan öğrencilerden beklenen kriterler arasındadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ise genellikle okuma hataları yapar ve metni anlamakta zorlanır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları okuma hataları genellikle kelimeyi yanlış okuma, kelime ekleme, kelimeyi ters çevirme, kelimeyi tekrar etme gibi hatalardır (Akyol, 2005). Bu hataların temelinde kelime tanıma problemi vardır. Yani öğrenciler genellikle kelimelere odaklanamadıkları ve kelimeleri tanıyamadıkları için okuma güçlüğü çekerler. Bu öğrencilerin kelimeleri yeterince tanıyamamasının nedeni ise önceden kelimeyle yeterince karşılaşmaması ve okuma sırasında cümlenin gelişinden faydalanamamaktır. Bu durumda öğrencilerin akıcı okuma becerisi kazanması için öğrencilerle bire bir ilgilenmek ve öğrencilerin kelimeleri tanımasını sağlamak etkili olacaktır. Tekrarlı okuma yöntemi okuma güçlüğüne giderilmesinde kullanılan yöntemlerden biridir. Sistemli olarak öğrencilerin metinler üzerinde tekrarlı okuma yaparak kelimeleri tanıması üzerine kuruludur. Tekrarlı okuma yönteminde kelimeler akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç defa tekrar edilir (Samuels, 1997). Bu yöntem öğrenciyle bire bir uygulanabileceği gibi küçük gruplar hâlinde çalışılarak da uygulanabilir. Uygulamada bir metin seçilir ve öğrenci ya da öğrenciler uygun akıcı okuma düzeyine ulaşıncaya kadar metin tekrar tekrar okunur. Metnin bir kopyası da evde okumaların devam etmesi için aileye verilir (May, 1986). Roshotte ve Torgesen'e (1985) göre tekrarlı okuma yöntemi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde okumayı geliştirmekte ve okuma hızını %50 oranında artırmaktadır. Ayrıca yapılan okuma çalışmaları çocuklarda özgüveni geliştirmekte ve okuma motivasyonunu da artırmaktadır (Akyol, 2005). Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak düzeltilmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri ve okuma hızları açısından anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma tek grup ön test/son test modeli kullanılarak oluşturulmuş deneysel bir çalışmadır. Bu modelde gelişigüzel oluşturulan bir deney grubu bulunur ve bu gruba deneysel bir müdahale yapılmadan önce ön test, deneysel müdahale yapıldıktan sonra ise son test uygulanır. Ön test ve son testte aynı ölçme araçları kullanılır. Bu



tür desende elde edilen veriler ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösteriyorsa bu farkın yapılan müdahaleden kaynaklandığı kabul edilir (Baştürk, 2009). Nicel çalışmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Mamak Özkent Akbilek Ortaokulunda eğitimlerine devam eden 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler 5, 6, 7 ve 8. sınıfların her birinden 5 öğrenci olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu öğrenciler akıcı okuma problemi yaşayan ancak normal zekâ düzeyine sahip, herhangi bir görme ve işitme sorunu veya konuşma bozukluğu olmayan öğrencilerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “okuma hataları takip formu” kullanılmıştır. Bu form yardımıyla öğrencilerin okuma hataları tespit edilmiş ardından öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin uygulama esnasında okuduğu metinler de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Türkçe derslerinde okutulmak üzere hazırlanmış ders kitaplarından (öğrencilerin kendi Türkçe derslerinde okumadığı kitaplardan) elde edilmiştir. Bu metinler öğrencilerin sınıf düzeyine uygun ders kitaplarından seçilmiştir. Öncelikle çalışmaya katılacak öğrenciler tespit edilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olacak şekilde akıcı okumakta güçlük yaşayan öğrencilerden normal zekâ düzeyine sahip, herhangi bir görme ve işitme sorunu veya konuşma bozukluğu olmayan 20 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Sürecin başında öğrencilerin seviyelerini tespit etmek amacıyla onlara sessiz bir ortamda sınıf seviyelerine uygun öyküleyici metinler okutulmuş ve doğru okuma yüzdeleri ile okuma hızları tespit edilmiştir. Daha sonra 12 hafta boyunca bu öğrenciler okulda ve evde tekrarlı okuma yapmıştır. Okuma sırasında öğretmen veya veli metni takip etmiş ve öğrencinin hatalarını anında düzeltmiştir. Metin, öğrenci tarafından hatasız bir şekilde okununcaya kadar bu okuma süreci devam etmiştir. 12 haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilere yine kendi sınıf düzeylerine uygun bir metin okutulmuş ve doğru okuma yüzdeleri ile okuma hızları tespit edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma doğruluklarına ve hızlarına ilişkin araştırma sürecinden elde edilen verilerin öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma doğruluklarını karşılaştıran Wilcoxon işaretli sıralar testine göre öğrencilerin son testteki okuma doğrulukları ön testtekilere göre anlamlı ölçüde yüksektir ( $z=-3,733$ ,  $p<.05$ ). Etki büyüklüğüne bakıldığında ( $r=.83$ ) deneydeki yöntemin okuma doğruluğu üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızlarını karşılaştıran Wilcoxon işaretli sıralar testine göre öğrencilerin son testteki okuma hızları ön testtekilere göre anlamlı ölçüde yüksektir ( $z=-3,733$ ,  $p<.05$ ). Etki büyüklüğüne bakıldığında ( $r=.67$ ) deneydeki yöntemin okuma hızı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla uygulamalar sonrasında öğrencilerin tekrarlı okuma yöntemi sayesinde okuma hızlarının ve okuma doğruluklarının arttığı tespit edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalarda da tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. (Yılmaz, 2009; Dündar ve Akyol, 2014; Kodan ve Akyol, 2018; Çolak ve Yılmaz, 2023). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı okuma sorununu ortadan kaldırmak için tekrarlı okuma yöntemini kullanmaları, tekrarlı okuma yöntemi konusunda öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi ve akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler ile akıcı okuma sorunu olmayan öğrencilerin eşleştirilerek akran öğretimi ile öğrencilerin akıcı okuma problemlerinin ortadan kaldırılması önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler: akıcı okuma, tekrarlı okuma yöntemi, okuma hataları, Türkçe eğitimi*

### **Kaynakça**

- Akyol, H. (2005). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Kök Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2009). Deneme Modelleri. A. Tanrıoğen (Edt.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 31-54). Anı Yayıncılık.
- Çolak, C., & Yılmaz, M. (2023). Tekrarlı okuma yönteminin okuma güçlüğü gidermedeki önemi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(74), 4135-4142.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Lynn, S.F., Douglas, F., Michelle, K.H., & Joseph R.J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), s. 239-256.
- May, F. B. (1986). Reading as communication: An interactive approach. Merril Publishing Company.
- Nunez, L.D. (2009). An analysis of the relationship of reading, fluency, comprehension and world recognition to student achievement. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Roshotte C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated readings and reading fluency in learning disabled children, *Reading Research Quarterly*, (20), 180-188.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, (32), 403-408.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 182, 19-41.

# Olumlu Okul İklimine Yönelik Uygulama Gerçekleştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Mamak Fen Lisesi Örneği

Hacer BAŞTÜRK<sup>1</sup>, F. Cemre YAVUZ ŞALA<sup>2</sup>, Suzan KARABULUT<sup>3</sup>, Aşkın CİLLEM<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mamak Fen Lisesi, hacerbasturk\_87@hotmail.com

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümleri, fcyavuz@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Mamak Fen Lisesi, İngilizce, suzankarabulut0680@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Mamak Fen Lisesi, Matematik, matematikasktir80@gmail.com

## Özet

Okullar, öğrencilerin zamanının büyük çoğunluğunu geçirdiği hem akranları hem de sistemin diğer üyeleri olan öğretmenler ve yöneticilerle etkileşime girdiği yerlerdir. Bu etkileşimlerin niteliği okul iklimi kapsamına girmektedir. Okul iklimi, okula ait bir kimlik oluşturmayı, misyon ve vizyonu, okula aidiyet hissini içeren ve buna uygun davranış sergilenmesini sağlayan bir kavramdır. Okul kültürü ve iklimine ilişkin uygulamalı araştırmalarda öğrencilerin olumlu okul ikliminde akademik başarılarının daha yüksek olduğu, akran ilişkilerinin olumlu yönde düzenlendiği, psikososyal gelişim üzerine pozitif etkilerinin yanı sıra, problem davranışların azalması ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Hem akademik hem de psikososyal gelişim açısından oldukça önemli bir kavram olan okul iklimi, pek çok boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, fiziksel çevre, güvenlik (fiziksel ve sosyo-duygusal), topluluk duygusu ve akademik alanları içermektedir. Çok boyutlu bir kavram olması, her okulun olumlu bir iklim açısından geliştirmesi gereken alanların da kendine özgü olmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda Mamak Fen Lisesi'nde olumlu okul iklimini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında ilk olarak hangi alanların geliştirilmesine daha çok ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş ve söz konusu alanlarda uygulamalar gerçekleştirilmiş, ardından bu uygulamalar değerlendirilmiştir. Bu çalışmada olumlu okul iklimi geliştirilmesi genel amacıyla öncelikle durum belirlenmesi ve okulun farklı paydaşları açısından (öğretmen, veli, öğrenci) ihtiyaçların tespit edilmesi; bu ihtiyaçlar doğrultusunda olumlu okul iklimi geliştirmeye yönelik okula özgü uygulamalar tasarlanıp gerçekleştirilerek etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç Mamak Fen Lisesi'nde öğrenci, öğretmen ve velilerin okulda geliştirilmesine yönelik ihtiyaç duydukları alanlar nelerdir? Olumlu Okul İklimi Uygulamaları, öğrenci ve öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir? sorularına cevap aranmıştır. Bu çalışmada Mamak Fen Lisesi'nin ihtiyaçlarına odaklı olumlu okul iklimi uygulamaları gerçekleştirilerek değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, deneme öncesi modellerden tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Mamak Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 241 öğrenci arasından gönüllü olan 85 öğrenci ve 14 öğretmen oluşturmaktadır. Tüm katılımcılardan Bilgilendirilmiş Onam Formu aracılığıyla rıza alınmış, araştırma gönüllü katılımcılarla yürütülmüştür. Veri Toplama Aracı olarak Okul İklimi Ölçeği (Öğrenci Formu) kullanılmış olup Haynes vd.(1994) tarafından geliştirilen ve Bugay vd. (2015) tarafından uyarlanan Okul İklimi Ölçeği, 14-18 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin okul iklimi algısını ölçmeyi amaçlayan 5'li Likert tipindeki 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “kaynakların kullanımı”, “düzen ve disiplin”, “ana baba katılımı”, “okul binası”, “öğrenciler arası ilişkiler” ve “öğrenci-öğretmen ilişkisi”

olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Türk lise öğrencilerinde algılanan okul iklimini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu gösterilmiştir. Ayrıca kullanılan Okul İklimi Ölçeği (Öğretmen Formu) Canlı vd. (2018) tarafından geliştirilmiş olan Okul İklimi Ölçeği, öğretmenlerin okul iklimi algısını ölçmeyi amaçlayan 5’li Likert tipindeki 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “demokratiklik ve okula adanma”, “liderlik ve etkileşim”, “başarı etkenleri”, “samimiyet” ve “çatışma” isimli beş faktörden oluşmaktadır. Geliştirme çalışmasında ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği; iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test çalışmaları ile güvenilirliği test edilmiş olup Türk öğretmenlerin okul iklimi algılarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu gösterilmiştir Açık Uçlu Anket Formu Açık uçlu anket formunda öğrenci, öğretmen ve velilerden okulda geliştirilmesine ihtiyaç duyulan alanlara yönelik bilgi alınmıştır. Her bir paydaşın okuldaki fiziksel, sosyal-duygusal, etkileşimsel ihtiyaçlarına odaklanan sorular yöneltilmiştir. Verilerin Analizi Açık uçlu verilerin analizinde içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerle öğrenci, öğretmen ve velilerin okulda geliştirilmesine ihtiyaç duydukları temel alanlar belirlenmiştir. Ölçeklerle toplanan verilerin analizinde uygulama öncesinde ve sonrasında okul iklimi algısında anlamlı bir değişim olup olmadığını incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler için t-testi yapılacaktır. Olumlu Okul İklimi Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçlarına göre uygulamalar sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. . Olumlu Okul İklimi Ölçek Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algısında uygulama öncesi ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin olumlu okul iklimi algısı anlamlı düzeyde artmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, okul iklimi çok kapsamlı ve karmaşık bir kavramdır (Çalık ve diğ.). Bu bağlamda; güvenlik ve temizlik/bakım gibi çevresel düzenlemelerle beraber iletişim, sosyal beceriler, öz-düzenleme gibi psikososyal düzenlemeleri de içeren Olumlu Okul İklimi Uygulamalarının etkili olması, ilgili alanyazınla tutarlı bir bulgudur (Thapa ve diğ., 2013).Ayrıca öğretmen davranışlarına yönelik eğitimlerin ve yöneticilik uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen düzenlemelerin etkili olması da okul ikliminde öğretmenlerin-yöneticilerin rolünü göstermesi bakımından önemlidir (Marshall, 2004).

*Anahtar sözcükler: Okul iklimi, okul kültürü, psikososyal gelişim*

### **Kaynakça**

- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13).
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç., & Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.

- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2016). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L. & Comer, J.P. (1994). School climate surveys. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

# Matematik Felsefesi Etkinliklerinin Lise Öğrencilerinin Matematik ve Felsefe Derslerine Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi

Akif KETEN<sup>1</sup>, Gülizar AKDEMİR<sup>2</sup>, Ash ALTINKÖK<sup>3</sup>, Çiğdem DAĞ<sup>4</sup>, Veysel ÖZTÜRK<sup>5</sup>,

Ayşe ALTUNAY KARATEPE<sup>6</sup>, İsmail ULUHANLI<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, akifketen@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, gulizarbulbul@yahoo.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, aslialtinkok@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, cigdemtufekci@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, veyselozturk.net@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, aayssee@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Mustafa Asım Köksal Anadolu İmam Hatip Lisesi, epsiloniso@hotmail.com

## Özet

Günümüzde eğitim-öğretim süreçleri içinde karşılaştığımız temel problemlerden biri, öğrencilerimizin derslerde ele alınan kavramları ve konuları hayatın bütünü içinde anlamlandırma konusunda zorlanmalarıdır. Matematik ve felsefe, hem düşünce ve kültür tarihi üzerinde bıraktıkları izler bakımından hem de medeniyetlerin oluşumu ve gelişimi üzerindeki etkileri bakımından kilit rol oynayan iki disiplindir. Antik çağlardan günümüze kadar felsefe tarihi açısından önem taşıyan birçok filozofun aynı zamanda matematik tarihi açısından önem taşıyan matematikçiler olduğu görülmektedir (Arslan, 1995; Fazlıoğlu, 2020). Felsefe tarihi boyunca filozoflar matematiksel kavramları temel felsefe problemleri ile ilişkili olarak ele almışlardır. Filozoflar birçok problemin matematiksel açıklamalar yoluyla açıklığa kavuşabileceğini ve doğru bilgiye ulaşmak için matematiğin bir yöntem sağladığını düşündükleri için de matematikle ilgilenmişlerdir. (Gür, 2004) Matematik felsefesi, sayı, nokta, doğru gibi matematik nesnelere ilişkin gerçeğin, bu kavramların zihinle ve zihin dışı nesnelere ilişkisi, sonlu mu sonsuz mu olduğu matematiğin önermelerinin nasıl bilindiği gibi konuları ele alan felsefe alanıdır (Berker, 2003). Bu çalışmada, matematik felsefesi etkinliklerinin lise öğrencilerinin matematik ve felsefe derslerindeki kavramları anlamlandırabilmelerine ve farklı disiplinlerdeki kavramları ilişkilendirebilmelerine katkı sağlayacağı ve buna bağlı olarak bu derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği varsayımından hareket edilmiştir. Öğrencilerin farklı derslere ait kavramları bütünlükçü bir bakış açısı ile anlamlandırabilmelerinin bu derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada matematik felsefesi etkinliklerinin bu derslere karşı öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini araştırarak sonuçları değerlendirmeyi amaçladık. Matematik ve felsefe kavramlarına ilişkin sorgulamaların ve tartışmaların uzun vadede öğrencilerin bu kavramları kendi hayatları ile ilişkilendirebilmelerine bağlı olarak hem kendi varoluşlarına hem de kendilerinin dışındaki varlık alanına karşı daha duyarlı bireyler olarak tutum geliştirmeleri üzerinde olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, kontrol gruplu ön test-son test deseni ile nicel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda Keçiören Mustafa Asım Köksal İmam Hatip Lisesinde onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler yer almaktadır.

Araştırmamızın kontrol grubunu, okulumuz ile yakın çevrede bulunan Şehit Yakup Çapat Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam-Hatip Lisesinde aynı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu seviyedeki öğrencilerle çalışmamızın nedeni bu öğrencilerin hem matematik hem de felsefe dersleri alıyor olmalarıdır. Çalışmamızda veri toplama aracı olarak lise öğrencilerinin matematik ve felsefe derslerine, bu derslerle ilgili kavramlara ve matematik ve felsefe konularını ilişkilendirmeye yönelik tutumlarını ölçen sorulardan oluşan, “Ortaöğretim öğrencilerine yönelik matematik felsefe ilişkisi öğrenci tutum ölçeği” adlı anket kullanılmıştır. Kullandığımız anket, felsefe öğretmenimizin, matematik öğretmenlerimizin, okul rehber öğretmenimizin görüşleri alınarak hazırlanmıştır ve 30 maddeden oluşan 5’li likert tipte bir ölçektir. Hazırladığımız felsefe etkinlikleri eğitim programı öncesinde deney grubunu oluşturan öğrencilere ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere gönüllülük esasına göre anket uygulanmıştır. Ön test uygulamasında deney grubundan 86 öğrenci, kontrol grubundan 52 öğrenci anket sorularına cevap vermiştir. Son test uygulamasında deney grubundan 50 öğrenci, kontrol grubundan 48 öğrenci anket sorularına cevap vermiştir. Okulumuzda bir buçuk aylık süre içinde öğrencilerimiz, matematik felsefesi ve matematik tarihi konularda kendilerinin de görev aldıkları ya da izleyici olarak buldukları söyleşi, sunu, tartışma, münazara gibi etkinliklere katılmışlardır. Etkinlik uygulamalarının sonunda deney grubundaki öğrencilere ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test uygulamasında kullanılan anket tekrar uygulanmıştır. Etkinliklere katılan öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarında anket sorularına verdikleri cevaplar arasındaki farklar, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarında anket sorularına verdikleri cevaplar arasındaki farklarla karşılaştırılarak programın matematik dersine ve felsefe dersine karşı öğrenci tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, matematik felsefesi etkinliklerinin lise öğrencilerinin hem felsefe dersine hem matematik dersine hem de matematik ve felsefe konularını ilişkilendirebilmelerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan ön-test ve son-test sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin felsefe, matematik ve felsefe- matematik ilişkisine yönelik tutumları ölçen sorulara verdikleri cevapların ortalamasının etkinliklerin öncesinde %43,893 oranında olumlu yönde etkinliklerin sonunda ise %51,473 oranında olumlu yönde gerçekleştiği ve sonuç olarak ortalama %7,490 oranında olumlu yönde farklılaştığı görülmektedir. Felsefe, matematik ve felsefe-matematik ilişkisi ile ilgili maddeler ayrı ayrı değerlendirildiğinde felsefe dersi ile ilgili tutumların ortalama %9,419, matematik dersi ile ilgili tutumların %6,728, felsefe-matematik ilişkisi ile ilgili tutumların ortalama % 6,308 oranında olumlu yönde farklılaştığı görülmektedir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan ön test-son test sonuçları değerlendirildiğinde ön-test sorularına verilen olumlu cevap oranının ortalama %46,074 olarak, son test sorularına verilen olumlu cevap oranının ortalama %42,587 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu farklılık son testin uygulandığı dönemin sınavların bitimine yakın bir zamana rastlaması nedeniyle öğrencilerin yaşadığı stresin ve olumsuz duyguların bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Deney grubuna uygulanan ön-test sonuçları ile kontrol grubuna uygulanan ön test sonuçları karşılaştırıldığı zaman deney grubunda olumlu cevap oranının ortalama %2,091 oranında düşük olarak gerçekleştiği; deney grubuna uygulanan son-test sonuçları ile kontrol grubuna uygulanan son-test sonuçları karşılaştırıldığı zaman ise deney grubunda olumlu cevap oranının %8,886

oranında yüksek olarak gerekleŖtiđi görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde deney grubunda uygulanan matematik felsefesi etkinlikleri eğitim programının, olumlu cevap ortalamasının toplam olarak %10, 977 oranında artmasında etkili olduğu değerlendirilmektedir. Yaptığımız araŖtırmanın yorumlanması aynı zamanda disiplinler arası alıŖmaların öğrencilerin farklı disiplinlere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği dŖncesini kuvvetlendirmektedir. Yaptığımız araŖtırmanın okuldaki eğitim-ğretim süreçlerini aksatmadan yürütülmesinin etkinliklere ayrılan zamanın ve ğrenci katılımının sınırlılıkları üzerinde etkili olduğu gözönüne alındığında benzer etkinliklerin daha geniŖ zaman aralıklarında ve genel eğitim-ğretim faaliyetleri ile btnleŖmiŖ olarak gerekleŖtirilmesinin daha olumlu neticeler oluŖturacađı kanaatini taŖıyoruz.

*Anahtar Sözcükler:* Matematik eğitimi, felsefe eğitimi, matematik felsefesi, sayı, sonsuzluk

### **Kaynakça**

Arslan, A. (1995). *İlkçağ felsefe tarihi*. Ege Üniversitesi Basımevi.

Berker, S. F. (2003). *Matematik felsefesi* (ev. Yücel Dursun). İmge Kitabevi Yayınları.

Fazlıoğlu, İ. (2020). Aded ile miktar. Ketebe Yayınları.

Gr, B. S. (2004). *Matematik felsefesine giriŖ*. B. S. Gr (Ed.). *Matematik felsefesi*, (2.Baskı,s. 7-71). Kadim Yayınları.



# Ortaokullarda Düzenlenen Ulusal ve Uluslararası Resim Yarışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Ersin Eren AKGÖZ<sup>1</sup>, Fatih ŞAHİN<sup>2</sup>, Birsen ALTINOK<sup>3</sup>, Nuray AKİN<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Or-An Perihan İnan Ortaokulu, ersinerenakgoz@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, sahinfatih@gazi.edu.tr.

<sup>3</sup> Öğretmen, Or-An Perihan İnan Ortaokulu, ersenaltinok@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Or-An Perihan İnan Ortaokulu, nuray0668@hotmail.com

## Özet

Ulusal ve uluslararası resim yarışmaları ile yeni sanatçılar ve yeni yapıtlar kazandırılması geçmişten günümüze kadar gelen bir uygulama olarak dikkat çekmektedir. Bu şekilde ulusal veya uluslararası resim yarışmaları düzenleyerek birçok kuruluş kendi amaçlarını, reklamlarını veya faaliyetlerini duyurabilmek hem de sanat eğitimi adına bir görevi yapabilmek üzere çeşitli etkinlikler düzenlemektedir (Pektaş, 2008). Bu kuruluşlar arasında üniversiteler, belediyeler, vakıflar, bakanlıklar, bankalar, dernekler, devlet kurumları ve özel kurum kuruluşlar olduğu söylenebilir. Farklı alanlarda düzenlenen bu tür organizasyonlarda gençler kendilerini ifade edebilme imkânı bulmaktadır (Pan & Wang, 2011). Bu yarışmalar, belirli bir çerçevede çalışabilme becerileri ile yaratıcılık gibi özelliklerin ön plana çıktığı zor koşullarda ve farklı disiplinlerde var olabilen gençlerin motivasyonlarını artırıcı etkinlikler olarak görülebilir (Pektaş, 2008). Okullarda hem okul yönetimleri tarafından düzenlenen resim yarışmaları hem de çeşitli kuruluşların sponsorluğunda düzenlenen yarışmalar yeteneğin değerlendirilmesi ve tanınması için bir araç olarak düşünülmektedir (Böyükparksız, 2017). Yarışmalar kazanan öğrenciler için pozitif teşvik sağlar, akranları arasında tanınmasına aracılık eder ve öğrencilerin yeteneklerine göre seçtikleri okullara girmelerini güvence altına almalarına yardımcı olabilmektedir. Bundan dolayı okullarda öğretmenlerin resim yarışmalarına yönelik tutumları önemlidir. Sanat ve daha özel anlamda resim alanında ödül kazanan öğrencinin özgüveni ve yaratıcılığı artmaktadır (Pan & Wang, 2011). Bu anlamda öğrencilerin resim yarışmalarına yönelik tutumları ve görüşleri önem kazanmaktadır. Yarışmaları kazanan öğrencilerin motivasyonları artarken kaybedenlerin psikolojik olarak ne şekilde etkilendiği ve rekabetin normal eğitim öğretim süreçlerini nasıl etkilediği konusunda öğrenci görüşlerinin daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır. Araştırmanın amacı, ortaokullarda okul yönetimleri tarafından düzenlenen ulusal ve uluslararası resim yarışmalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem kullanılacaktır. Öncelikle nicel boyutta genel tarama modeli sonrasında ise nitel boyutta fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama olarak ifade edilebilir (Aziz, 2008). Nitel fenomenolojik araştırma yoluyla katılımcılara hikâyelerini sunma, seslerini duyurma ve paylaşılan fenomene anlam verme fırsatı verilmektedir (Balcı, 2010). Deneyimleri olan, olayları yaşayan kişilerin merceğinden fenomeni anlamak ve paylaşılan yönleri ortaya çıkarmak fenomenolojik yaklaşımın özüdür (Creswell, 2023). Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 öğretim yılında Or-An Perihan İnan Ortaokulu'nda öğrenim gören 400

öğrenci oluşturmaktadır. Ankara Çankaya Or-An Perihan İnan Ortaokulu 5. Sınıf, 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin Seçmeli Görsel Sanatlar dersinde yaptıkları çalışmalar ile katıldıkları ulusal ve uluslararası yarışmalarda edindikleri deneyim nedeniyle örneklem tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek Gündüz ve Yazıcı (2012) tarafından geliştirilen “Yarışmalara İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Ayrıca nitel boyutta araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, ankette yer alan iki bölümdeki tüm maddelere verilen cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunarak yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan “Yarışmalara İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi” ile elde edilen verilerin analizinde “SPSS Paket Programı” kullanılmıştır. Uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında, yüzde, frekans ve ki-kare değerlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin yarışmalara ilişkin algılarının ne olduğunu belirlemek için yüzde, frekans değerlerine bakılmıştır. Bunlarla birlikte öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre algılarında farklılık olup olmadığını belirlemek için ki-kare kullanılmıştır. Anket bir sınıflama ölçeği olduğundan ki-kare kullanılmıştır. Nitel boyutta ise içerik analizi kullanılmış ve temalar altında kodlar listelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun resim yarışmalarının yapılmasından yana oldukları görülmüştür. Ancak, katılan öğrencilerin azımsanamayacak önemli bir kısmı, yarışmayı kaybedince üzüleceklerini ve yarışmalara katılma düşüncesinin strese neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin yarışmayı kaybedince öğretmenlerinden ve arkadaşlarından utanmadıklarını ve bu durumun yarışmalara katılmama nedeni olmayacağını ortaya koymaktadır. Araştırmada öğrencilerin okul düzeyinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası resim yarışmalarının genel olarak tarafsız yapıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer ortaokul sınıf seviyelerine göre resim yarışmalarına katılmayı daha sıkıcı buldukları, yarışmalara hazırlanmayı zaman alıcı buldukları ve derslerinden geri kalma nedeni olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre yarışmalara karşı görüşleri arasında anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Araştırmanın nitel verilerinin analizinden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin resim yarışmalarını gerekli gördükleri, öğrenim hayatlarına katkı sağladığı ve heyecan kattığı, arkadaşları ile keyifli vakit geçirmek için fırsat oluşturduğu, resim yarışmalarına katılmaktan mutluluk duydukları, takım çalışmasının, okulda derslerden farklı etkinliklerin olmasının ve resim yarışmalarının sonucunda dereceye girebilmenin kendilerini mutlu ettiği, resim yarışmalarına hazırlanmayı eğlenceli buldukları ve takım çalışmalarında sürecin daha eğlenceli geçtiği, resim yarışmalarının kendilerini heyecanlandığı ve yarışma sonucunda derece almayı hayal ettiklerinde heyecan duygusunun içlerini doldurduğu, resim yarışmalarının zihinsel, bedensel ve sosyal olarak kendilerini geliştirdiği, resim yarışmalarına katılmak için genellikle ailelerinden destek aldıkları ve yarışmalar için gerekli malzemelere ulaşabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* ortaokullarda yarışma, resim yarışmaları, öğrenci

### **Kaynakça**

- Aziz, A. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.

- Böyükparmaksız, M. A. & Okur, A. (2017). Ulusal resim yarışmalarına yönelik öğrenci görüşleri. *İdil Dergisi*, 29(6), 423-440. DOI: 10.7816/idil-06-29-11
- Creswell, J. W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Gündüz, Y. & Yazıcı, Ö. (2012). İlköğretim okullarında okul yönetimi tarafından yapılan çeşitli yarışmalara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 151-166.
- Pan, C. Y. & Wang, L. Y. (2011). Opinions of junior high school art teachers and students towards art competitions: Individual case studies. *The International Journal of Arts Education*, 172-197. [https://ed.arted.gov.tw/uploadfile/periodical/3061\\_9-2-p.172-197.pdf](https://ed.arted.gov.tw/uploadfile/periodical/3061_9-2-p.172-197.pdf)
- Pektaş, N. (2008). Seçmek ve Seçilmek. *Rh+Sanart Türkiye'nin Plastik Sanatlar Dergisi*, 48, 27-29.

# İş birlikli Öğrenme ve Akran İlişkilerini Geliştiren Eğitim Programının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okul Aidiyeti ve Akran İlişkilerine Etkisi

Seyfettin GÜL<sup>1</sup>, Emre SÖNMEZ<sup>2</sup>, Tolga TAN<sup>3</sup>, Serap VARLI<sup>4</sup>, Büşra GÜNGÖR<sup>5</sup>, Fatma YAVUZ GÖÇER<sup>6</sup>, Ayşe DEMİRCİ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu, seyfettingul64@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, emresonmez@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu, tlgtm@msn.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu, serapvarli@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu, busragungor35bg@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu, fatmayavuzgocer@gmail.com

<sup>7</sup> Dr., Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu, aysedemirciiii@gmail.com

## Özet

Eğitim temel olarak kişiler arası ve sosyal bir süreçtir. Bireyler çevrelerindeki dünyayı izole olarak gözlem, kişisel deney ve deneyimle veya kendi başına okuyarak pek çok şeyi öğrenebiliyor olsa da eğitim (yani "okul eğitimi") olarak adlandırdığımız şey çoğunlukla diğer birçok topluluk ve çevre ile birlikte gerçekleşen süreçtir (Goodenow, 1992). Yapılan araştırmalarda da iş birliğine dayalı öğrenme modelinin yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerilerin ve insani vasıfların gelişmesine yardımcı olduğu (Yılmaz, 2007); öğrencilerin iletişim ve etkileşimini arttırdığı ayrıca sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediği (Batdı, 2013) görülmüştür. Öğrencilerin derse katılım durumları, akademik uğraşları ve peşinden gelen başarı ya da başarısızlıkları, öğrencilerin yalnızca yetenek, beceri gibi bireysel farklılıklarından değil, aynı zamanda birçok durumsal ve bağlamsal etkenden etkilenmektedir. Bu bağlamsal etkenlerden de özellikle okuldaki sosyal ilişkilerin kalitesi çok önemlidir. Sosyal bağlamin da eğitimle ilgili olan bir yönü, öğrencilerin okula veya sınıfa ait olma duyguları ya da psikolojik olarak üye olmaları, yani öğrencilerin okulun sosyal ortamında diğerleri tarafından kişisel olarak kabul edildiklerini, saygı duyulduklarını, desteklendiklerini ne ölçüde hissettikleridir (Goodenow, 1993). Zaten aidiyet kişiler arası ilişkiler içinde doyurulabilen bir gereksinimdir ve bireyler aidiyet ihtiyaçlarını gidermek amacıyla farklı sıklıkta duygusal ve sosyal ilişkiler içinde bulanabilirler (Duru, 2015). Bir gruba ait olma duygusu sosyal gelişme için önemli bir duygudur ve ergenler bir gruba üye olmak isterler. Ergenlerin arkadaşları ile kurdukları ilişki de daha sosyal temayı gerektirmektedir (Kulaksızoğlu, 2011). Bu nedenle okullarda öğrencilerin okula aidiyet ve akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik programların hazırlanması oldukça önemlidir. Öğrenciler arasında karşılıklı güven geliştirme, yardım etme, paylaşma, birlikte öğrenme ve eğlenme, işbirlikli çalışmalar sürdürme gibi süreçleri içeren eğitim programının öğrencilerin okula aidiyetlerini ve akran ilişkilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. Sınıf öğrencileri için işbirlikli eğitim ve akran ilişkilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının hazırlanması ve bu programın öğrencilerin okul aidiyeti ve akran ilişkilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Şehit Kadir Yalçın Ortaokulu'nda 7. sınıfta öğrenim gören 15'i deney ve 17'si kontrol grubunda olmak üzere 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, ön test – son test kontrol

gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel modeller, gerçek deneylerin yürütülmesinin mümkün olmadığı durumlarda önemli bir alternatiftir (Karasar, 2014). İşbirlikli Öğrenme ve Akran İlişkilerini Geliştiren Eğitim Programına öğrenci seçimi için Arslan ve Duru (2017) tarafından geliştirilen Okul Aidiyeti Ölçeği ve Aydoğdu (2022) tarafından geliştirilen Akran İlişkileri ölçeği uygulanmıştır. İşbirlikli Öğrenme ve Akran İlişkilerini Geliştiren Eğitim Programı 8 haftadan oluşmaktadır. Deney grubuna İşbirlikli Öğrenme ve Akran İlişkilerini Geliştiren Eğitim Programı 8 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 24 programı aracılığıyla, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonucunda deney grubu öğrencilerinin okul aidiyeti ve akran ilişkileri ön test ile son test puanları bazı öğrencilerde gelişme söz konusu olsa da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okul aidiyeti ve akran ilişkileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yine araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin okul aidiyeti ve akran ilişkileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Gelecek araştırmalarda eğitimin içeriği zenginleştirilerek daha uzun vadeli programlar halinde okuldaki birkaç sınıfa uygulanarak programın etkililiği araştırılabilir.

*Anahtar sözcükler: İş birlikli Öğrenme, Akran İlişkileri, Okul Aidiyeti*

### **Kaynakça**

- Arslan, G. ve Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10(4), 1043-1058.
- Aydoğdu, F. (2022). Developing a Peer Relationship Scale for Adolescents: a validity and reliability study. *Current Issues in Personality Psychology*, 10(2), 164-176.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 37-47.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kulaksızoğlu A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi* (12. Basım). Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.

# Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisinin Belirlenmesi

Dilek YILMAZ<sup>1</sup>, Nilüfer Altun<sup>2</sup>, Şule DEMİR<sup>3</sup>, Gözde BOZKIR<sup>4</sup>, Kübra DOĞRUER<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Tolga Akdaş İlkokulu, diloycan82@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Ordu Üniversitesi, niluferaltun@gmail.com

<sup>3</sup>Müdür Yardımcısı, Şehit Tolga Akdaş İlkokulu, sulecimen86@hotmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Şehit Tolga Akdaş İlkokulu, pdgozdebozkir@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Şehit Tolga Akdaş İlkokulu, kubradogruerr@hotmail.com

## Özet

Ailelerde özel gereksinimli (ÖG) bireylerin olması durumu aile üyelerinin psikolojik süreçlerin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Dyson,1996; Hintermair,2000). Aile üyeleri bu gibi durumlarda özellikle ÖG bireylerin sağlık ve eğitim ile ilgili konuları üzerinde durmakta, kendi sağlık ve özellikle psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir. Bu durumda ÖG bireylerin ailelerinin kendilerini ikinci plana atmaları özel gereksinimli bireylerin süreçlerini de ilerleyen dönemlerde zora sokmaktadır. Psikolojik iyi oluş, bireyin duygusal, zihinsel ve sosyal olarak sağlıklı olma durumunu ifade eder. Araştırmalar, bu tür uygulamaların annelerin psikolojik iyi oluşunu olumlu şekilde etkilediğine işaret etmektedir (Smith vd., 2018). Bu uygulamalar, annelerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmalarını, birbirlerine destek olmalarını ve etkili başa çıkma stratejilerini öğrenmelerini sağlar. Bu şekilde, annelerin stres düzeyleri azalır, duygusal destek bulma ihtimalleri artar ve psikolojik iyi oluşları güçlenir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan annelere yönelik yapılacak olan grupla psikolojik danışma uygulamasının annelerin psikolojik iyi oluşlarına etkisi incelenecektir. Araştırma sorusu Grupla Psikolojik Danışma (GPD) uygulaması annelerin psikolojik iyi oluşu üzerinde farklılığa yol açmakta mıdır? şeklindedir. Araştırma tek grup ön test-son test deseni ile planlanmıştır. Ankara ili Keçiören ilçesi Şehit Tolga Akdaş İlkokuluna devam eden özel gereksinim tanısı almış çocukların aileleri çalışmada örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler annelerin psikolojik iyi oluş ile ilişkili bilgi düzeyi ve düşüncelerinin belirlendiği ve uygulanan programa ilişkin sosyal geçerliğe yönelik görüşlerinin belirlendiği yarı-yapılandırılmış görüşme formu, nicel veriler ise Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PERMA) aracılığıyla toplanmıştır. Grupla psikolojik danışma programının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin psikolojik iyi oluşlarına etkisinin incelendiği bu çalışmanın ön test aşamasında deney grubunu oluşturan annelerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılacak ve ölçek formunu doldurmaları istenmiştir. Ön testin ardından GPD uygulaması yapılmıştır. Son test aşamasında aynı veri toplama araçları kullanılarak annelerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve ölçek formunu doldurmaları istenerek araştırma süreci sonlandırılmıştır. Bulgulara bakıldığında; çocuklarının ilk tanıyı aldıkları zamanı değerlendirmeleri için yöneltilen soru üzerine annelerin, o zamanları zorlayıcı, beklenmedik bir durum, endişe, kaygı, korku, üzüntü, çare arayışı, kabullenmekte zorlanma, yıpratıcı bir süreç olarak ifade ettikleri, çocuklarının tanıyı aldıktan sonraki aile ilişkilerini değerlendirmeleri için yöneltilen soruda

anneler, çocuklarının tanımlarını çekirdek aile haricinde dışarı ile çok paylaşmamayı tercih ettiğini, bunun yanı sıra çoğu eşlerinin ve ailelerinin en büyük destekçileri olduğunu, az sayıda anne ise bu görüşün tersi yönde aile ilişkileri olduğunu ifade etmiştir. Çocuklarının eğitiminde ailenin önemini değerlendirmeleri için yöneltilen soruda anneler, her şeyin ailede bittiğini, ailenin çocuğunun durumunun farkında olması gerektiği ve çocuğu da olduğu haliyle kabullenmek gerektiğini, yanı sıra çocuğa karşı sevgi dolu ve sabırlı olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklarına karşı toplumun bakış açılarını değerlendirmeleri için yöneltilen soruda anneler, çocukların bu durumunun toplum tarafından ailenin suçu olduğunu düşünüldüğü, özellikle annenin hamilelikte bir şeyi eksik yaptığı ifadelerle karşı karşıya kaldıklarını, çocukların durumlarına çevrenin tepki gösterdiği, farklı davranışlar sergilediklerini ve ailenin de bu tepkileri kafasına taktığını ifade etmişlerdir. Çocukların dışlandıklarını, toplumun da empati yapmadığını, toplumun bakış açısının özel gereksinimli çocuk ailelerinin bakış açısından çok geride ve kötü olduğunu belirtmişlerdir. Anneler GPD'nın duygu, düşünce ve davranışlarına etkisini değerlendirdiği bu aşamada olumlu etkilerinin olduğu, kendi yapabilecekleri ile ilgili farkındalıklarının arttığı, duygu durumlarında olumlu gelişmeler olduğunu ve aile içi tutumlarının olumlu yönde etkilendiğine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca programın çok faydalı ve çok gerekli olduğuna ilişkin ifadeler kullandıkları görülmüştür. Sonuç olarak, Grupla psikolojik danışma uygulamasının annelerin psikolojik sağlamlığına etkisinin incelendiği bu çalışmada, GPD uygulamasının annelerin psikolojik sağlamlığına olumlu etkileri olduğu hem yapılan görüşmeler hem de uygulanan ölçek sonuçlarında görülmektedir. Toplanan sosyal geçerlik verilerinden GPD uygulamasının duygu, düşünce ve davranışlarına olumlu yansıdığı, aile içi tutumlarda pozitif yönde etkisi olduğu ve uygulamanın aileler için gerekli olduğunu düşündükleri sonucu elde edilmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelere yapılan bu uygulamanın süresi uzatılarak, GPD uygulamasının yanı sıra ihtiyacı olan annelerde bireysel psikolojik danışmanlık hizmetleri ile desteklenerek uygulanması önerilebilir. Bunun yanı sıra yapılan uygulamanın sadece psikolojik iyi oluş içeriği ile değil annelere yapılacak ihtiyaç analizi ile belirlenecek farklı konularda da uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Psikolojik iyi oluş, grupla psikolojik danışma özel gereksinimli birey, özel eğitim

### **Kaynakça**

- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 280-286.
- Hintermair, M. (2000). Children who are hearing impaired with additional disabilities and related aspects of parental stress. *Exceptional children*, 66(3), 327-332.
- Smith, J. D., Berkel, C., Hails, K. A., Dishion, T. J., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2018). Predictors of participation in the Family Check-Up program: A randomized trial of yearly services from age 2 to 10 years. *Prevention Science*, 19, 652-662.

# Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilim Tarihine İlişkin Kavram Yanılgıları

Levent GÜN<sup>1</sup>, Emre TAŞDEMİR<sup>2</sup>, Gamze KÖKSAL<sup>3</sup>, Seda İHTİYAR ŞAHİN<sup>4</sup>, Özhan ÇELEBİ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, lewentgun@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, emretasdemir1985@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, gamzeyonal@gmail.com

<sup>4</sup> Dr. Öğretmen, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, sedafenimist@gmail.com

<sup>5</sup> Dr. Öğretmen, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, ozhancelebi@gmail.com

## Özet

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, onların akademik ve yaratıcı potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için özel yaklaşımlar gerektirir. Pedagoji ve psikoloji alanlarındaki araştırmalar, bu öğrencilerin tanınması, özelliklerinin anlaşılması ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli rol oynar (Kaya, 2013). Özel yetenekli öğrenciler genellikle akademik, yaratıcılık ve liderlik yetenekleri açısından diğerlerinden belirgin bir şekilde farklılık gösterirler (Winner, 2000). Bu nedenle, eğitim sistemlerinin bu öğrencileri daha etkin şekilde desteklemesi ve ihtiyaçlarını karşılaması önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim tarihinin rolü oldukça önemlidir. Bilim tarihi, bilimin evrimini, bilimsel düşünceyi ve keşifleri anlamayı ve değerlendirmeyi sağlar (Sayılı, 1999; Sternberg, 2003). Bilim tarihine odaklanmak, özel yetenekli öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini geliştirebilir ve bilimsel yöntemin temel prensiplerini kavramalarına yardımcı olabilir. Bilim tarihi, öğrencilere bilimin toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamını anlama şansı vererek bilime olan ilgilerini artırabilir. Ayrıca, bilim tarihi, öğrencilere bilimsel keşiflerin ve buluşların nasıl gerçekleştirildiğini gösterirken, bilimin doğası hakkında da derinlemesine bir anlayış sunar. Özel yetenekli öğrencilerin bilim tarihine ilişkin bazı kavram yanılgıları bulunmaktadır. Örneğin, bilim tarihinin doğrusal bir ilerleme süreci olduğunu düşünmek veya büyük bilim insanlarını kusursuz ve hatasız olarak görmek gibi yanılgılar söz konusu olabilir (Reis vd., 2003). Bu tür yanılgıların azaltılması için disiplinler arası eğitim önemli bir rol oynayabilir. Farklı disiplinlerden gelen bilgilerin sentezlenmesi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bilgiyi farklı bağlamlarda değerlendirme yeteneğinin kazanılması, öğrencilerin daha sağlam bir anlayışa sahip olmalarını sağlayabilir. Bu da bilim tarihine ilişkin yanlış anlamaların azalmasına ve daha doğru bir perspektifin oluşmasına katkı sağlayabilir. Çalışmanın temel amacı, bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin bilim tarihine ilişkin kavram yanılgılarını belirlemek ve disiplinler arası öğretim yaklaşımının bu yanılgıların ortadan kaldırmaya nasıl etki ettiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler, bilim tarihine ilişkin ne tür kavram yanılgılarına sahiptir?
2. Ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler, bilim tarihine ilişkin ne tür kavram yanılgılarına sahiptir?
3. Lise düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler, bilim tarihine ilişkin ne tür kavram yanılgılarına sahiptir?



4. Disiplinler arası eğitim yaklaşımı, özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarına nasıl etki etmektedir?

Araştırma nitel bir desene sahiptir. Öğrencilerin bilim tarihine ilişkin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasının ardından 4 haftalık bir eğitim sürecine geçilmiştir. Bu süreçte tarih, fen bilimleri ve matematik derslerini içeren disiplinler arası bir yaklaşım kullanılmıştır. 4 haftanın sonunda öğrencilerle yeniden görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Öğretimin öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin bilim tarihine ilişkin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir görüşme formu şeklindedir. Formda, bilim tarihinin temel kavramlarının öğrenciler için ne ifade ettiği sorgulanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi'ne kayıtlı 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 5 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, belirli bir alt grubun derinlemesine tanımlanmasını amaçlayan benzeşik örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Görüşme formu yardımıyla toplanan veriler nitel yöntemlerle incelenmiştir. Öğrencilerin disiplinler arası yaklaşımla yapılan derslerin öncesinde ve sonrasında sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından derinlemesine incelenmiş ve kavram yanlışları bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın varsayımları arasında çalışma grubundaki öğrencilerin tüm sorulara, kavram yanlışlarını yansıtacak şekilde cevap vereceği yer almaktadır. Araştırmanın tek bir bilim ve sanat merkezi öğrencileri üzerinde yapılması ise bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Araştırma bulgularına göre, ilkokul düzeyindeki öğrenciler bilim tarihini basit ve somut olaylarla ilişkilendirirken, ortaokul düzeyindeki öğrenciler bilim tarihini belirli dönemlerle sınırlama eğilimindedir. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler, bilimsel gelişmelerin değişebileceğini kabul etmekte ve büyük keşiflerin veya buluşların toplum üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaktadır. Lise düzeyindeki öğrenciler ise bilim tarihini daha derinlemesine anlamakta, ancak bilim tarihini belirli bir döneme veya belirli keşiflere indirgeme eğilimindedirler. Disiplinler arası eğitim yaklaşımının, özel yetenekli öğrencilerin bilim tarihine ilişkin kavram yanlışlarını azaltmada çeşitli etkileri olmuştur. Ön testlerde bilim tarihine dair bazı kavram yanlışları tespit edilirken, son test sonuçları bu yanlışların azaldığını ve öğrencilerin konuyu daha doğru ve kapsamlı anladığını göstermiştir. Örneğin, bir ilkokul öğrencisi ön testte bilim tarihini "eski zamanlardaki ilginç buluşlar" olarak tanımlarken, son testte "insanların doğayı anlamak için yaptığı keşifler" olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, ortaokul ve lise öğrencilerinin de bilim tarihine ilişkin anlayışlarında gelişmeler gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim tarihinin ve bu alandaki kavram yanlışlarının daha fazla incelenmesi, öğrencilerin potansiyellerini daha iyi ortaya çıkarabilir ve bilime olan katkılarını artırabilir. Eğitim programlarına bilim tarihini içeren disiplinler arası modüllerin eklenmesi ve öğretmenlerin bu konudaki eğitimlerinin artırılması, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir katkı sağlayabilir. Bu araştırma, bilim tarihine ilişkin kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu, öğrencilerin bilimi daha derinlemesine anlamalarını ve bilime olan katkılarını artırmalarını sağlayacaktır.

*Anahtar sözcükler: özel yetenekli öğrenciler, bilim tarihi, kavram yanlışlığı, disiplinler arası eğitim*

### **Kaynakça**

- Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Sayılı, A. (1999). Bilim tarihi. *Gündoğan Yayınları*.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (Eds.). (2011). *Rethinking gifted education*. Routledge.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Richards, S., Bohn, C. M., & Renzulli, J. S. (2003). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 216-223.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, 55(1), 159-169.

# Eleştirel Kitap Okuma Atölye Çalışmasının Öğretmenlerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarına Etkisi

Fatma ÖZDEMİR ÖNCÜL<sup>1</sup>, Kadriye Belgin DEMİRUS<sup>2</sup>, Şükran ÇAMAŞIRCI<sup>3</sup>, Didem AKYOL ÖZDEMİR<sup>4</sup>, Herdemtaze ŞEYHUN DİNİZ<sup>5</sup>, Aysu FENERCİ<sup>6</sup>, Ali Ercan ERDOĞDU<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Kurum Müdürü, Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, fatmaoncul@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Başkent Üniversitesi, belgindemirus@gmail.com

<sup>3</sup> Psikolojik Dan., Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, sukran.camasirci@gmail.com

<sup>4</sup> Psikolojik Dan., Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, didemakyol07@gmail.com

<sup>5</sup> Uzm. Psikolojik Dan., Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, herdemsd@yahoo.com

<sup>6</sup> Psikolojik Dan., Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, aysukatircioglu@hotmail.com

<sup>7</sup> Psikolojik Dan., Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, erdogduae@gmail.com

## Özet

Yaşadığımız çağda bilgiyi olduğu gibi edinen ve kullanan değil; bilgiyi üreten ve çoğaltan bireylere gerek duyulmaktadır. Bu nedenle ister sanatsal ister bilgilendirme amaçlı yazılmış metinlerin, okurlar tarafından sorgulayıcı ve değerlendirmeci bir gözle okunması beklenmektedir (Aybek ve Aslan, 2015). Türkiye’de başlıca eğitim sorunlarından biri olarak gösterilen üst basamaklardaki bilişsel becerileri kazandırılmamasının nedenleri arasında bireylerin eleştirel okuma becerisini kazanmamış olması bulunmaktadır (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ise bireyin eleştirel okuma yeterlilik düzeyine ve okuduklarını eleştirel olarak değerlendirebileceğine dair inancıdır (Kurbanoğlu, 2004). Temel dil becerilerinin paralel ve sarmal bir ilişkisinin yanı sıra tüm dil becerilerinin kökenini oluşturan düşünme becerisi, eleştirel okuma açısından düşünüldüğünde eleştirel düşünme becerisiyle karşılıklı ilişki içerisindedir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi okuma becerisinin ve doğru bilgiye erişimin anahtarı rolündedir (Çifçi, 2006; akt., Baki, 2022). Bu araştırmanın amacı, eleştirel kitap okuma atölye çalışmasının öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarına olan etkisinin incelenmesidir. Çalışma 21. yy becerilerinin içinde ele alınabilecek olan eleştirel kitap okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale programının etkililiği test etmektedir. Bu çalışmada eşdeğer olmayan kontrol gruplu yarı deneysel desen (Fraenkel, Wallen & Hyun, 1990) kullanılmıştır. Eleştirel kitap okuma yöntemine dayalı atölye programı araştırmanın bağımsız değişkenidir. Atölye “Dünya Ağrısı, Kürk Mantolu Madonna, Yabancı, Değişim, Kumların Kadını ve Anayurt Oteli” kitapları ile yürütülmüş ve altı oturum sürmüştür. Deney grubunda eleştirel kitap okuma atölye programı uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel sunuş yöntemi ile öğretme öğrenme etkinlikleri yürütülmüştür. Her iki grupta da öğretmenlerin eleştirel kitap okuma öz yeterlik algıları bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırmada ayrıca bağımlı değişken ile korelasyonu bulunan sosyal beğenirlik kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde özel eğitim ve rehberlik branşında görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada oluşturulan iki gruptan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz olmayan yöntemle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak katılımcıların demografik bilgilerini ölçmeye dayalı “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Eleştirel Okuma Öz

Yeterlik Algı (EOÖA) Ölçeği” (Karabay, 2013) uygulaması çalışma öncesi, çalışma sonrası ve çalışma bitiminden 2 ay sonrasında olmak üzere üç kez sessiz ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol değişkeni olarak kullanılan “Sosyal Beğenirlik Ölçeği (SBÖ)” (Erzan ve diğerleri, 2021) hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır. Veri analizinde tekrarlı ölçümler iki faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 27.0 bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Analize başlamadan önce tekrarlı kovaryans analizi varsayımları test edilmiştir. Ölçümlerin çarpıklık/SH ve basıklık/SH değerlerine bakılarak her grupta normal dağılım gösterdiği, küresellik (tekrarlı ölçüm seviyeleri arasında varyansların eşit olması durumu) varsayımının  $p=0.177>0.05$  ile sağlandığı görülmüştür. Ayrıca diğer bir varsayımda kovaryet değişken olan sosyal beğenirlik puanının deney kontrol gruplarında benzer regresyon eğrisine sahip olduğu, yani tekrarlı ölçümlerde SBÖ\*Grup etkileşiminin  $p=0.295>0.05$  ile anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Deneyin etkisini araştırmak amacıyla tekrarlı (öntest- son test-kararlılık) ölçümler ile grup (deney-kontrol) arasındaki etkileşim yorumlanmıştır. Bu terimin anlamlı olması durumunda, etkileşimin kaynaklarını anlamak için düzeltilmiş ortalama farklılıklar da değerlendirilmiştir. Düzeltilmiş ortalamalar kontrol değişkeni olan sosyal beğenirlik puanlarına ait varyans eleştirel okuma öz yeterlik algısı varyansından çıkarılarak elde edilmiştir. Sosyal beğenirlik puanları kontrol edildiğinde, son test ön test arası eleştirel okuma öz yeterlik algısı puanları farkları deney grubunda daha fazladır. Analiz sonucunda genel olarak son test ve ön test arası istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, son test ve kararlılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Sosyal beğenirlik puanları kontrol edildiğinde, deneyin genel modeldeki eleştirel okuma öz yeterlik algısı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $F(2, 54) = 5,007; p=0.010 < 0.05; \eta^2= 0.156$ ). Ayrıca eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçümü için grup ve ölçümler (ön-son test-kararlılık puanları) arasında genel olarak anlamlı etkileşimin olduğu görülmektedir ( $F(2,54) = 14,578; p<0,001; \eta^2=0.351$ ). Bu bulgu eleştirel kitap okuma yönteminin, eleştirel okuma öz yeterlik algılarına olumlu etki yaptığını işaret etmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde bu anlamlı farklılıkların pratikte büyük öneme sahip olduğu ve dikkate alınması gerektiği söylenebilir. 2. ölçüm olan son test ile 1. ölçüm ön testler arası fark deney grubunda daha fazladır. Bununla birlikte her iki grupta da 3. ölçüm kararlılık testi puanlarında son test puanlarına kıyasla hafif bir düşüş yaşandığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, etkili metinler ve soruşturma yöntemiyle öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular da alanyazını destekler niteliktedir. Eleştirel kitap okuma atölyelerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını arttırdığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın, okuma kültürünün oluşturulması, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimleri alanında gerçekleştirilecek ilerideki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında eleştirel kitap okuma atölye oturum sayılarının artırılarak öğretmen ve öğrencilere uygulanması, eleştirel kitap okuma atölyelerinin film okumaları ile desteklenmesi, bu çalışmanın Türkçe derslerinde yöntem olarak kullanılmasını önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* eleştirel kitap okuma, öz yeterlik algısı, deneysel desen

### **Kaynakça**

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Erzan, E., Yurtçu, M., Kalın, Ö. U. ve Koçoğlu, E. (2021). Sosyal Beğenirlik Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 879-891. <https://doi.org/10.17755/esosder.774947>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H.H. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Publishing.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Özyeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

# Maketlerle Tarihi ve Kültürel Eserlerin Öğretimine Yönelik Görme Engelli Öğrencilerin Görüşleri

Sezai ÇELİK<sup>1</sup>, Recep POLAT<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Kani Karaca Görme Engelliler Anadolu İmam Hatip Lisesi, celiksezai@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Ankara, Araştırmacı, receppolat06@gmail.com

## Özet

Özel gereksinime sahip olan görme engelli bireyler, görme duyularını ya doğuştan ya da yaşamlarında çeşitli nedenlerle kaybetmişlerdir. Fakat bu durum, görme engelli bireylerin duyularının eksikliği veya yetersizliği nedeniyle normal gören bireylerden daha az bilgi edinmeleri anlamına gelmez. Onların bazıları dokunarak, bazıları ise sosyal etkileşim kurmaları sağlanarak öğrenmelerine destek verilebilir (Okçu vd., 2016). Ülkemizde özel gereksinime sahip görme engelli bireyler diğer öğrenciler gibi genel öğretim programına tabi tutulduklarından dolayı mevcut programın uygulandığı ders kitaplarında yer alan konu, kazanım ve etkinliklerde bu bireylerin durumlarına özel bir düzenlemeye yer verilmeyerek öğretim sürecinde mağduriyet yaşanabilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin etkin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için durumlarına uygun ders materyalleri hazırlanması ile birlikte öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Coşkun & Şimşek, 2021). Görme engelli öğrenciler için dersin daha anlaşılabilir bir hal alması amacıyla öğrenmelerin, duyulabilen ve dokunarak hissedilebilen bir şekilde geçmesi gerekir (Atasay, 2020). Bu nedenle, konu hakkında geliştirilen maket ile kavram ve nesne öğrenmelerine destek verebilecek bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlaması, soyut konuları somutlaştırması, görme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması ve etkili bir şekilde öğrenmelerine imkân vermesi beklenmektedir. Bu çalışmada, görme engelli öğrencilere tarihi ve kültürel eserlerin öğretiminde maketlerin kullanımının etkisi incelenmektedir. Görme engelliler imam hatip lisesi ülkemizde sadece bir tane olduğu için çalışmada evren örneklem olarak ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Öncelikle ders kitaplarında bulunan tarihi ve kültürel eserler taranmıştır. Sonra görme engelli öğrenciler için bir ders materyal geliştirme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin dokunarak öğrenmelerine uygun olacak şekilde tarihi ve kültürel eserlerin 3D maketlerden tasarımları yapılmıştır. Öğrenciler ile bu materyalleri kullanarak derslerde tarihi ve kültürel eserlerin öğretimi sağlanmıştır. Maketlerle öğretim sonunda öğrencilerin maketlere ilişkin görüşleri istenerek, materyallerin kullanımının uygun olup olmadığının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilme sürecinde 3D maketle öğrenme esaslarına yönelik literatür taraması yapılmış ve ölçekte kullanılmak üzere 5 açık uçlu madde yazılmıştır. Formun geliştirilmesine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne göre gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar analiz edilerek çalışmanın bulgularında yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, maket kullanımının görme engelli öğrencilere tarihi ve kültürel eserlerin öğretimindeki etkisi ile ilgili sonuçları ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, tarihi ve kültürel maketler görme engelli öğrencilerin öğrenmelerini

kolaylaştırmıştır. Maketlerle öğrenme daha kolay ve daha pratik olmaktadır. Maketler hem eğlenceli hem de kalıcı bir öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrencilerin maketlere dokunarak öğrenmeleri zihinsel inşa süreçlerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler materyal geliştirme sürecinde maketlerin detaylı ve ayrıntılı bir şekilde hazırlanmasını istemektedir. Maketler şekil olarak görme engellilerin dokunarak öğrenmelerine uygun olmalıdır. Öğrenciler her derste ve materyal geliştirmeye uygun konularda maketler ya da 3D tasarımlar yapılmasını istemektedir. Bu durum özel gereksinime sahip görme engelli öğrencilerin ihtiyacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, bu öğrencilerin öğrenmeye yönelik özel gereksinimlerini karşılamak için farklı yöntemler geliştirilmesi, bütün derslerde 3D tasarımlar hazırlanması önerilerinde bulunulabilir. Ayrıca bir örnek uygulama olan görme engelliler imam hatip ortaokulu ve lisesi örnek bir uygulama olarak ele alındığında bu öğrencilerin daha rahat eğitim görmelerine imkân vermesi nedeniyle farklı eğitim düzeyinde ve farklı eğitim türünde görme engelli okulları yaygınlaştırılabilir.

**Anahtar sözcükler:** görme engelli, maketlerle öğretim, 3D tasarım, materyal geliştirme

### **Kaynakça**

- Atasay, M. (2020). Görme engelli öğrenciler için matematik materyalleri tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 104-121.
- Avcı, İ., & Yıldırım, M. (2021). Görme engelli bireyler için derin öğrenme tabanlı nesne tanıma modeli. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (28), 220-227.
- Coşkun, M. K. ve Şimşek, U. (2021). Görme engelli öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1453-1472.
- Demir, T., & Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 154-161.
- Neuman, W.L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge Çev.). Ankara: Yayınodası.
- Okcu, B., Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.

# Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Dramatizasyonla Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi

Yaşar TEKİN<sup>1</sup>, Levent İLHAN<sup>2</sup>, Ceyda ŞEREMET<sup>3</sup>, Hatice KÜRECI<sup>4</sup>, Fatma ERKAL<sup>5</sup>, Şükran AKALP<sup>6</sup>, Ali AKGÜNDÜZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Adalet İlkokulu, adaletilkokulu@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, leventilhan@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Adalet İlkokulu, adaletilkokulu@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Adalet İlkokulu, adaletilkokulu@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Adalet İlkokulu, adaletilkokulu@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Adalet İlkokulu, adaletilkokulu@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Adalet İlkokulu, adaletilkokulu@gmail.com

## Özet

Çağdaş eğitim sisteminde, bireyin sadece bilişsel değil duyuşsal ve devinişsel yönlerinin geliştirilmesi ve derse olan ilgisini artırmak esastır. Bireyin öğrenme şekli, bilgilerin kalıcılığı, kullanılan yöntemler, öğretmenin öğretme stili gibi konular eğitim bilimlerinde sürekli sorgulamaları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde etkili bir öğrenme araçlarından biri de dramadır. Ayrıca drama, öğrencilerin duygularını beden yoluyla yansıtmalarına, bilgilerini düzenlemelerine, sentezlemeye, özgün ürünler yaratarak bu ürünleri, iş birliği ortamında iletişim yoluyla gruplar içerisinde sergilemelerine fırsat verir (Ataman, 2016). Dramanın öncelikli amacı çocukları eğlendirmek olmasa da, drama etkinliği sırasında çocuk eğlenir ve mutlu olur. Hayal gücünü geliştirir. Bağımsız düşünebilmeyi sağlar. İş birliği yapabilme özelliğini geliştirir. Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır. Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) kazandırır, dilin kullanım alanlarını ve kalitesini zenginleştirir. Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar. Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlar. Etik değerlerinin gelişmesine olanak sağlar. Kaslarını hareket ettirirken yeni yöntemleri bulmayı, denemeyi ve bedenini çok yönlü geliştirmeyi sağlar (Rızaoğlu, 2016). Eğitimde drama yöntemi gerek hazırlık gerekse uygulama aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi baz almaktadır. Amaç, çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerinin ve öğretilenlerin kalıcılığının sağlanmasıdır (Koç & Dikici, 2013). Drama etkinliklerine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik yönler keşfetmeye hazırlıklı olması gereklidir. Literatürde, drama yönteminin kullanılması ile matematik, geometri, biyoloji, dil öğrenimi vb çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarda (Duatpe & Ubuz, 2010; Roze, vd. 2000; Fleming, vd. 2004; Karakelle, 2009; Jeong, 2009) bu yöntemin öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada, 6. Sınıf öğrencilerine Fen Bilimleri dersi kapsamında dramatizasyonla öğretim yaklaşımının öğrencilerde sindirim sistemi konusundaki erişim düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest - sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda uygulanan ön testler ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre kullanılan



teknikğin uygulama grubu üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırma grubu; Ankara Adalet Ortaokulunda 6. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri Dersine devam eden (n:12 kontrol grubu, n.12 uygulama grubu) tıplamda 24 öğrencidir. Grupların ön test – son test uygulama puan ortalamalarının arasındaki farkları belirlemek adına eşleştirilmiş t testi (Paired Sample t-testi) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır. Araştırmada kapsamında 2 farklı bağımsız değişken kullanılmıştır. Birinci bağımsız değişken fen bilgisi öğretmeni tarafından sınıf ortamında klasik anlatım yöntemine göre sunulan sindirim sistemi konusudur. İkinci bağımsız değişken ise proje kapsamında 3 aşamalı (Hazırlık-Isınma Çalışmaları, Canlandırma-Uygulama, Değerlendirme-Tartışma) olarak hazırlanan drama oturumudur. Sindirim sistemi konusu dramatizasyon yöntemiyle uygulama grubuna sunulmuştur. Bulgular doğrultusunda uygulama grubu öğrencilerinin drama oturumuna katılmalarından ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf ortamında anlatım yöntemi işledikleri dersten iki hafta sonra her iki grup için hazırlanan son test sınavından aldıkları notların ortalaması arasında uygulama grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t: 3.243,  $p < 0,05$ ). Sonuç olarak her iki yöntemin de uygulandığı grupların erişim düzeylerine farklı ölçülerde gelişim ortaya koydukları görülmüştür. Ancak drama kapsamında hareket formlarına ve istasyonlara dayalı olarak geliştirilen ve uygulama grubuna sunulan dramatizasyon yönteminin, klasik yöntemle göre önemli ölçüde bir fark ile uygulama grubunun erişim düzeyini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dramatizasyon öğrenmeyi kolaylaştıran ve başarıyı artıran bir yöntem olarak kullanılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre; ders programları, drama aktivitelerini içerecek şekilde hazırlanabilir, dramatizasyon yönteminin nasıl uygulanması gerektiği hakkında öğretmen kitapları yazılmalı ve hizmet içi programlarda önerilmelidir. Dramatizasyon yöntemi, tüm kademelerdeki çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine göre, okul öncesi eğitimden itibaren tüm öğretim kademelerinde yaygınlaştırılmalıdır. Farklı teorik konular ve farklı drama yöntemleriyle ilgili yapılan araştırmalar arttırılmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** drama eğitimi, sindirim sistemi, fen bilgisi, erişim düzeyi

### **Kaynakça**

- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (75), 83.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (2010). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes and thinking levels. *Journal of Educational Research*, 10, 272-286.
- Fleming, M., Merrell C., & Tymms P. (2004). The impact of drama on pupils language, mathematics, and attitude in twoprimary school. *Research in Drama Education*, 9, 177-197.
- Jeong W. S. (2009). A case study of drama education curriculum for young childrenin early childhood programs, *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 489-501.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills And Creativity*, 4, 124-129.
- Koç, M., & Dikici, H. (2003). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi*, 2, 1-4.

Rızaoğlu, F. (2016). Bringing life to efl classes by creative drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 115-126.

# İlkokul Çağı Çocuklarda Ritim Algısını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma

Dilek AYDIN<sup>1</sup>, Zeynep GÜLTEKİN<sup>2</sup>, Büşra KARAKÜLLEOĞLU<sup>3</sup>, Özay ÖNAL<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Akşemsettin İlkokulu, dil\_ay71@yahoo.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Akşemsettin İlkokulu, zgultekinay@gmail.com

<sup>3</sup> Büşra Karakülleoğlu, Akşemsettin İlkokulu, hakbilir55@gmail.com

<sup>4</sup> Arş. Gör. Dr., Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, ozayonal@mgu.edu.tr

## Özet

Müziğin, melodi ve armoninin yanı sıra en temel öğelerinden biri olan ritim, her insanın doğuşuyla birlikte gelişen bir duygudur. Çocuğa kendini kontrol etme olanağı kazandıran ritim Montessori'ye göre her şeyin başlangıcıdır. Sessizce oturup müzik dinlemek istemeyen çocuk, müzikle birlikte hareket etmek ister (Ürfioğlu, 1989). Bu hareket de ritim duygusunun başlangıcıdır. Ritmin çeşitli tanımları yapılmıştır. Örneğin Özkan (2006) ritmi, belirli ve düzenli hareketlerin, birbirini izleyen gruplar halinde yapılması, görülmesi, duyulması ya da hissedilmesi olarak tanımlamıştır. Ritim ayrıca, kuvvetli zamanların ve zayıf zamanların düzenli aralıklarla yinelenmesi ya da süre değerlerinin belli bir düzen içinde birbirini takip etmesi olarak da tanımlanmaktadır. Bunun yanında Dinçer (1992) ritmi, zamanda bir sesin uzunluk ve kısalığı olarak ifade etmiş, ritmi öğretmek ve geliştirmek için yapılan eğitimi de ritim eğitimi olarak tanımlamıştır. Müzik eğitiminin en önemli öğelerinden biri olan ritim eğitimi, bir ritim kalıbını bireye elleriyle, ayaklarıyla, bedeniyle, araçlarla ya da sözlerle tekrarlanabilecek şekilde öğretme olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında ritim eğitimi, çocuğa elleriyle, ayaklarıyla, tüm bedeniyle, oturarak veya ayakta, ezgili ve ezgisiz ritim araçlarını kullanarak ritim kalıplarını hissettirme ve tekrarlama çalışmaları olarak da tanımlanmaktadır (Öztürk, 2004). Ritim eğitimi sırasında çocuğa hareket, ses, şarkıya eşlik, müzik dinlerken de ritmik hareketler yapma gibi çalışmalar yaptırılırsa müzik eğitimi zevk haline dönüşebilir (Ürfioğlu, 1989). Ritim eğitiminde amaç, çocuğa yalnızca belirli ritim kalıplarını öğretmek değildir. Çocuğun ritim duygusunu ve bedensel yeteneklerini geliştirmek, onun mutlu olmasına ve kendinde olumlu bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktır. Ritim eğitimi çocuğun duyma yeteneğini, dikkatini, büyük ve küçük kaslarını geliştirirken, psiko-motor gelişimini de destekler. Aynı zamanda çocuğun hareketlerinde koordinasyon, çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte eşlik etme, birlikte çalma, söyleme, hareket etme becerisi ve disiplinini kazandırır (Öztürk, 2004). Sökezoğlu (2009), ritim eğitimi almış olan çocuğun, ritim duygusu, kulak duyarlılığı, müzik yoluyla hareket etme, enerjisini olumlu yönde kullanma, bireysel çalgı çalma, kişisel doyum, sesini denetleme, toplu olarak iş yapmaktan zevk alma gibi birçok alanda kendini geliştirmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Dündar (2003), ritim eğitimine başlamak için en uygun dönemin okul öncesi ve ilkokulun ilk sınıfları olduğunu belirtmektedir. Bu dönemlerde çocuğa iyi bir müzik eğitimi temelini kazandırılması çocuğun ileride daha karmaşık müzikal becerileri geliştirebileceğini ifade etmektedir. Ritim eğitiminin bedeni doğru kullanabilme yoluyla çocuğun ruhsal gelişimini olumlu yönde etkilediğini de belirterek, çocuklarda özgüven, denge, rahatlık sağlayan ritim eğitiminin okul öncesinde ve ilköğretimin

ilk yıllarında önemli bir eğitim aracı olarak kabul edilebileceğini de söylemiştir. Bu yöntem ve yaklaşımlar, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri, derse karşı güdülenmeleri, sonuç olarak da ders başarılarının artmasında önemli bir etkidir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, örneklem grubuna verilen ritimlerin, grubun ritme uygun bedensel hareketlere dönüştürmeleri, bu sürede ritim algılarının ve motor becerilerin gelişmesi, dikkat sürelerinin uzayıp konsantrasyonlarının artması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden Gözlem ve Performans Etkinlikleri bu araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu Akşemsettin İlkokulu'na devam eden ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibari ile 1. 2. 3. ve 4. Sınıflardan rastgele seçilen 16 kız, 16 erkek toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak vücut ritimleri, grup çalışmaları ve uygulamalı öğretim teknikleri aracılığıyla gözlem çalışmaları yapılarak; el çırpma, vücut perküsyonu, ses taklitleri, basit enstrümanlarla çalışma, ses tanıma kartları kullanılarak yapılan etkinlikler ile şarkı sözleri analizi, sesli ritim oyunları, müzikal öğrenme araçları, şarkı söyleme ve sesli bulmaca oyunları aracılığıyla sesleri tanıma ve ritimleri algılama çalışmaları doğrultusunda hazırlanan port folyolar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelenerek bulgular belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Sesi Duyuyorum, Ritmi Veriyorum çalışmaları kapsamında uygulama grubunda yer alan çocuklarla sesi tanıma hedefi çerçevesinde planlanan etkinliklere ilişkin gözlemler derlenmiştir. Çalışmalar sonrasında örneklem gruptaki öğrencilerle yürütülen etkinlikler değerlendirilmiş ve sesleri tanıma ve ritimleri algılama becerilerini geliştirilmiş ve aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşanmıştır. Öğrencilerde yapılması planlanan ritim çalışmalarından sonra onlardaki ritim algısını geliştirilmiş, dikkat sürelerinin uzamasında ve motor becerilerinin gelişimine katkı sağlanarak yaratıcılıkları artırıldığı gözlenmiştir. Sosyal ilişkilerinde özgüven sahibi, güçlü bireyler yetiştirme yönündeki amaçlar konusunda ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir.

*Anahtar sözcükler: enstrüman, ses, ritim, ses ve ritim eğitimi*

### **Kaynakça**

- Çuhadar, Y. D. C. H. (2008). Müzik ve beyin. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 67-76.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında ritim eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 171-180.
- Özkan, N. (2006). *Ritim eğitimi ve modern dans*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

# Akyurt Bilim Sanat Merkezinde Değerler Eğitimi

Mestan Anıl DEMİR<sup>1</sup>, Ali MAZİ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Akyurt Bilim Sanat Merkezi, manildemir@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Akyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, maziali.46@gmail.com

## Özet

Değerler eğitimi, bireyi olumlu davranışa yönlendiren nesnelere, fikirler, davranış vb. şeyler hakkında duyuşsal olarak rehberlik edilerek olumlu düşüncelerin seçiminin öğretimi olarak tanımlanmaktadır (Mazı & Mazı, 2023). Günümüzde teknoloji çok hızlı bir şekilde gelişmektedir. Teknolojinin bu kadar gelişmesi insan yaşamını da etkilemektedir. Çokkültürlü devletler teknolojinin gelişmesiyle birlikte kendi toplumsal yapılarını ve kültürlerini tek uluslu veya ulusal devletteki insanlara etki etmektedir. Bu kültürel hegemonya projesi, ulusal devletleri içerisindeki toplumsal yapıyı derinden etkilemektedir. Toplumsal yapının değişmesi içerisinde yaşayan insanların da yaşantısını değiştirmekte ve kuşak çatışmaları oluşturmaktadır. Yeni gelen nesiller kültürünü ve değerlerine sahip çıkamamaktadır. Özellikle Türkiye’de genç kuşaklar sosyal medya aracılığıyla farklı ülkelerin kültürel öğelerini benimsemekte ve kendi kültürüne ait örf, adet ve değerlerini kazanamamaktadır. Bir ülkenin geleceği kendi kültürünü gelecek nesillere düzgün bir şekilde aktarmasıyla mümkün olabilir (Mazı, 2023; Mazı & Mazı, 2023). Bu kapsamda ülkemizde eğitim gören bütün öğrencilerimize özellikle üstün zekâlı öğrencilerimize kültürel örf, adet ve değerlerin kazanması önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, Akyurt Bilim Sanat Merkezi’nde uygulanan değerler eğitimi etkinlikleriyle öğrencilerin değerleri kazanma düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmanın deseni, değerler eğitimi uygulamalarının kazanılma düzeyi araştırıldığı için yarı deneysel desendir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Geliştir Uygula Paylaş projesi kapsamında seçkisizlik durumu olamayacağı için yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara İli Akyurt İlçesinde bulunan Akyurt Bilim Sanat Merkezinin öğrenim gören 35 öğrenci (23 kız ve 12 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın kontrol grubunu ise Çubuk Bilim Sanat Merkezinde öğrenim gören 35 öğrenci (20 kız ve 15 erkek) oluşturmaktadır. Akyurt Bilim Sanat Merkezindeki öğrenim gören öğrenciler üstün zekâlı veya yetenekli öğrenciler olduğu için kontrol grubunun da bu duruma denk olması açısından Çubuk Bilim ve Sanat Merkezi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 30/01/2024 tarih ve 95510204 sayılı izin yazısına takiben araştırmanın uygulama izni alınmıştır. Verilerin toplanmasında, deney grubundaki öğrencilere 5 hafta değerler eğitimi kapsamında eğitim verilmiştir. Bu doğrultuda belli değerlere yönelik faaliyetlerde kurumdaki bütün paydaşları (öğrenci, öğretmen, müdür, veli) içeren çalışmalar olmasına önem verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise bilim sanat merkezi programı çerçevesinde eğitim verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulgusuna göre, deney grubu öğrencilerinin DEÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin DEÖ puanlarına çok büyük olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, DEÖ

puanlarının grup etkisinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu ve test etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerde yüksek etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında fark olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Test ve Grup'un ortak etkisinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçümlerin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının son test puanlarını arttırmada farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, verilen değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine fayda sağlamaktadır. Araştırma ön test-son test eşitlenmiş kontrol gruplu desende tasarlandığından sonuçların genellenebilmesi için farklı özelliklere sahip şehirlerde farklı örneklerle çalışılmasının alana katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Araştırma iki grup öğrenci ve sınırlı ortamlarda yapıldığı için daha fazla etkinliğin kullanılabilmesi sınıf ortamı ve çevrede deneyimlenmesinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın örneğini oluşturan bilim sanat merkezi öğrencileridir. Farklı okul türlerinde de benzer çalışmanın yapılması önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* değerler eğitimi, bilim sanat merkezi, eğitim

### **Kaynakça**

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Mazı, A. & Mazı, A. (2023). Azerbaycan çocuk hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 761-776. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1405791>.
- Mazı, A. (2023). *Kapsayıcı matematik eğitimi*. Nobel.

# Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Esma PEHLİVANOĞLU<sup>1</sup>, Muhammed YASAVUR<sup>2</sup>, Cihan ÖZTEKİN<sup>3</sup>, Banu AYGÜN<sup>4</sup>, Ahmet İlhan ŞEN<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Andiçen Ortaokulu, pehlivanogluuesma@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Andiçen Ortaokulu, myasavur@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Andiçen Ortaokulu, cihan\_oztekin@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. baygunbba@gmail.com

<sup>5</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ailhan@hacettepe.edu.tr

## Özet

İnsanlar toplu halde yaşarken değerler kümesi etrafında buluşurlar. Bu değerler aracılığıyla aralarından bazılarını dışarıda bırakılabilirler. Dinsel inanış, etnik köken, cinsiyet fiziksel ya da zihinsel yapabilirlik kapasitesi nedeniyle farklılığa ya da istisnai duruma sahip bireyler toplumun çoğunluğu veya bazı gruplar tarafından dışlanabilirler. Kapsayıcılık bu dışlama alışkanlıklarını güçsüzleştirmeyi amaçlayan bir ideal olarak ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu kabulünden yola çıkmıştır. Her öğrencinin benzersiz yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir dönüşümdür. Eğitimin hiçbir kademesinde hiçbir öğrencinin farklılıklara ya da istisnai duruma dayalı olarak sistematik dışlanmaya maruz kalmaması durumuna eğitimin kapsayıcı olması anlamına gelmektedir. Okul kültüründe kapsayıcılık tüm bu bahsi geçen dışlamanın önüne geçmeyi ve demokratik bir okul kültürü inşa etmeyi amaçlayan bir fikirdir. Bu fikrin hayata geçirilebilmesi için en temel koşul olan öğretmen tutumlarının ortaya konması, öğretmenlerin kapsayıcılık ile ilgili farkındalıklarının gelişmesi gerekli adımların atılması için hayati önem taşımaktadır. Her bireyin farklı olduğu göz önünde tutularak farklılıklara duyarlı bir eğitim-öğretimin hangi kurumlarda ve nasıl yürütüleceği geçmişten günümüze değin tartışılmıştır. Eğitim bölgesi olarak öğrencilerimizde sıklıkla karşılaştığımız ayrımcılık, dışlanma ve radikalleşme davranışlarının eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu nedenle okulumuzda kapsayıcılık temasında her sınıf düzeyinde öğrencilerin kendilerini ve akranlarını tanıma, farklılıkları tanıma, farklılıklara saygı ve hoşgörü kazanmaları için farklı etkinlikler uygulanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin her birinin birbirinden farklı gereksinimleri olduğunu bilip bunlara cevap verecek şekilde farklı öğrenme ortamları oluşturulması gereğini benimsemeleri önemlidir. Eğitim kurumlarında grupla öğretim sürecinde farklılıklara, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere farklı ihtiyaç ve gereksinimlere yanıt verebilecek ve her kesimden öğrencileri bütünleştirebilecek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim bölgesi olarak öğrencilerimizde sıklıkla karşılaştığımız ayrımcılık, dışlanma ve radikalleşme davranışlarının eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Andiçen Ortaokulunda ve Sincan ilçesi genelinde kapsayıcılık temasında öğrencilerin kendilerini ve akranlarını tanıma, farklılıkları tanıma, farklılıklara saygı ve hoşgörü kazanmaları için drama temelli Ben Kimim, Kendimi Tanıyorum, Arkadaşlarımı Tanıyorum, Yaşam Kronolojimi Oluşturuyorum, Empati Sempati Temalı Münazara, Kapsayıcılık Öğrenci ve Veli Seminerleri, 'Bir Arada' Kültürel

Tanıtım Sergisi, Hoşgörü ve Saygı ile İlgili Resim Sergisi, Keman Dinletisi, Koro Festivali gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Bu çalışmada kapsayıcılık temasında yapılan etkinliklerin etkililiği ve ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili tutum ve görüşlerini incelemek ve yapılan etkinliklerin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Karma desen kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Sincan ilçesi genelindeki ortaokullarda görev yapan her branştan öğretmenler ve etkinliklerin yapıldığı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar rastlantısal örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyuttaki verileri Şimşek (2019) tarafından geliştirilen 'Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği' ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri analizi nicel boyutta SPSS 29 programı ile yapılmıştır. Sakız, Ergün ve Göksu (2023) tarafından geliştirilen 'Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeği' ile Şimşek (2019) tarafından geliştirilen ve 'Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği' çevrimiçi form ile uygulanarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde kapsayıcılık temasında yapılan etkinliklerin bireysel farkındalık ve başkalarını tanıma boyutlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu, kapsayıcı eğitimde iş birliğinin gerekliliği alt boyutundaki tutumları ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği alt boyutunda da branş öğretmenlerinin tutumları olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin cinsiyete, branşa ve eğitim alma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** ortaokul öğretmenleri, kapsayıcı eğitim, tutum, görüş

### **Kaynakça**

- Amaç, Z., (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kaya Demirel, E., (2019) *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetin, E.,(2023) *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.



# Okul Kültürünün Öğretmenlerin İletişim Davranışları Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi

Sinan DAĞ<sup>1</sup>, Orhan ARIKAN<sup>2</sup>, Demet GÜLDEREN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dr., Okul Müdürü, Ankara Fen Lisesi, sinandag66@hotmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., Bilkent Üniversitesi, oarikan@bilkent.edu.tr

<sup>3</sup>Dr., Öğretmen, Ankara Fen Lisesi, dmtgldrn@gmail.com

## Özet

Eğitim teknik süreçlerin toplamı olduğu kadar bir insanileşme sürecidir (Kant, 2013). Eğitimin planlı ve programlı yapıldığı okullar ise insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı kurumlardır (Taymaz, 2009). Okulların bu özelliği okul paydaşları arasında kendiliğinden oluşan doğal yapıların ortaya çıkmasına neden olmakta, bu da okulun biçimsel yapısının başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2000). Eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullar aynı zamanda toplumdaki örgütsel yaşamın bir parçasıdır. Okullar, eğitim örgütleri olarak toplumun diğer sosyal yapıları gibi bireylerin içinde yaşadığı ve aynı zamanda profesyonel olarak çalıştıkları kurumlardır. Bu kurumlarda bireylerin dünyayı algılama, yaşadıklarını yorumlama, toplumla etkileşimde bulunma şekilleri bir bütün olarak içselleştirilerek kurumun sosyal yapısı ve değerleri meydana getirilmektedir. Eğitim örgütlerinde bireylerin davranışları tek başına kendi bireysel dünyalarının yansımaları değil, o örgüte var olan kültürün, sosyal normlarının ve beklentilerinin şekillendirdiği davranışlardır. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır ve bu kültür okul paydaşları ve okulun sahip olduğu dinamikler tarafından biçimlendirilmektedir. Okul kültürü, okuldaki paydaşlar tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayılılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti kalıplarına dönüşümüyle oluşmuş örgütsel semboller ve anlamlar sistemidir. Çalışmanın amacı Türkiye'nin ilk fen lisesi olan Ankara Fen Lisesi'nde okul kültürünün öğretmenlerin iletişim becerilerinin dönüşümü üzerindeki etkisinin incelenmesi; öğretmenlerin düşünce ve eylemlerini etkileyen okul kültürünün öğretmenlerin iletişim pratiklerinde, öğrenci, veli ve meslektaş ilişkilerinde nasıl değişim ve dönüşüm meydana getirdiğinin ortaya çıkartılmasıdır. Araştırmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmış, durum deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, gerçek yaşamdaki bir veya daha fazla kişisel durumu araştırır. Verilen durum zaman, yer ve parametrelerle sınırlıdır. Durum çalışmaları temel olarak 'nasıl' ve 'neden' sorularını ele alır ve derinlemesine incelemeye olanak tanır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı; araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, okuldaki kıdem gibi demografik değişkenlerine ilişkin kişisel bilgiler ve okul kültürü algılarını ortaya çıkarmaya ve bu kültürün öğretmenlerin iletişim becerilerini dönüştürmesine yönelik hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Veriler katılımcılarla yapılan online görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür. Verilere betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır. Veriler temalara ayrılarak kodlanmış, MAXQDA 2020 Programı üzerinden analizleri

yapılmıştır ve alan yazına uygun olarak yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okulda güçlü bir okul kültürünün olduğu, bu kültürün başrolünde mezunların ve öğrencilerin aktif olarak rol oynadığı tespit edilmiştir. Akademik açıdan çok başarılı olan öğrencilerin okul içinde ve dışında yürütülen tüm çalışmaların sorumluluğunu üstlendikleri, bu çalışmaların mezunlar tarafından desteklediği dolayısıyla mezunların ve öğrencilerin okul kültürünün belirgin aktarıcısı oldukları tespit edilmiştir. Karayel ve Er (2022) yaptıkları çalışmada ortaya koydukları güçlü kültürel yapıya sahip okullarda kültürün taşıyıcı unsurunun öğrenciler ve mezunlar olduğu bulgusu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Okulun ilk fen lisesi olması, kendisine has mimari tasarımının bulunması, geniş bir kampüs alanı içerisinde öğrencilerin özgürce davranabilme imkânına sahip olması okul kültürünü besleyen diğer unsurlar olduğu görülmüştür. Katılımcıların verdiği bilgilerden yola çıkılarak okulda genelde bir dayanışma ortamının hâkim olduğu ancak öğrenciler arasında yaşanan proje ve olimpiyat çalışmaları gibi etkinliklerden kaynaklı rekabet sonucunda öğretmenler arasında da başarı odaklı rekabet ortamının da mevcut olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik anlamda kendilerini geliştirmeye istekli olmaları, kendilerini ispatlama istekleri ve diğer okullardaki öğrencilere kıyasla daha eleştirel bir yapıya sahip olmalarının öğretmenleri, kendilerini geliştirmeye ve görevlerini daha hassasiyetle yapmaya zorladığı sonucu elde edilmiştir. Bu hassasiyetin öğretmenlerin hem kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine hem de öğrenci ve velilerle olan ilişkilerine yansdığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenmeye açık ve görev bilinçlerinin yüksek olmasının öğretmenlerin okulda çalışma isteğini korumasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürünün bu yapısı öğretmenlerin meslektaş öğrenmesine katkı sunduğu, meslektaşlar arası ilişkileri geliştirdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Şahin ve diğerlerinin (2023) yaptığı araştırmada destekleyici okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumlarını geliştirdiği ve öğretmenlerin birbiri arasında bağlantı kurma isteğini artırdığı sonucu ile araştırmada elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Yapılan görüşmelerde okulun pansiyonlu bir okul olmasının, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirdiği gibi velilerinin öğretmenlerden beklentileri arttırdığı görülmüştür.

*Anahtar sözcükler:* okul kültürü, iletişim davranışı, öğretmen

### **Kaynakça**

- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PegemA.
- Kant, I. (2013). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). Say.
- Karayel, C., & Er, E., (2022). Okul kültürüne ilişkin bir durum çalışması: Çağaloğlu Anadolu lisesi örneği. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 14-50.
- Şahin, F., Sönmez, E., Er, E. ve Erdoğan, O. (2023). Destekleyici okul kültürü ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki: Meslektaşlarla bağlantı kurma isteğinin aracı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1191-1217.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. PegemA.

# Su Okulu Uygulamaları Hakkında Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin, Velilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Öznur ÖZKANTAR<sup>1</sup>, Ülkü ESER ÜNALDI<sup>2</sup>, Rabia SARIKAYA<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Atatürk İlkokulu/Anaokulu, cozkantar@gmail.com

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, unaldi@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, erabia@gazi.edu.tr

## Özet

Çevre sorunları günümüzde en yaygın problemlerin başında gelmekte ve insanlarla birlikte tüm canlıları olumsuz olarak etkilemektedir. Teknolojide ve sanayideki gelişime ek olarak hızlı nüfus artışı doğal dengeyi olumsuz etkileyerek, iklim değişikliği, toprak, hava gibi pek çok çevre sorununun doğmasına neden olmuştur. Bu sorunların en önemlilerinden biri de şüphesiz su kirliliği ve aşırı su kullanımına bağlı olarak oluşan su kaynakları üzerindeki baskıdır. Artan nüfus, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi olaylar dünyada gerek yer üstü gerekse yer altı su kaynaklarının üzerinde önemli bir risk oluşturmaktadır. Aynı zamanda dünya genelinde Covid 19 ile başlayan pandemi süreci de su tüketimini arttırmıştır. Su yaşamın sürdürülebilirliği için vazgeçilmez bir kaynaktır. Canlıların yaşamını sürdürebilmesi ve ekosistemlerin sağlıklı işlemesi için gereklidir. Bu nedenle su kaynaklarının korunması ve su tasarrufu bilincinin artırılması hayati önem taşımaktadır. Çevre sorunlarının çözümündeki en etkili yollardan biri toplumun tüm bireylerine çevre eğitimi vermektir. Çevre eğitimi ile çevre sorunlarına karşı tepkisini ortaya koyan, bu sorunların çözümü için öneri getiren, sorgulayan, aktif katılım sağlayan, tartışan, düşünen, araştıran ve sürdürülebilirliği kavramış ve benimsemiş bireyler oluşturmak amaçlanmaktadır (Atasoy & Ertürk, 2008). Çevre eğitiminin aktif katılım ile gerçekleştiği çalışmalarda katılımcıların farkındalık ve bilinç düzeylerinin arttığı görülmüştür. Özellikle küçük yaşlarda çevre ile ilgili kalıcı öğrenme ve olumlu davranış kazandırılmasında etkinlik temelli öğrenimin önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle araştırmada ilkokul öğrencilerine su farkındalığı kazandırmak amacıyla etkinlik temelli ve aile katımlı Su Okulu Eğitim Programının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Su Okulu Eğitim Programı, su tasarrufu bilincini arttırmayı ve su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımını teşvik etmeyi amaçlayan ilkokul öğrencilerine yönelik bir programdır. Su Okulu Eğitim Programı 2021 yılında bir yıllık etkinlik takvimini kapsayacak şekilde hazırlanmış olup su bilgisi, su kaynakları, su kirliliği, su ayak izi, su tasarrufu, iklim değişikliği ve kuraklıkgibikonularda pek çok aile katımlı etkinliği içermektedir. Su Okulu Eğitim Programı hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak etkinlikler düzeltilmiştir. Son şekli verilen eğitim programı 2021-2022; 2022-2023 ve 2023-2024 yılları arasında Ankara ili Gölbaşı ilçesi Atatürk İlkokulunda öğrenim gören ilkokul öğrencilerine üç yıl süre ile uygulanmıştır. Uygulama sonunda ise 2021 yılından itibaren gerçekleştirilen Su Okulu Eğitim Programı hakkında öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak programın etkinliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma nitel yöntem ve olgu bilim (fenomenoloji)desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örneklem yoluyla belirlenmiş olup Su Okulu Eğitim Programına katılmış 14 dördüncü sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin velileri (14 veli) ve öğretmenlerinden (7 öğretmen) oluşmaktadır. Çalışmada

veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci, öğretmen, veli yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından tema ve kodlar oluşturularak görüşlerin betimlemesi yapılmıştır. Veri analizi iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$ ) hesaplanarak %81,82 bulunmuştur. Tutarlılığın olmadığı analiz sonuçları iki kodlayıcı tarafından değerlendirilerek uzlaşıya varılmış ve bulgulara yansıtılmıştır. Bu araştırma sonucunda Su Okulu Eğitim Programı hakkındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde; Eğlence ve Öğrenme (4), Farkındalık ve Bilinçlenme (8), Pratik Davranış Değişikliği (7), Pozitif Duygular ve Katılım (3) kodlarının oluştuğu görülmüştür. Öğrenciler Su Okulu Eğitim Programı sayesinde suyun önemini ve tasarrufun gerekliliğini öğrendiklerini, su tasarrufu bilincini kazanarak su israfını azalttıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Bilgilendirme ve Bilinçlendirme (5), Davranış Değişikliği (5), Eğitim Uygulamaları (3) kodlarının oluştuğu tespit edilmiştir. Öğretmenler Su Okulu Eğitim Programının öğrencilerin su farkındalığını arttırmada etkili olduğunu, aile ve sosyal çevrelerinde su tasarrufu konusunda bilinçlenmelerini sağladığını ve eğitim uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Veli görüşleri incelendiğinde; Su Okulu Eğitim Programının Genel Değerlendirilmesi ve Olumluluk (10), Farkındalık ve Bilinçlenme (8) ve Davranış Değişikliği ve Uygulamalar (5) kodlarının oluştuğu görülmüştür. Veliler Su Okulu Eğitim Programı öncesinde çocuklarının farkındalıklarının düşük olduğunu ve su israfının yaygın olduğunu, ancak su okulu uygulamaları sonrasında su tasarrufu bilinçlerinin arttığını, su israfını önlediklerini, su faturalarının azaldığını ve bu sayede aile bütçesine de olumlu katkılar sağlandığını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında Su Okulu Eğitim Programının öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Çalışmanın sonucunda; erken yaşlardan itibaren su tasarrufu bilincinin kazandırılması için Su Okulu Eğitim Programının diğer okullarda da yaygınlaştırılması, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik eğitici çalışmaları içeren etkinlik temelli içeriklerin web ortamından paylaşılması, Su Okulu örnek uygulamasının diğer çevre problemlerini de ele alacak şekilde kapsamının genişletilmesi, üniversite işbirliğiyle çevre problemleriyle ilgili uygulamalı araştırmaların yapılması, ulusal ve uluslararası projelerin planlanması önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler: su farkındalığı, su okulu, öğrenci, veli, öğretmen, fenomenoloji*

### **Kaynakça**

- 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.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

# Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Becerilerine ve Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi

Sema ÖZEN ALTINSOY<sup>1</sup>, Dilek ALTUN<sup>2</sup>, İmran Nur SEZER<sup>3</sup>, Hayriye SARI<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Ankara Üniversitesi Cebeci Anaokulu, semaozen75@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, daltun@aybu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Ankara Üniversitesi Cebeci Anaokulu, szrn1453@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Köy Ankara Üniversitesi Cebeci Anaokulu, Hayriye.sari19@gmail.com

## Özet

Erken çocukluk dönemi dil becerilerin çok hızlı geliştiği ve dil edinimi için kritik bir dönemdir (Whitehurst & Lonigan, 2001). Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında çocukların dil becerilerinin geliştirilmesine özel önem verilmektedir (Morrow, 2009; Schachter vd., 2016). Okul öncesi dönem çocuklar ile yapılan araştırmalar etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin kelime bilgisi, hikâyeyi anlama ve anlatma gibi çeşitli dil becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Kim, 2016). Çocuklar bu dönemde okuryazar olmasalar bile hikâyelerin aktif dinleyicisi ve anlam oluşturmalarıdır (Beatty & Pratt, 2003). Çocuklar hikâyeyi dinlerken hikâye bağlamında sunulan karakterler özelliklerini irdeleme, karakterleri tanıma, karakterler arası ilişkileri fark etme, olay örgüsünde karakterlerin davranışlarının etkisini inceleme ve hikâyede verilmek istenen mesaj hakkında çıkarım yapma gibi birçok beceriyi eş zamanlı işe koşması gerekmektedir (Chaturvedi 2016; Dempsey & Skarakis-Doyle 2017). Bu beceriler perspektif alma ve zihin kuramları gibi farklı kavramsal çerçevelerde de ele alınan başka insanların bakış açılarını ve sosyal ilişkileri anlamalarına da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında sosyal değerler içeren kitaplardan oluşan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla bu çalışma kapsamında aşağıda ki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal Değerler içerikli etkileşimli kitap okuma etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarının alıcı sözel dil becerilerini desteklemeye etki etmekte midir?
2. Sosyal Değerler içerikli etkileşimli kitap okuma etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarının ifade edici sözel dil becerilerini desteklemeye etki etmekte midir?
3. Sosyal Değerler içerikli etkileşimli kitap okuma etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değer kazanımlarını desteklemeye etki etmekte midir?

Araştırma kapsamında uygulanacak on adet etkileşimli kitap okuma etkinlikleri Ankara Üniversitesi Cebeci Anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, okul müdürü ve akademik danışmanın bir araya geldiği çalışma grubu tarafından hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan kitapların listesi EK1'de sunulmuştur. Hazırlanan etkinliklerin etkililiği ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma kapsamında danışman akademisyenin bağlı olduğu üniversiteden etik izinleri ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma izinleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu veli onamı alınmış 60 ay grubundan 45 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocuklar haftada iki kere hazırlanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirirken, kontrol grubunda yer alan çocuklar mevcut program dâhilinde öğrenimlerine devam etmiştir. Kitap okuma etkinlikleri sınıf öğretmenleri

tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön-test ve son-test verileri Hresko Reid ve Hammill (1999) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen test Güven ve Topbaş (2014) tarafından Türkçeye adapte edilen Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve Atabey ve Ömeroğlu (2014) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında etkileşimli kitap okuma etkinliklerine devamsızlık yapan ve son-test puanları olmayan çocuklar araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Araştırmanın nihai katılımcıları kontrol grubu (16) ve deney grubu (18) olmak üzere toplam 34 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri seti incelendiğinde bazı puanların normal dağılım göstermediği tespit edilerek nonparametrik testlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır. Mann-Whitney U test sonuçlarına gruplar arasında alıcı dil ( $U = 75, p = .017$ ), ifade edici dil ( $U = 84, p = .039$ ) ve sosyal değer ( $U = 13, p = .000$ ) kazanım puanları açısından deney grubunun lehine anlamlı istatistiksel fark bulunmaktadır. Çalışma bulguları ilgili alanyazında da desteklenmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri çocukların kitap bağlamında ve aracılığında konuşma, soru sorma, sorulara cevap verme ve yaşamla ilişkilendirme gibi birçok beceriyi geliştirmesine imkân sağlayabileceği işaret edilmektedir (Ergül vd., 2015). Çocuklarla kitap aracılığıyla kurulan etkileşim onların sosyal gelişimlerini, değer edinimlerini ve akran ilişkilerini destekleyebileceği belirtilmektedir (Nicholas vd., 2021).

**Anahtar sözcükler:** etkileşimli kitap okuma, dil gelişimi, sosyal gelişim, değer

## Kaynakça

- Atabey, D., & Ömeroğlu, E. (2016). Sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 593-617.
- Beaty, J. J., & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. Ohio: Merrill Prentice.
- Chaturvedi, S. (2016). Structured approaches for exploring interpersonal relationships in natural language text [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Dempsey, L., & Skarakis-Doyle, E. (2017). Story comprehension in pre-readers: Understanding goal structure and generating inferences when a story has competing goals. *Early Child Development and Care*, 189 (10), 1724-1736.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.

- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years: helping children read and write* (6th ed.). USA: Pearson.
- Nicholas, M., Veresov, N., & Clark, J. C. (2021). Guided reading–Working within a child's zone of proximal development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100530.
- Sarı, B., & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.
- Turan, F., & Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281–294.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B Neuman & D. K. Dickensen (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11 - 29). New York: Guilford Press.

# Teknoloji ve Medya Okuryazarlığının Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Farkındalığına Etkileri

Durmuş KANIŞ<sup>1</sup>, Nuriye Sanem DUMAN<sup>2</sup>, Nuran EROĞLU<sup>3</sup>, Esra ÖZEN<sup>4</sup>, Nesrin DEDE<sup>5</sup>, Funda Pervin BALLIKAYA<sup>6</sup>, Serkan SAVAŞ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Bağlıca Anadolu Lisesi, durmuskanis@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, sanem-duman@hotmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Bağlıca Anadolu Lisesi, eroglumn@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Bağlıca Anadolu Lisesi, esrabulut81@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Bağlıca Anadolu Lisesi, nesrin.dede@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Bağlıca Anadolu Lisesi, f.ballikaya@hotmail.com

<sup>7</sup> Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, serkansavas@kku.edu.tr

## Özet

Günümüzde, teknolojinin hızlı evrimi ve dijitalleşme, bireyler için teknoloji okuryazarlığının sadece tercih edilebilecek bir yetenek değil, aynı zamanda bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır. Teknoloji okuryazarlığı, sadece bilgisayar ve teknolojik araçların kullanımı ile sınırlı olmayıp, aynı zamanda bilgiye erişim, analiz, yorumlama ve etik bir şekilde kullanma yeteneğini içermektedir. Bu süreç, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirerek bireyleri dijital dünyada başarılı kılmaktadır. Eğitim sistemleri, öğrencilere dijital araçları etkili ve etik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak üzere teknoloji okuryazarlığını temel bir beceri olarak benimsemelidir. Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgiye erişme, değerlendirme ve kullanma yeteneklerini geliştirmek, onları dijital dünyada bilinçli ve sorumlu kararlar almalarına yönlendirecektir. Dijital çağın getirdiği yeni teknolojiler bireylerin ve toplumların iletişim kurma, öğrenme, çalışma ve yönetme şeklini değiştirmektedir. Dijital teknolojiler çocukluk ve ergenliği de derinden değiştirmiştir (Akduman & Karahan, 2022). Türkiye'de internet kullanımının artması, bireylerin dijital ortamda kişisel bilgilerini paylaşma eğilimini artırmıştır. Ancak, bu durum bireylerin mahremiyetini riske atmaktadır. Gençlere dijital ayak izlerini yönetme ve dijital dünyadaki potansiyel riskler konusunda bilgi verilmesi büyük önem taşır. Bu eğitim, gençlerin gizliliklerini, itibarlarını ve güvenliklerini korumalarına yardımcı olabilir. Dijital teknolojiyle kuşatılmış ortamlarda büyüyen öğrenciler, kendilerinden önceki nesillere göre bilişsel, sosyo-kültürel ve eğitim alanlarında önemli farklılıklara sahiptirler. Dijital yerlilikten dijital bilgiye uzanan süreçte bu nesil değişimine devam etmektedir. Yeni binyılın öğrencileri olarak adlandırılan bu öğrencilere etkili bir eğitim sağlamak için, öncelikle bu öğrencilerin özelliklerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir (Şahin, 2009). Her geçen gün daha fazla dijital teknolojinin kullanıldığı, mobil ve akıllı teknolojilerin yaşamın her alanında yer aldığı bir yaşam sürecinde öğrencilerin teknoloji ve medya okuryazarlığını artırarak dijital vatandaşlık seviyelerinin de yükseltilmesi gerekmektedir. Okullar, toplumu hayata hazırlayan, örgütlenmiş ve profesyonel-planlı yönetilen kurumlar olduğu için bu eğitimleri ve faaliyetleri okullarda yapmak etkili ve kalıcı olacaktır. Öğrenciler; yaşları gereği en araştırmacı, meraklı, girişimci ve cesur oldukları bu dönemde hata yapma olasılıkları da yüksek olduğundan eğitimler daha da önem kazanmaktadır. Günümüzde dijital ve sosyal hayat birbirinden bağımsız düşünülemez hale gelmiştir. Siber ortamlar adeta gerçek hayatın kendisi haline dönüşmüştür (Savaş & Topaloğlu, 2017). Dijital dönüşüm, iş süreçlerini hızlandırarak zaman



ve maliyet tasarrufu sağlamak amacıyla bilgilerin elektronik ortama aktarılması anlamına gelir. Bu süreç hem devlet kurumlarında hem de toplumun genelinde hızla gerçekleşmektedir. Büyük veri, yapay zekâ, nesnelerin interneti, artırılmış gerçeklik, robotik otomasyon, blok zinciri, kuantum bilişim, 5G teknolojisi ile bilgi teknolojilerinin yoğun kullanımı sağlanarak iş süreçlerinin ve bilgilerin hızlı para ve zaman tasarrufu sağlayarak elektronik ortama aktarılması ile dijital dönüşüm yaşanmaktadır (Güler, 2022). Dijital dönüşümle birlikte, vatandaşlık anlayışında da değişimler yaşanmaktadır. Devlet-vatandaş ilişkisi, dijital dönüşümle birlikte dijital vatandaşlık haline dönüşmektedir. Ribble tarafından ortaya konulan dijital vatandaşlığın boyutları kabul gören boyutlardır (Ribble, 2015). Bu boyutlar dijital erişim, dijital ticaret, elektronik ortamda alışveriş, dijital iletişimi dijital okuryazarlık, dijital görgü kuralları, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik olarak sıralanmaktadır (Akdağ & Şiraz, 2021). Bu bağlamda dijital vatandaşlık kavramı; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital hukuk, dijital sağlık ve dijital güvenlik gibi boyutları içermektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında belirlenen ölçek ile 14-15 yaşlarında 9. sınıfta öğrenim gören ve rastgele seçilen 292 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Çalışmada teknoloji ve medya okuryazarlığı ile ilgili faaliyetlerin ve eğitimlerin dijital vatandaşlık farkındalığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan ön-test sonrasında seminer, sergi ve eğitim faaliyetleri düzenlenmiş, ardından aynı ölçekle son-test gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler Frekans Analizi ve Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, bu tür faaliyetlerin öğrencilerin dijital ayak izi, dijital vatandaşlık ve teknoloji ve medya okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle geliştir-uygula-paylaş faaliyetleri, öğrencilerin bu alanlarda daha bilinçli olmalarına katkıda bulunmuştur. Çalışma sonuçları, öğrencilere yönlendirilen 25 seçenek içerisinde 11 tanesinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, her bir madde kendi içerisinde frekans analizi tekniğiyle incelenmiş ve öğrencilerin eğilimleri tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, teknoloji okuryazarlığının günümüz eğitim sistemlerinde ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Eğitimcilere, öğrencilere dijital çağın gerekliliklerine uygun becerileri kazandırmak için teknoloji ve medya okuryazarlığı ile ilgili faaliyetler ve eğitimler tasarlamaları ve uygulamaları önerilmektedir. Ayrıca, bu tür faaliyetlerin etkinliğini değerlendirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital vatandaşlık, dijital ayak izi, dijitalleşme

## Kaynakça

- Akdağ, H., & Şiraz, F. (2021). Dijital vatandaşlığa dönüşüm (türkiye özelinde): Literatür taraması. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 77-97.
- Akduman, G., & Karahan, G. (2022). Dijital çağın öğrencileri dijital vatandaşlar mı? *FSM Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 92-111.
- Güler, H. N. (2022). Türk finans sektöründe dijitalleşme ve yenilikler. *Avrasya Dosyası*, 13(2), 181-200.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd Edition.). International Society for technology in Education.
- Savaş, S., & Topaloğlu, N. (2017). Crime intelligence from social media: A case study. *2017 IEEE 14th International Scientific Conference on Informatics, INFORMATICS 2017 - Proceedings* içinde (C. 2018-Janua).

Şahin, M. C. (2009). Yeni bin yılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 155-172.

# Sürdürülebilir Okul Bahçesi Tasarımı Uygulamalarının Çocukların Gelişim Alanlarına Katkılarının Değerlendirilmesi

Yasin KARAÇ<sup>1</sup>, Aşlı SARIŞAN TUNGAÇ<sup>2</sup>, Cemile Burcu DURMUŞ<sup>3</sup>, Sema DENİZ<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Elmadağ Barut İlkokulu, yakarac@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, asli.sarisantungac@omu.edu.tr

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, burcu.durmus@gop.edu.tr

<sup>4</sup> Öğretmen, Elmadağ Barut İlkokulu, semakutukdeniz@gmail.com

## Özet

Çocukların, yaşadığı dünyayı anlamlandırma ve çevresini tanıma sürecinin erken çocukluk dönemine denk geldiği bilinmektedir. Bu dönem merak duygusunun en üst seviyede olduğu, gözlem ve sorgulama güdüsünün geliştiği gerçek yaşam becerisi edinebilme yolunda ilk adımların atıldığı bir süreçtir (Sarışan-Tungaç, 2023). Dolayısıyla çocukların uzun saat aralıklarında kapalı alanlarda yapılandırılmış materyallerle aktivite yapmasını sağlamak yerine açık havada vakit geçirmesine fırsat verilmelidir. Okul bahçelerinde ve doğal alanlarda bulunan gerçek materyallerin çocuklara duyu çeşitliliği yoluyla keşfetme ve öğrenme imkânı sunduğu bilinmektedir. Açık alanlarda yaşama dair birçok deneyim kazanan ve yaparak yaşayarak öğrenmeye maruz kalan çocuklar doğada ilgi alanlarına yönelik seçimler yapabilmekte ve kendi potansiyellerini öğrenmektedir (Durmuş, 2021). Sınıfın dışına çıkıp yapılandırılmamış ortamlarda, farklı faktörlerin etkisine maruz kalmak, yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde yeni keşiflere doğru kapı açmaktadır. Bu süreç, doğanın üstün öğretme gücünü ortaya koyarken, öğretmenin de dahil olduğu sınırsız bir öğrenme ortamına dönüşür. Mevsimlerle birlikte değişen bitki örtüsü farklı perspektiflerden deneyimler kazandırır ve hava şartlarında oluşan değişkenlikler yaşam döngüsünün değişimini gözlemlene şansı sunar. Aidiyet duygusu, doğaya saygı, farklı canlılara karşı empati geliştirme hususunda otantik öğrenmeyi destekleyen açık alanlar, çocuklar için gelişimsel anlamda çok önemlidir. Dört duvar arasında düşünülmesi zor olan soruları çağrıştıran bahçe ortamı tüm duyarlarla yaşamsal aktiviteleri deneyimlemelerini ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerini sağlar (Avcı & Gümüş, 2019). Araştırmaya konu olan permakültür çalışmaları erken çocukluk döneminde yaşanan çevreyi fark etme, tanıma, bağ kurma, olumlu tutumlar geliştirme ve sorumluluk alma gibi konularda çocukların bilinçlenmelerini desteklemektedir. Bahçede çocuklar sahayı deneyimlerken aktiviteler birçok tema ile ilişkilendirilerek disiplinler arası geçiş sağlanabilir. Örneğin sebze tohumları ekerken bakım ve hasat faaliyeti, görev dağılımı, sorumluluk alma, sabırla bekleme gibi soyut özelliklerin kazanılması da desteklenebilir. Sanat etkinlikleri ile bütünleşen estetik duygusunu geliştiren çiçekler farklı renk ve şekillerde tasarımlarla bahçe duvarlarını süsleyebilir. Tırmık, kürek, kova ya da farklı materyallerin kullanımlarına yönelik psikomotor becerileri geliştirilen çocukların işbirlikçi çalışmalarla sosyal duygusal anlamda gelişimleri de gözlemlenebilir. Bu bağlamda erken yaşta doğa ile bağlantı kurarken yeni ürünler ortaya koymak, okul bahçesini hayallerindeki gibi tasarlamaya çalışmak, bunun için bir çaba sarfetmek, sürdürülebilirlik yolunda ilk adımları atmak permakültür ilkeleriyle uyumlu bir şekilde hareket etmek mevcut çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada okul dışı uygulamalardan biri olan

sürdürülebilir okul bahçesi tasarımı uygulamalarının çocukların gelişimine ne gibi katkılarda bulunduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda anaokulu öğretmenlerinin okul bahçesinde gerçekleştirecekleri permakültür uygulamaları ve bu alanda yapacakları etkinliklerin öğrenciler üzerinde meydana getirdiği değişikliklerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir olguyu deneyimlemelerinin ardından bu deneyimler sonucunda meydana gelen değişimleri ya da anlamlandırmaları ortaya çıkaran bir nitel araştırma desendir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Bu çalışmada sürdürülebilir okul bahçesi deneyimlerinin ardından çocuklarda meydana gelen değişimlerin ortaya koyulması amacıyla yola çıkılması gerekçesi ile araştırmada olgubilim deseninin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırma kapsamında okul bahçesinde sürdürülebilir tasarım etkinliklerinden böcek oteli oluşturma, kuş yemlikleri tasarlama ve okul bahçesinde kompost yapımı etkinlikleri çocuklarla teori ve uygulama harmanlı bir süreç içerisinde gerçekleştirilmiş olup bu etkinliklerin takibi anasınıflı öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Etkinlikler sırasında öğretmenler görüşmeler aracılığı ile çocukların süreç ile ilgili görüşlerini almış ve bu süreç boyunca yaptıkları gözlemler ile çocukların gelişim alanlarını takip etmişlerdir. Ayrıca süreç öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile de değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler, proje akademik danışmanları tarafından analiz edilerek sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sürdürülebilir okul bahçeleri tasarımlarının çocukların büyük-küçük kas gruplarının gelişiminde, zihinsel gelişimlerinde, dil gelişimlerinde, özbakım becerileri ve sosyal duygusal becerilerinin gelişimlerinde olumlu yönde katkılar sağladığını göstermektedir. Bu etkinliklerin, çocuklarda doğa ve çevreye merak duyma, çevre sorunlarını fark etme ve çözüm önerisi üretme, sorgulama becerileri gibi birçok beceriyi kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** sürdürülebilir okul bahçesi tasarımı, gelişimsel katkı, okul dışı öğrenme

## Kaynakça

- Avcı, G., & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences* 14(3), 351-377.
- Çapar-Ceylan, M., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 295-312.
- Durmuş, C. B. (2021). *Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımlarına etkisi ve gelişim alanlarına katkısının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Sarışan-Tungaç, A. (2023). *Erken çocukluk döneminde okul dışı rehberli sorgulama yaklaşımının fen merak duygusu ve bilişsel gelişim üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

# İlköğretim 5 ve 6. Sınıflarda Türk İslam Bilim Düşüncesi Farkındalık Düzeyinin Ölçülmesi

Özgül DURUÖZ ERDÖNMEZ<sup>1</sup>, Özcan GÜNGÖR<sup>2</sup>, Samet YILDIRIM<sup>3</sup>, Hülya ARIBAŞ<sup>4</sup>, Öznur GÜNGÖR<sup>5</sup>, Nevra SEZEN CANTAŞ<sup>6</sup>, Hümevra Nur BOZDAĞAN ARACI<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Batıkent Şehit Demet Sezen KAİHL, ozgulduruozerdonmez@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ozcangungor@yahoo.com

<sup>3</sup> Müdür Yrd., Batıkent Şehit Demet Sezen KAİHL, yildirimsmt@hotmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yrd., Batıkent Şehit Demet Sezen KAİHL, hulyaarbs77@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Batıkent Şehit Demet Sezen KAİHL, oznurgungor@yahoo.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Batıkent Şehit Demet Sezen KAİHL, nevracantas@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Batıkent Şehit Demet Sezen KAİHL, humeyrabozdogan@hotmail.com

## Özet

İslam dünyası, tarih boyunca zengin bir bilim geleneğine sahip olmuştur. Özellikle Orta Çağ'da İslam medeniyeti, matematikten astronomiye, tıptan felsefeye kadar birçok alanda önemli katkılarda bulunarak büyük bir bilim ve düşünce birikimi oluşturmuştur (Göksu, 2023). İbn-i Sina, Cezeri, Uluğ Bey, Ali Kuşçu gibi birçok bilim adamı bu birikime katkı sağlamıştır. Ancak günümüzde İslam dünyasındaki bilim düşüncesi ve farkındalık düzeyi, geçmişteki ihtişamından uzak gibi görünebilir. Bu noktada, Türk İslam bilim düşüncesinin mevcut durumunu anlamak ve değerlendirmek, sadece tarihî bir bakış açısı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki potansiyeli belirleme açısından da kritik bir öneme sahiptir. İslam medeniyetinin eski dönemlerdeki bilim, teknoloji ve tıp alanlarındaki büyük başarıları göz önüne alındığında, günümüzde İslam dünyasının bilimdeki ilerlemeleri hızlandırmak için etkin bilim politikalarına ihtiyacı vardır (Aydüz, 2015). Bu nedenle, İslam bilim tarihinin öğretilmesi, eğitilmiş bireylerin özgüvenini artırmak açısından çok önemlidir. Bu makale, Türk İslam bilim düşüncesinin farkındalık düzeyini sistematik bir şekilde ölçmekle beraber 2019 yılının Fuat Sezgin Yılı tahsis edilmesi gibi Türk İslam Bilim İnsanlarının farkındalığını artırarak kendi özümüzden rol modelleri tanıtmak ve nesillere ilham kaynağı olmasını amaçlamaktadır (Özden, 2019). Bu çerçevede, geçmişin ışığında günümüzdeki zorlukları değerlendirmek ve gelecekteki bilim ve düşünce alanlarında daha etkin rol oynayabilmek için gereken adımları tartışacak ve öneriler sunacaktır. Araştırmada deneysel modellerden yarı deneysel ön test ve son test kontrol gruplu model kullanılacaktır. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara Batıkent Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulunda bulunan 5. ve 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan 327 (164 Erkek, 197 Kız) öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada rastgele seçilen sekiz sınıf deney, diğer yedi sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak hem kontrol grubuna hem de deney grubuna ön test uygulanmıştır. 6 soruluk bilgi boyutunu ölçen ve 24 maddelik Beşli Likert Tipi bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeği İslam Bilim Tarihi bilmenin Öğrenimsel Boyutu, İlgi Boyutu, Davranışsal Boyutu ve Kişiliğe Etkisi gibi alt boyutları bulunmaktadır. Deney grubunda Türk İslam dünyasında bilime katkıda bulunmuş altı bilim insanı (İbn-i Sina, İbn-i Heysem, Ali Kuşçu, Uluğ Bey, El-Cezeri, Musa Kardeşler) seçilmiş her hafta seçilen bir bilim insanı ile ilgili video izletilmiş, yaptığı çalışmalarını içeren

broşürler dağıtılmış ve öğrencilerin seçilen bilim insanı ile ilgili pano hazırlaması sağlanmış ayrıca öğrencilere bu bilim insanlarıyla ilgili kitaplar okutulmuştur. Nicel verilerin analizinde, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenmiştir. Normal dağılım önkoşulu sağlandıktan çıkarımsal istatistik kapsamında öğrencilerin öntest ve sontest arasındaki Türk İslam Bilim Tarihini Bilmede farklılıklarını belirlemek için ANOVA Analizi yapılmıştır. 5 ve 6. sınıf öğrencilerin bilgi boyutunu ölçen testte deney grubunda ön test ve son test ortalamala yüzdeliklerinde artış olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerde tanıtımı yapılan bilim insanlarının yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna varılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinde de genellikle bir artış gözlenmektedir. Bu da öğrencilerin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin hiç duymadıkları bilim insanlarının buluşları, yaptığı çalışmaları ve yazdığı kitapları hakkında bilgi edindikleri gözlenmiştir. 5 ve 6. sınıf öğrencilerin tutum ölçeğinde yapılan analizler sonucunda sadece deney grubunda madde 15 'te anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiş fakat diğer maddelerde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerinin düşük olması nedeniyle yanlış cevaplamalarına yol açtığı gözlenmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerde bilgi boyutundaki pozitif yöndeki farklılık olması; gençlerin Türk İslam dünyasının bilimsel ve akademik mirasına olan ilgisinin ve bu alandaki bilgi birikiminin arttığını gösterir. Bu artış, genç nesillerin tarihsel ve kültürel miraslarını daha derinlemesine araştırma ve anlama eğiliminde olduklarını işaret edebilir. Bu durum, gelecekte Türk İslam dünyasının bilimsel ve akademik alandaki etkisini artırabilecek bir potansiyel oluşturabilir. Bu çalışma tüm eğitim kademelerinde eğitim- öğrenim gören öğrencilere uygulanarak farkındalık artırılabilir, daha az tanınan Türk İslam bilim insanları müfredat içerisinde farklı disiplinlerde daha çok yer verilmesi, öğretmenler için Türk-İslam bilim düşüncesi konusunda eğitim programları düzenlenmesi önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** *islam dünyasında bilim, müslüman bilim adamları, farkındalık düzeyi*

### **Kaynakça**

- Aydüz, S. (2015). İslam ülkelerindeki yüksekokullarda bilim tarihi dersinin müfredata eklenmesi üzerine. *Dört Öge* (8), 191-199.
- Göksu, E. (2023). Türkler, İslam ve Türk düşüncesi. *Devlet Dergisi*.
- Keskin, Ö.A. (2019). Batı'nın karanlık doğu'nun altın çağında bilim: İslâm bilim tarihi açısından bir karşılaştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 133-154.
- Özden, H.Ö (2019). Prof. Dr. Fuat Sezgin ve geçmişten geleceğe Türk-İslam bilimine katkıları. *Bilimname*, 39, 7-34. <https://doi.org/10.28949/bilimname.599379>.

# Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Ekolojik Okuryazarlık Düzeyine Etkisi

Yasin DEMİRCİ<sup>1</sup>, Nilgün GÜLÇİÇEK<sup>2</sup>, Serkan TEMUR<sup>3</sup>, Deniz BEŞTEPE<sup>4</sup>, Banu BAŞYİĞİT<sup>5</sup>, Yasemin SARIKAYA<sup>6</sup>, Meryem ÖZDEMİR<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Dr., Okul Müdürü, Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu, yasindemirci77@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Öğretmen, Uluönder Ortaokulu Mamak, gulciceknilgun@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu, serkantmr@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu, denizbestepe@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu, cebatu91@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu, jasminsarikaya@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu, meryemozdemir111@gmail.com

## Özet

Literatürde çevre ile ilgili okuryazarlık; çevre konusunda bilgili olma, çevre sorunlarının farkında olma ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Cutter & Smith, 2001). Yine aynı şekilde, çevre ile ilgili okuryazarlık, doğal kaynakların doğal ve dinamik olarak birbirine bağlı olduğunu, sınırsız olmadığını ortaya koyar ve insanların ekosistemden bağımsız olmadığını temel alır. Bu kapsamda insanın doğal kaynaklardan yararlanırken onu koruma rolünü de üstlenmesi gerektiğini vurgular. (Casper, Fernández-Giménez & Balgopal, 2020). Çevre ile ilgili okuryazarlık eğitiminde insan, doğanın bir parçası olarak değerlendirmelidir (Hammarsten vd., 2019). Bu sebeple öğrencilerin edindikleri bilgileri anlamlandırabilmeleri ve içselleştirebilmeleri için doğa ile doğrudan etkileşime girebilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır (Özdemir & Uzun, 2006). Öğrenme deyince aklımıza doğal olarak okullar gelmekle birlikte günümüz koşullarında okulların tek başına bu özelliğinin yetersiz olduğu ve farklı okul dışı ortamların da bu süreçte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Önder vd., 2009). Okul dışı öğrenme ortamları; arazi çalışmaları, teknik geziler, gezi ve gözlem, bilimsel mekânlara yapılan geziler (doğa tarihi müzeleri, bilim merkezleri, bilim teknoloji müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, rüzgâr enerji santrali (RES), güneş enerji santrali (GES), hidroelektrik santrali (HES)...), sportif etkinlikler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar (sergiler, kongreler, paneller ve sempozyumlar) gibi geniş alanı kapsamaktadır (Fidan, 2012). Bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlık düzeylerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. 2023-24 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki bir okuldaki 74 yedinci sınıf öğrencisiyle Eymir Gölü etkinlikleri, Hacettepe Üniversitesi biyosfer gezisi, Mamak ITC katı atık işleme tesisi ve sera gezisi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek grup ön test- son teste dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve Sontay, Gökdere ve Usta (2015) tarafından geliştirilen dört alt bileşenden (çevre bilgisi testi, çevresel duyuş testi, bilişsel beceri testi ve çevresel davranış testi) oluşan çevre okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde T-Testi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin %37,8'i daha önce çevre ile ilgili bir anket yanıtlamamış olup çevre ile ilgili okuryazarlığın farkında

olmayanların yüzdesi de 37,8'dir. Ailelerin belirgin bir kısmında (%33,8) çevresel sorunlar ele alınmazken öğrencilerin dikkate değer kısmı (%24,3) çevresel sorunların çözüleceğine ilişkin inancını yitirmiştir. Çevre kirliliği konusunda bilgi kaynağı olarak en çok internet karşımıza çıkmaktadır. Bunu sırası ile ders kitabı, öğretmen, TV ve diğerleri takip etmektedir. Diğer taraftan çevre okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen sonuçlar, okul dışı öğrenme ortamlarının çevre bilgisi ve çevresel davranış boyutlarında herhangi bir etki oluşturmadığını sadece çevresel duyuş boyutunda bir etki yarattığını göstermiştir. Şöyle ki duyuşsal bileşeni kapsayan diğer araştırmalarda da (Baygül, 2023; Okyay vd., 2022) olumlu yönde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bilişsel beceri bakımından ise öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik dikkate değer düzeyde zihinsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin en önemli gördükleri çevresel sorunların başında su kirliliği (%27,56) ve hava kirliliği (%20,27) gelmektedir. Bunların nedenleri arasında en çok sulara karışan çöpler ve havaya salınan zararlı gazlar vurgulanmıştır. Öğrencilerin önemli gördükleri çevresel sorunlar Erkilic'in (2019) yaptığı çalışmada ortaya çıkarılan öncelikli sorunlarla belirli oranda eşleşmektedir. Öğretmenler açısından okul dışı öğrenme ortamlarının ön plana çıkan güçlü yanı öğrenmenin kalıcılığını arttırmasıdır. Buna karşın, öğretmen görüşlerinden hareketle, okul dışı öğrenme ortamlarının spesifik amaçlar doğrultusunda seçilmesinin, planlamanın detaylandırılmasının, uygun zamanda yeteri kadar süre ayrılmasının, öğrenci sayısının sınırlandırılmasının, koordinasyonun-iletişimin sağlıklı olmasının ve okul dışı öğrenme ortamlarında uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasının verimi daha da arttıracağını söyleyebiliriz.

**Anahtar sözcükler:** okul dışı öğrenme ortamları, ekolojik okuryazarlık, çevre bilgisi, çevresel duyuş, bilişsel beceri, çevresel davranış

## Kaynakça

- Baygül, A. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarına ve bilgi düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 840-865. <https://doi.org/10.19171/uefad.1315089>.
- Casper A.M.A., Fernández-Giménez M. E., & Balgopal M.M. (2020): A tool for measuring ecological literacy: coupled human-ecosystem interactions, *The of Agricultural Education and Extension*, 27(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2020.1780139>.
- Cutter, A., & Smith, R. (2001). Gauging primary school teachers' environmental literacy: an issue of 'priority'. *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 45-60. <https://doi.org/10.1007/BF03026290>.
- Erkilic, H. H. S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi: Sakarya İli örneği* [Yüksek Lisans Tezi]
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.
- Hammarsten, M., Askerlund, P., Almers, E., Avery, H., & Samuelsson, T. (2019). Developing ecological literacy in a forest garden: children's perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1517371>.



- Önder, A., Abacı, O., & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul arkeoloji müzesindeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 102-117.
- Okyay, Ö., Sayın, A., Günes Demir, Z., & Özdemir, K. (2022). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2851-2870. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.944271>.
- Özdemir, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 12-20.
- Sontay, G., Gökdere, M., & Usta, E. (2015). Ortaokul seviyesinde çevre okuryazarlık bileşenleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 49-80.

# Üç Boyutlu Tasarım Etkinliklerinin Görsel Sanatlar Dersi Kazanımlarına ve Disiplinler Arası Matematik Kazanımlarına Etkisi

Ahmet AŞKAR<sup>1</sup>, Servet ÖZDEMİR<sup>2</sup>, Özden SARI<sup>3</sup>, Gülmeryem GÜNGÖR<sup>4</sup>, Salih ARSLAN<sup>5</sup> Filiz KARAÇAM<sup>6</sup>, Müsade KARAGÖZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, ahmetaskar80@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, servetozdemir1996@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, ozdesari@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, gulmeryem.gungor@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, arnavut005@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, filiz.karacam\_06@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, msdkrgz@gmail.com

## Özet

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin ve velilerin görsel sanatlar dersinde üç boyutlu dijital çalışmaların görsel sanatlar dersi kazanımlarına ve disiplinler arası etkisi ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiş olup, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara Etimesgut Cahit Zarifoğlu İlkokulu olarak belirlenmiştir. MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı İlkokul 2., 3. ve 4. sınıflar kazanımları kapsamında incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Cahit Zarifoğlu İlkokulunda eğitim öğretim gören 942 ilkokul öğrencisi ve velisi oluşturmaktadır. Karma desenin kullanılacağı bu araştırma, tek grup ön test-son test modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın başında gruba ön test veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerine uygun hazırlanan yarı yapılandırılmış form kullanılacaktır, ardından iki ay boyunca planlanan üç boyutlu tasarım çalışmaları ile müdahale çalışması yapılacaktır. Uygulanan etkinlikler boyunca hazırlanan gözlem formu ile süreç kayıt altına alınacaktır. Müdahale sonrası yaşanan değişim, hazırlanan görüşme formu ile veli ve öğretmen görüşlerinin alınması, etkinlik gözlem formlarının değerlendirilmesi, ön test ve son test olarak uygulanan gözlem formları ve öğretmenlerin kazanımlar odağında doldurduğu kontrol listelerinin değerlendirilmesi ile ortaya konacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, frekans ve yüzde analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca, veri toplama aracındaki açık uçlu soruların çözümlenmesinde “İçerik Analizi” yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz, öğretmenlerin düşünce ve görüşlerini derinlemesine anlamak için kullanılmıştır. Sanat, bireyin duygularının yaşam deneyimleri ve birikimleri ile yoğrularak somut bir ifade haline gelmesini temsil edebilir ve çağdaş eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilebilir. Sanat, kişinin iç dünyasını, imgeleri, düşünceleri ve duygularını görselleştirme aracıdır. Bu ifadenin dışa vurulması, insan için bir zorunluluktur (Buyurgan & Buyurgan, 2007; Artut, 2009). Sanatın doğru anlaşılması ve yorumlanması, sanat eğitimi aracılığıyla mümkündür. Sanat eğitimi, bireyin insanı, doğayı, yaşamı algılayabilmesini, yorumlayabilmesini ve duygularını farklı sanatsal yollarla ifade etmesini hedefler. Yaratıcılığın geliştirilmesi, tüm sanat etkinliklerinin temel amacıdır. Yaratıcılık, “değişik bir düşünce ve bakış açısıyla, özgün sentezler yaparak, problemlere farklı çözüm yolları bulmak” olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık, uygun bir eğitimle geliştirilebilen bir niteliktir. Bu, çocukların çeşitli çözüm

yollarını düşünmelerini, farklı düşünmelerini ve bu düşünceleri uygulamaya geçirmelerini sağlayarak geliştirilebilir (Kalkan, 2016). Bu nedenle, çocukların yaratıcı olabilecekleri etkinliklere sıkça katılmaları önemlidir. Sanat eğitimi, yaratıcılığı geliştirmek için iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı ve üç boyutlu çalışmaları gerektirir (Kırışoğlu, 2002). Görsel Sanatlar eğitiminde üç boyutlu uygulamaların önemi göz ardı edilemez. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerini üç boyutlu olarak algırlar. Bu nedenle, çocuklarla temas edebilecekleri ve algılayabilecekleri üç boyutlu çalışmalar yapmak önemlidir. Örneğin, küp, prizma ve silindir gibi üç boyutlu geometrik cisimler, çocukların matematiksel anlayışlarını güçlendirmek için öncelikle ele alınmalıdır (Kalkan, 2016). Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, bilgi de sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu değişim ve gelişim, teknolojik ilerlemeyi hızla sürdürmektedir. Toplumlar genellikle bu ilerlemeden olumlu yönde etkilenmekte, hayatlarını kolaylaştıran ve dönüştüren yeni teknolojilere adapte olmaktadır (Demir vd., 2016). Kablosuz internet, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar ve bulut bilişim gibi birçok teknoloji, günlük yaşantımızı kolaylaştırmakta ve işlevselliği artırmaktadır. Bu teknolojiler, iletişimden eğlenceye, iş dünyasından eğitim alanına kadar birçok alanda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. (Gartner, 2015), Üç boyutlu (3B) yazdırma teknolojisi ise bu gelişmelerin içinde önemli bir yer tutmaktadır. 3B yazdırma, fiziksel nesnelerin katman katman oluşturulması prensibine dayanarak, tasarım süreçlerini ve prototipleme işlemlerini büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu teknoloji, birçok sektörde kullanılarak üretim süreçlerini optimize etmekte, tasarım özgürlüğü sunmakta ve özelleştirilmiş ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Johnson vd., 2014). Üç boyutlu çalışmalar, öğrencilere iki boyutlu tasarımı üç boyuta dönüştürme becerisi, görsel anlatım dilini geliştirme, deneyimlerle diyalog kurma ve yargılama yeteneğini geliştirme fırsatı sunabilir. Bu nedenle, çocukların yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri ve geliştirebilecekleri etkinliklere odaklanmak, özellikle sanat eğitimi derslerinde mümkündür (Davis, 1989). Sonuç olarak, görsel sanatlar eğitimi, çocukların kendilerini ifade etmeleri için çeşitli materyallerle desteklenmiş üç boyutlu çalışmaları içermelidir. Bu, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak ve geliştirmek için etkili bir yol olabilir. Üç boyutlu yazdırma teknolojisi, günümüzde hayatımızı dönüştüren ve birçok sektörde önemli değişimlere yol açan yenilikçi bir teknolojidir. Bu teknoloji, tasarım ve üretim süreçlerine getirdiği kolaylıklarla, gelecekte daha da yaygınlaşarak hayatımızın bir parçası haline gelmeye devam edecektir. Tek grup ön test-son test modelinde tasarlanmıştır (Karasar, 2012). Çalışma grubuna ön değerlendirme uygulandıktan sonra uygulama sonrası katılımcılara araştırma ekibi tarafından ilk ve son test değerlendirme veli muvaffakiyeti alınan her sınıftan bir öğrenciye uygulanmıştır (Balcı, 2007). Araştırmanın tek grup yarı deneysel olarak sınıflandırılması iç geçerliliğini azaltsa da zaman ve kaynak avantajı sağlamaktadır (Karadavut, 2022). Uygun örnekleme yolu ile belirlenen 2., 3. ve 4. sınıf ikişer veli ve öğretmen görüşleri için araştırmada 2018 programında görsel sanatlar dersi içeriğinden, öğrenci gözlem formları ve geliştirilmiş ölçeklerinden elde edilen veriler tam yapılandırılmış formlar ile görüşme yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton (2018) genellenebilirliği artırılıp, çalışmaya hızlı ve zaman avantajı sağlayacaktır (Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmadaki katılımcı, araştırma grubunun görev yaptığı okulda belirlenen sınıfların öğrencilerinden oluşmuştur. Ankara ili Etimesgut ilçesindeki okul öncesi (2) haricinde 32 şubede eğitim veren 942 mevcuttur. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde uygulama okulu içinde uygun örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi

açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2012). İlk test 2. Sınıf ( $n=8$ )  $\bar{X}=3.19$ , 3. Sınıf ( $n=8$ )  $\bar{X}= 3.15$ , 4. sınıf ( $n=8$ )  $\bar{X}=4.39$ , Ortalama ( $n=24$ )  $\bar{X}=3.57$  ( $Ss=.85$ ); son test 2. Sınıf ( $n=8$ )  $\bar{X}=4,42$ , 3. Sınıf ( $n=8$ )  $\bar{X}= 4,63$ , 4. sınıf ( $n=8$ )  $\bar{X}=4,77$ , Ortalama ( $n=24$ )  $\bar{X}=4,60$  ( $Ss=.63$ ) olarak hesaplanmıştır. Sınıf seviyesine göre 2. sınıfta %24, 3. Sınıfta %29 ve 4. sınıfta %8 artış belirlenmiştir. İlk test ortalama ( $n=24$ ),  $\bar{X}=3.57$  ( $Ss=.85$ ); görsel sanatlar  $\bar{X}=3.69$  ( $Ss=.86$ ), matematik  $\bar{X}=3,69$  ( $Ss=.86$ ); Son test ortalama ( $n=24$ )  $\bar{X}=4.60$  ( $Ss=.63$ ), görsel sanatlar  $\bar{X}=4.46$  ( $Ss=.65$ ), matematik  $\bar{X}=4.68$  ( $Ss=.69$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçme sonuçlarına yapılan analizler Shapiro-Wilk ( $p=.25 \leq 0.05$ ) anlamlı çıktığından ve  $n=24 \leq 30$  olduğundan parametrik olmayan istatistik; non-parametrik test olarak Wilcoxon İşaretli Sıra Testi uygulanmıştır (Krithikadatta, 2014; Set, 2015; Doğan, 2013). Son-test puanlarının aritmetik ortalaması ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından yüksektir. İlk test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun sınıf seviyelerinde ve derslere göre ortalama öntest-son test puanları arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (son test-ilk test ortalama  $z=-3,102^b$   $p=.002<.05$ ; görsel sanatlar  $z=-2,467^b$ ,  $p=.014<.05$ ; matematik  $z=3,605^b$ ,  $p=.00<.05$ ). Katılımcıların değerlendirmelerinin analizleri sonucunda eğitimde 3 boyutlu tasarımların etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu veriler ile üç boyutlu tasarım etkinliklerinin görsel sanatlar dersi kazanımlarına ve disiplinler arası matematik kazanımlarına da pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Verilere göre bu etki 2. ve 3. sınıf seviyesinde benzer iken 4. sınıf seviyesinde anlamlı ancak daha azdır. Üç boyutlu tasarım etkinliklerinin, veli ve öğretmen görüşlerine göre pek çok olumlu etkisi gözlenmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmiş, dikkatlerini arttırmış ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca, öğrenciler detaylı tasarımlar yapabilmiş ve öğrenme süreçlerinde somutlaştırma ve kolaylaştırma sağlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin konuları somutlaştırmalarını kolaylaştırmış, dikkatlerini arttırmış ve detaylı öğrenmeyi teşvik etmiştir. Öğrencilerin pekiştirici, yaratıcı, anlaşılır ve farklı çalışmalar yapmalarına olanak tanımıştır. Üç boyutlu tasarım etkinlikleri, öğrencilerin aktif ve etkin katılımlarını sağlamış, öğrenme süreçlerini somutlaştırarak kolaylaştırmış ve dikkatlerini artırarak detaylı öğrenmelerini pekiştirmiştir.

*Anahtar sözcükler: 3B, tasarım, görsel sanatlar, matematik*

## **Kaynakça**

- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Kuzu Demir, E. B., Çaka, C., Tuğtekin U., Demir, K., İslamoğlu, H., & Kuzu A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye'deki uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 481-503.
- Demir, Z. M. (2016). İlkokul öğrencilerine yönelik çevre tutum ölçeği geliştirme çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. Baskı). (A. Ersoy & P. Yalcinoglu, ev. Ed.). Pegem Yayıncılık (2011, 4. Baskı).
- Kalkan, A. (2016). İlkokul retmenlerinin görsel sanatlar dersindeki üç boyutlu çalışmalara ilişkin materyal kullanımı. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kararadavut, T. (2022) *Nitel araştırma yöntemleri*. H. Tabak, B. Aksu Dünya, & F. şahin, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı,) içinde (184-213).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim: görmek, öğrenmek, yaratmak*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2018). Görsel sanatlar ğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma* (Turan, S. ev. Ed.). Nobel. (2018, 3. Baskı).
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı). (Bütün, M & Demir B. ř. ev. Ed.). Pegem Yayıncılık (2014, 3. Baskı).
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. The Free Press.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report:2014 Higher Education Edition. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Sart, G. (2017). *Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz*. Seggie F. N., & Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* (2. Baskı) içinde (s.70-81) Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayınları.

# İlkokul Öğrencilerinin Kullan-At Plastik Kullanımının Azaltılmasında, Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklere İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

Filiz TURHAN<sup>1</sup>, Gamze MERCAN<sup>2</sup>, Halil ÇİN<sup>3</sup>, Zehra CEYLAN<sup>4</sup>, Nazike Sibel DELİKANLI<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Cebesoy İlkokulu, filizturhantr@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Hacettepe Üniversitesi, gmercn@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Cebesoy İlkokulu, halilcin2616@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Cebesoy İlkokulu, zehraceylan06@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Cebesoy İlkokulu, sibeldelikanli7@gmail.com

## Özet

Araştırmanın odak noktası olan bireylerin günlük hayatlarında en çok tükettiği kullan-at plastik malzemeler sorumsuzca kullanılmaktadır. Bu kullan-at plastik malzemeleri doğada uzun süre yok olmadıkları için toprak, su ve hatta hava kirliliğine sebep olmakta böylece insan ve çevre sağlığını olumsuz olarak etkilemektedir. Gündoğdu tarafından 2018 yılında yapılan araştırmada; Türkiye’de bir yetişkinin bir yıl içinde tükettiği tuzun türüne göre, deniz tuzundan 248,5–302,4 adet, göl tuzundan 202,5– 246,5 adet ve kaya tuzundan 63,7–77,5 adet mikroplastik parçacığı bünyesine aldığı tespit edilmiştir (Gündoğdu, 2018). 1950’li yıllarda başlayan plastik üretimi sürekli artarak 2015 yılında 322 milyon ton, 2016 yılında ise 355 milyon tona ulaşmıştır. 2050 yılında ise plastik üretim miktarının 33 milyar ton olabileceği öngörülmektedir (Plastics Europe, 2017). Bu malzemelerin geri dönüşümü bir çözüm olarak görülmekle birlikte harcanan enerji açısından baktığımızda hammaddeden ürün oluşturulurken kullanılan enerji miktarı atıkların geri dönüşümü için harcanan enerji miktarından kat kat fazladır. Asıl olan bu çevre sorununun çözümü için, bireylerin çevreye yönelik davranışlarını değiştirmesinin gereğidir. Tam da bu noktada bireylerde istendik davranış, değer yargısı, bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak çevre eğitime ve çevre eğitiminin etkili öğretim süreçleriyle gerçekleşmesine ve bireylerin de bu sürece aktif katılım göstermelerine ihtiyaç vardır. Çevre eğitimi, disiplinler arası bir eğitimidir ve doğası gereği günlük yaşantıyla ilişkili olarak verilmelidir (Arık, 2021). Okullarda çevre ile etkileşim doğal yollar aracılığıyla sağlanamadığı için farklı çözümler bulunmalıdır. Buna örnek olarak gerçekliğin kurgusal olarak sağlanması için yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir. Böylece; çevre eğitiminde gerekli görünen çocuğu merkeze alma, duyuşsal deneyimler edinme, materyal kullanımı, toplumun bir parçası olarak hissetme gibi gereklilikler yaratıcı drama sayesinde gerçekleştirilebilir. Yaratıcı drama sayesinde sağlanan bu katılım sonucunda öğrenen yaşantılarını, duygularını ve düşüncelerini etkin hale getirecektir. Böylece bilgiyi yalnızca bilişsel yollarla edinmek yerine, bilgileri öznellesitirmesi sağlanacaktır (Adıgüzel, 2018; San, 2018). Araştırma kapsamında kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında yaratıcı drama temelli etkinliklerin, ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımı açısından buldukları çevreyi algılamaları ve farkındalık kazanmaları konusunda oldukça önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında, yaratıcı drama temelli etkinliklere ilişkin görüşlerin incelenmesidir. Ayrıca araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı drama temelli etkinliklerin okulda sonraki

dönemlerde de uygulanabilir olmasına yönelik aile görüşlerine de başvurulmuştur. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğrenim döneminde Ankara ili Cebesoy İlkokulu'nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencisi (23 öğrenci) ve bu öğrencilerin velilerinden (20 veli) olmak üzere toplam 43 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı olan ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımının azaltılması yönelik olarak ilgili alan yazın kapsamında uygulama süresi yaklaşık 40 dakika olmak üzere, toplam 10 yaratıcı drama atölyesi tasarlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak dörder yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ise MAXQDA 2020 programı ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaratıcı drama temelli etkinliklerin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında önemli bir rol oynayabileceği görülmektedir. Katılımcılar, bu etkinliklerin öğrencilerin çevre bilincini artırdığını, sürdürülebilirlik konusunda farkındalık oluşturduğunu ve alternatif çözümler bulmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ailelerin de bu etkinlikler aracılığıyla çocuklarının çevre konusundaki tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Buna göre; öğrenci katılımının güçlendirilmesi, aile eğitim programları düzenlenmesi, çevre bilincinin artırılması, okul-toplum işbirliği ve sürekli değerlendirme önerileri sunulabilir.

*Anahtar sözcükler:* yaratıcı drama, kullan-at plastik, sürdürülebilir yaşam becerileri, çevre bilinci, okul-aile işbirliği

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, Ö. (2018). Yaratıcı drama. İçinde, D. Çakır (Ed.), *Eğitimde yaratıcı drama* (ss.72-125). Yapı Kredi Yayınları.
- Arık, S. (2021). İlkokul programlarında çevre eğitimi. İçinde O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* (ss. 205-225). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündoğdu, S. (2018) Contamination of table salts from Turkey with microplastics, *Food Additives & Contaminants: Part A*, 35(5), 1006- 1014.
- Plastics Europe. (2017). *Plastics – the facts 2017. An analysis of European plastics production, demand and waste data*. Brüksel.
- San, İ. (2018). Eğitimde yaratıcı drama, İçinde *Yaratıcı drama ve müze* (ss.64-74). Yeni İnsan Yayınevi.

# Etkinlik Temelli Uygulamalarla Meslek Lisesi Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıklarının Geliştirilmesi

İlkay AYDIN ER<sup>1</sup>, Salih ŞAHİN<sup>2</sup>, Gülden KILIÇ<sup>3</sup>, Özlem GÖGER<sup>4</sup>, Abdüsselam KAYGISIZ<sup>5</sup>, Atakan ÜÇÜNCÜ<sup>6</sup>, Şeyma YENİCE<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ilkayaydiner@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ssahin@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, guldenkiloc6@gmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yardımcısı, Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ozlemgoger@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, aselam85@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, atakanucuncu@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, kedym1973@gmail.com

## Özet

İnsan dünyada var olduğundan beri doğa ile sürekli etkileşim halinde olduğu gibi doğal kaynakları ihtiyaçları için sürekli olarak kullanmaktadır. Hızla gelişen sanayileşme ve dünya nüfusunun hızlı bir şekilde artması ve kaynakların bilinçsiz ve sınırsız kullanımı küresel ısınma, asit yağmurları, katı atıklardaki artış, yeşil alanların azalması, çarpık kentleşme, bitki ve hayvan türünün azalması, nükleer atıklara bağlı kirlenmeler, çölleşme, erozyonla verimli toprakların kaybolması, bitki ve hayvan türlerinin yok olmaya başlaması gibi çevre sorunlarına neden olmaktadır. İşte tüm bu çevre sorunlarının toplum tarafından algılanış biçimine “çevre duyarlılığı” denir. (Akçay & Pekel, 2016; Aydın & Kaya, 2013; Yücel & Morgil, 1999). Çevrenin korunması ve geliştirilmesi konusunda geliştirilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamasıdır. Çevre bilinci, sağlıklı bir çevrede yaşamayı temel haklarından biri olarak kabul etmektedir. Çevre eğitimi, tüm dünyanın gündeminde olan çevre sorunlarının ortaya çıkardığı bireysel ve toplumsal bir ihtiyaç haline gelmiştir. Çevre eğitiminin amacı toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişikliklerini kazandırmak ve bireylerin duyarlılıklarını geliştirerek aktif katılımlarını sağlamaktır. Bu nedenle, çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülmemeyeceği gerçeğini kavrayacak bir eğitim yöntemi ve halkın katılımını amaçlayan eğitim sistemi, kitlelerin düşünme ve karar verme gücünü de geliştirecektir. Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışına da etki yapmalıdır. Son dönemde doğal kaynakların yanlış, aşırı ve bilinçsizce tüketilmesi sonucu bazı sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Sanayi devrimi sonrasında endüstriyel ve teknolojik çeşitliliğin yaygınlaşması, eğitim, eğlence ve sosyal ilişkilerin dijitalleşmesini beraberinde getirmesi doğadan uzaklaşma ve çevreyi algılama, çevre sorunlarına bakış açısı ve duyarlılık konularından uzaklaşma, çevreyi korumaya dair önlemlerin artan bir biçimde sürdürülmesi gerekliliğini de ortaya koymuştur (Yılmaz vd., 2015) Belirtilenlerden hareketle, bu araştırma meslek lisesinde okuyan 9. sınıf öğrencilerin kendilerini, toplumsal çevreyi ve doğayı keşfetmelerini sağlamaya dönük etkinliklerin öğrencilerin çevresel duyarlılıklarına katkılarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik sorumluluk



almayı öğrenmelerini amaçlanmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Cebeci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 9. Sınıfında olan ve 6 farklı alanda eğitim gören 121 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerle 11 hafta çevre üzerine çeşitli etkinlikler, seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak çevreye yönelik tutumları ölçmek için Yeşil ve Turan (2020) tarafından geliştirilip geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, tutumlar üzerinde etkisi olduğu varsayılan değişkenlerden, ikinci bölüm tutumun bilgi ve duygu öğelerini belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise çevreye yönelik davranışları içermektedir. İkinci ve üçüncü bölüm likert tipi 5 dereceli bir ölçekten oluşturulmuştur. İkinci bölümde “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a kadar; üçüncü bölümde ise “Asla”dan “Her Zaman”a kadar 5 dereceli katılma düzeyi ifadeleri yer almaktadır. Anket formunda birinci bölüm 9 ifadeden, ikinci bölüm 15 ifadeden ve üçüncü bölüm ise 16 ifadeden oluşmuştur. Çevreye yönelik tutum ölçeği ve görüşme formu Google form üzerinden ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Buna göre araştırmacı tarafından “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” formunu dijital ortamda öğrencilere ulaştırılması ve cevaplanması ile veriler toplanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık analizleri sonucunda normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak veriler, bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Proje 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tümüyle yürütüldüğünden araştırma da kontrol grupsuz ön test son test uygulamalı yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Projenin uygulanması sürecinde çevre konusunda bilgilendirme seminerleri, altı şapka düşünme tekniği ile düşüncelerini paylaşma, yarışma, münazara, kompost toprak yapımı, çiçek yetiştirme, sınıf, çevre temizliği, geri dönüşüm ve zararlı atıkların (pil) bertarafı etkinlikleri yapılmıştır. Etkinlikleri uygulama öncesi ve sonrası ortalamalarda artış ve Ayrıca öğrencilerin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde ölçeğin dört boyutu ve toplamında anlamlı istatistiksel olarak fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı farkın bulunduğu bileşen “Bilgi Duygu” olarak ölçülmüştür. Buna göre öğrencilerin son test puan ortalamaları 32,2397’den 33,6364’ya yükselerek anlamlı farklılık oluşturmuştur. P değeri ise ,027 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkıldığında etkinliklerin; çevreye karşı duyarlılıkta öğrencilerin bilişsel düzeyinde farkındalık geliştirildiği ancak davranışsal boyutta değişim gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı küçük yaşlardan başlayarak hem ailede hem de eğitim öğretim sürecinde okulda kazandırılması gereken bir bilinç olmasının yanı sıra belli bir süreliğine değil kazanılan becerilerin sürdürülebilir olması açısından daha uzun süreli ve öğretim programı içerisine doğal ortamlarda sağlanan etkinliklerle, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşime girecekleri ve doğadaki bütünlüğü kavrayabilecekleri bütüncül bir çevre eğitimi şeklinde yerleştirilmesi ile daha olumlu ve daha başarılı sonuçlar elde etmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir (Karakaya & Fidan, 2023). Bu çalışma genel olarak sınıf içinde ve/veya okul içinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla söz konusu olan çevresel duyarlılık için etkinliklerin doğayla iç içe yani daha okul dışı ortamlarda yapılması da daha önemli sonuçlar elde edilmesinde etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** çevresel duyarlılık, sürdürülebilirlik, etkinlik temelli uygulama, meslek lisesi

### **Kaynakça**

- Akçay, S., & Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1174-1184.
- Aydın, F., & Kaya, H. (2013). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Karakaya, A., & Kurtdede Fidan, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde sürdürülebilir çevre bilinci kazandırmaya yönelik görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 38-62.
- Yeşil, M., & Turan, Y. (2020). Çevresel duyarlılık üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 418-435.
- Yılmaz, A., Bozkurt, Y., & Taşkın, E. (2015). Doğal kaynakların korunmasında çevre yönetiminin etkinliği. *1. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13.
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.

# Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Kültürü Edinmelerinde Okuma Stratejilerinin Etkisi

Ramazan DEMİREL<sup>1</sup>, Eda Nur KARAKUŞ AKTAN<sup>2</sup>, Muhammet SEMİZ<sup>3</sup>, İlknur TELLİ<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Hasan Âli Yücel Sosyal Bilimler Lisesi, ramazandemirel2011@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Görevlisi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, edanurkaraks@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Hasan Âli Yücel Sosyal Bilimler Lisesi, mhmmtsmz@gmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yardımcısı, Hasan Âli Yücel Sosyal Bilimler Lisesi, ilknur\_telli@hotmail.com

## Özet

Okuma, insanlar tarafından çoğunlukla okuma- yazma öğrenmiş olma, okuryazarlık kavramının karşılığı gibi düşünülse de ilk okuma-yazma, okuma sürecinin harf ve sözcük tanıma, seslendirme aşaması yani birinci basamağıdır. İkinci basamak ise bu tanınan harf ve sözcüklerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Birinci basamak doğru bir şekilde tamamlanamazsa; harfler, sözcükler yanlış anlaşıldığında ya da yeteri kadar anlaşamadığında, ikinci basamak olan zihinde anlamlandırma da eksik ve yanlış olur. Bu nedenle okumanın birçok işlemi içinde barındıran karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir (Karakuş Aktan, 2019). Okuma, bir birey olarak insanoğlunun “kendi farkındalığını” duyumsatan ve “kendini gerçekleştirme” adına yapabileceklerini hissettiren özel bir eylemdir (Yıldız vd., 2006) kuma , okul türü öğrenme yoluyla edinilmekte ve bu süreçte gelişerek bireyin yalnızca okulda hayatında değil yaşamının tüm evrelerinde kullandığı bir beceridir. Bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesi de iyi bir ana dili eğitimiyle mümkündür. Fakat aynı zamanda okuma, yalnızca Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerini değil diğer bütün dersleri de ilgilendiren ve etkileyen hatta bireyin tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu bir beceridir. “Bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin, toplumda bir yaşama biçimine dönüşmesi” okuma kültürü olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2013, s.10). Okuma kültürü, temel okuma-yazma becerilerinin, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürülmesiyle mümkündür. Daha açık bir ifadeyle bireylerin okuma kültürü edinmeleri iyi planlanmış, etkili ve verimli bir okuma eğitimi süreciyle oluşturulmaktadır. Araştırmalar, okuma-anlama stratejileri hakkında bilgilendirilen ve okuma anlama stratejilerinin nasıl kullanacağını farkında olan öğrencilerin okuma-anlama düzeyinin yükseldiği ve iyileştiği yönünde bulgular sunmaktadır (Beydoğan, 2010). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürü edinmelerinde bilinçli bir biçimde okuma stratejilerini kullanmaları onların okuduklarını anlayan, düşünen, duyarlı bireyler olmalarında da etkili olacaktır. Çalışma kapsamında ortaöğretim öğrencilerine okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin uygulandığı okuma çalışmaları yaptırılarak okuma kültürü edinmelerinde bu stratejilerin etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürü edinmelerinde okuma stratejileri eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla planlanmış etkinlikler içeren ön test-son test tek denekli yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Hasan Âli Yücel Sosyal Bilimler Lisesi Hazırlık Sınıflarında okuyan öğrencilerden her şubeden 3 kız, 2 erkek olmak üzere basit seçkisiz yöntemle belirlenen toplam 25 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma kültürü düzeylerini belirlemek amacıyla Türkel, Özdemir, Akbulut (2017) tarafından geliştirilen ölçek

kullanılmıştır. 5'li likert biçimde hazırlanmış olan ölçek, “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi”, “Temel Okuma Becerisi”, “Görsel Okuma”, “Kitap Seçimi” başlıklarında dört alt boyutu ve okuma kültürü düzeyini ölçmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi okuma kültürü düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek, 2023 – 2024 Öğretim Yılı 2. Döneminde Mart 2024'te uygulanmıştır. 8 haftalık uygulama sonrası aynı ölçek tekrar uygulanmış ve uygulama önce ve sonrası öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınıanmıştır. Yapılan analizler sonucunda “Okuma Kültürü” toplam ortalaması ön teste  $82,86 \pm 15,21$  puan, son teste  $117,10 \pm 11,44$  puan olarak bulunmuştur. Son test “Okuma Kültürü Ölçeği” ölçümünün ön testten istatistiksel olarak  $34,24 \pm 9,71$  birim yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle uygulama öncesinde öğrencilerin okuma kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, sekiz haftalık okuma stratejileri eğitiminden sonra aldıkları puanlara göre daha düşüktür. Bir başka ifadeyle okuma stratejileri uygulamaları sonucunda öğrencilerin okuma kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puanlarda artış söz konusu olmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin okuma kültürlerinin gelişmesinde okuma stratejileri eğitiminin faydalı ve önemli olduğunu söylemek mümkündür. Şeref ve Şahin (2022) okuma grubu temelli okuma etkinliklerinin lise öğrencilerinin okuma kültürü edinme, okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirme süreçlerine olan etkilerini ortaya koymak amacıyla bir eylem araştırması çalışması yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıklarının, okuma kültürlerinin anlamlı bir biçimde geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin okuma becerilerine katkıda bulunduğunu, yapılan uygulamanın tüm okullarda yürütülebileceğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Baki (2023) okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürünü geliştirmeye etkisini inceleme amacıyla yaptığı çalışmada, okuma çemberi yönteminin bireysel gelişim açısından farklı bakış açısı kazanma, düşünme becerilerini geliştirme, kitapların önemini kavrama; temel okuma becerileri açısından anlama becerileri, planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama becerilerinin gelişimi; kitap seçimi açısından içyapı ve dış yapı özelliklerinin önemini kavrama; görsel okuma becerileri açısından ise görselleri anlama ve yorumlama ile görseller arasında ilişki kurma açısından katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmanın da yine ortaöğretim düzeyinde olması ve farklı bir yöntemle okuma kültürü edindirme sürecini ele alıyor olması açısından önemlidir. Çalışma sonucunun bu çalışmanın sonucuyla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Söz konusu çalışmayla uygulanan grup açısından farklılık gösterse de okumaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin okuma kültürlerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılması çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin okuma kültürlerinde gelişme göstermelerinin, okuma stratejileri, yöntem ve tekniklerinin planlı etkinliklerle sunulmasıyla doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür.

**Anahtar sözcükler:** okuma kültürü, okuma stratejileri, okuma becerileri

### **Kaynakça**

- Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 127-156.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.

- Karakuş Aktan, E. N. (2019). Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yay.
- Şeref, İ., & Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 465-490.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. PegemA.

# “Bahçemde Yaşam Var” Projesi Kapsamında Yapılan Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Tutum ve Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Handan ARSLAN<sup>1</sup>, Ümit ŞİMŞEK<sup>2</sup>, Eylem GÜNEŞ ERKOL<sup>3</sup>, Burhan AKBAŞ<sup>4</sup>, Cemal Ersin SİLİK<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Gölbaşı Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, handanarslan98@gmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Gölbaşı Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, simsekumit@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Gölbaşı Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, eylem.gunes@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Gölbaşı Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, burhanakbas@hotmail.com

<sup>5</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi, cemal.silik@hbv.edu.tr

## Özet

İklim değişikliğinin dünya üzerindeki yansımalarının derinden hissedilmeye başlanması ile birlikte çevreye yönelik tutum ve farkındalıkların önemi ön plana çıkmıştır. İnsanlarda çevreye karşı olumlu tutum ve davranışların oluşturulabilmesi, çevreye yönelik korumacı yaklaşımların yaygınlaştırılabilmesi, israfın en aza indirilebilmesi, çevre bilinci yüksek bir neslin oluşturulabilmesi ve sürdürülebilir bir gelecek sunulabilmesi için çevre bilincinin okul öncesi yıllardan itibaren bireylerde oluşturulabilmesi önem arz etmektedir. Okul öncesi dönemdeki çevre eğitimi, dünyaya ilişkin bilgilerin dışında duyguları, eğilimleri ve becerileri de içermelidir. Okul öncesi dönemdeki çevre eğitimi, merak duygusunun gelişimini, dünyadaki güzelliklerin ve gizemin keşfini, doğadaki tüm canlılara saygı duyulmasını ve doğa ile iç içe olmanın hazzını deneyimleme fırsatı sunmalıdır. Dolayısıyla sürdürülebilir bir gelecek için çevre eğitiminin ve çevresel bilincin okul öncesi dönemlerden başlanarak tüm bireylere aktarılması gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, resimli kitaplara dayalı çevresel eğitim programlarının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına yönelik (Polat & Deretarla-Gül, 2023), geri dönüşüm etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarına yönelik (Kazu & Yapıcı Ödemiş, 2023), uygulanan çevre eğitim programlarının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına yönelik (Yılmaz vd., 2020), ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutum ve farkındalıklarına etkisine yönelik (Okyay vd., 2022) yapılmış çalışmalara rastlanılmaktadır. Genel olarak literatürde yapılan çalışmalar (Kazu & Yapıcı Ödemiş, 2023; Polat & Deretarla Gül, 2023) incelendiğinde, okul öncesi kurumlarda verilen çevre eğitimlerinin çocukların çevresel tutumlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmanın temel amacı, “Bahçemde Yaşam Var” projesi kapsamında yapılan çevresel etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutum ve çevresel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda, proje kapsamındaki 60-72 aylık (5-6 yaş) çocuklara 8 hafta boyunca sunulan çevresel etkinliklerin, çocukların çevresel tutum ve farkındalık düzeyleri üzerindeki değişimini incelemek amaçlanmıştır. “Bahçemde Yaşam Var” projesi kapsamında öğrencilere 8 haftalık etkinlik planı hazırlanmıştır. İlgili etkinlik planları, projenin hedeflerine uygun olacak biçimde kompost oluşumu, geri dönüşüm, park gözlemi, drama çalışması, sürdürülebilirlik ve çevre temalı etkinliklerden meydana gelmektedir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test- son teste dayalı

deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen ile yapılan araştırmalarda; araştırılan değişkenin kendi içindeki değişimleri veya değişkenler arası ayrımlar karşılaştırılır. Deneysel desen araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için yapılan araştırma alanıdır (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2008). Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Gölbaşı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna giden 60-72 aylık (5-6 yaş) 65 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, evren üzerinde genelleme yapmak değil; çalışma grubuna dâhil edilen çocukların çevresel bilinç düzeylerindeki değişimi incelemektir. Çocuklara, 8 haftalık çevresel etkinlikler sunulmadan önce ön test, 8 haftalık çevresel etkinlikler tamamlandıktan sonra da son test uygulanarak çevresel tutum ve çevresel farkındalık düzeylerindeki değişimler incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, çocukların çevreye ilişkin tutumlarını ölçmek için Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilmiş olan “Çocukların Çevre Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu” kullanılmıştır. Bu ölçek, Kahriman-Öztürk (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, çevreyi koruma, tüketim alışkanlıkları, geri dönüşüm, yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıklarına ilişkin beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kapsamda çocuklara, boyutlara ilişkin 15 adet resim gösterilmiş ve çocukların olumlu ve olumsuz durumları seçmeleri sağlanarak 4'lü likert tip bir ölçek uygulanmıştır. Çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının değişimini belirlemek için ise Büyüktaşkapu-Soydan & Öztürk-Samur (2017) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, canlıları koruma, tüketim ve çevre kirliliği olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kapsamda çocuklara, boyutlara ilişkin 11 adet resim gösterilmiş ve ilgili ifade okunarak, çocukların ilgili ölçek ifadesini doğru, yanlış veya bilmiyorum şeklinde cevaplaması istenmiştir. Elde edilen veriler, istatistik paket programına ön test ve son test olarak ayrı ayrı işlenmiş ve çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin dağılımlarını incelemek için normallik testleri (Kolmogorov Smirnov ve Shaphiro Wilk) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, Kolmogorov-Smirnov testine ait anlamlılık değerleri çevresel tutum ve çevresel farkındalık için 0,000 ( $p<0,05$ ), Shapiro Wilk testine ait anlamlılık değerleri de 0,000 ( $p<0,05$ ) bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen değerler dağılımın normal olmadığını ( $p<0,05$ ) ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı fark testlerinde non parametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle çevresel tutum ölçeği ön test-son test sonuçları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Fark puanları normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği için karşılaştırmalar Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların çevresel tutumlarının eğitimler öncesinde ve eğitimler sonrasında farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Buna göre elde edilen sonuçlar, eğitimler sonrasında çocukların çevresel tutumlarında önemli düzeyde artış olduğunu ortaya koymaktadır. Sonrasında ise çevresel farkındalık ölçeği ön test-son test sonuçları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan çocukların çevresel farkındalıklarının da eğitimler öncesinde ve eğitimler sonrasında farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Buna göre elde edilen sonuçlar, eğitimler sonrasında çocukların çevresel farkındalıklarında önemli düzeyde artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çalışma grubunda yer alan çocukların çevresel tutum ve çevresel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutum ve çevresel farkındalık düzeyleri gerek ön

testte gerekse de son testte farklılık göstermemiştir ( $p>0,05$ ). Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, okul öncesi kurumlarda verilen çevre eğitimlerinin çocukların çevresel tutumlarına olumlu katkı sağladığına yönelik literatürde yapılan çalışmaları (Kazu & Yapıcı Ödemiş, 2023; Polat & Deretarla Gül, 2023) destekler niteliktedir. Elde edilen sonuçlar, özellikle okul öncesi dönem çocuklarına verilecek çevresel eğitimlerin olumlu etkisini ortaya koyduğu için diğer kurumların da çevresel etkinliklere ağırlık vermesi önerilmektedir. Çalışma, sürdürülebilir bir yaşam için küçük yaşlarda verilecek çevresel eğitimlerin önemini destekler niteliktedir. Dolayısıyla çalışma kapsamında geliştirilen “Bahçemde Yaşam Var” projesinin revize edilip yeni eğitim-öğretim yılında uygulanması, program uygulanmadan önce okuldaki öğretmenlere eğitimler verilmesi ve programın öğretmenlerle birlikte geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi dönem, çevresel tutum, çevresel farkındalık

### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., & Öztürk Samur, A. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7 (1), 78-97.
- Kahrıman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazu, H., & Yapıcı Ödemiş, F. (2023). Geri dönüşüm etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumu öğrencilerinin farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 34-53.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 23-30.
- Okyay, Ö., Sayın, A., Demir, Z. G., & Özdemir, K. (2022). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim*, 51(236), 2851-2870.
- Polat, P., & Deretarla-Gül, E. (2023). Resimli kitaplara dayalı çevre eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 441-457.
- Yılmaz, S., Yılmaz Bolat, E., & Gölcük, İ. (2020). Erken çocukluk döneminde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumları üzerindeki etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 557-578.



# Oyunlaştırma Temelli Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi: İnsan Haklarına İlişkin Kavramların Öğretimi

Fatih İŞIKSAL<sup>1</sup>, Serap DOLGUNYÜREK<sup>2</sup>, Gülçin TAN ŞİŞMAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Kayalar Şehit Necmi Bahadır Denizcioğlu İlkokulu, elaoyku1983@gmail.com

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen, Kayalar Şehit Necmi Bahadır Denizcioğlu İlkokulu, serapdolgunyurek@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulcintans@gmail.com

## Özet

Oyun, insan yaşantısında bebeklikten itibaren var olan ve zaman içinde biçim değiştirerek varlığını sürdüren bir etkinliktir. İnsan yaşamında eğitim de tıpkı oyun gibi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (İnan Kaya, 2018). Oyun ve eğitimin insanların öğrenme yolculuğundaki işlevleri de oldukça önemlidir. Oyunlaştırma, davranış kuramlarının çerçevesini çizdiği tasarımlarla, oyun unsurlarının eğitim-öğretim gibi oyun dışı ortamlara yansıtılmasıyla hedeflenen davranışların gerçekleşmesini desteklemek için kullanılmasıdır (Şahin & Samur, 2017). Karataş, eğitim odaklı oyunlaştırmayı “... sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek değil, oyun karakteristikleri ile bütünleştirerek, öğrencilerin mevcut öğrenme alanında öğrenmesini kolaylaştırma potansiyelinden yararlanmaktır” şeklinde tanımlamıştır (Karataş, 2014, s. 1). Diğer bir ifade ile oyunlaştırma öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin ve materyallerin oyun dinamikleri, rekabet, ödül gibi oyun öğeleriyle zenginleştirilerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkililiğinin artırılması amacıyla kullanılmasıdır. Ülkemizde de oyunlaştırmının; Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Kodlama gibi farklı derslerin öğretim süreçlerindeki kullanımına ilişkin araştırmaların sayısı artmaktadır. İlkokulda zorunlu derslerden biri olan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında 4.sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık, demokrasi ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmakla birlikte bu temel kavramlarla ilgili farkındalık kazanarak, ilgili değerleri içselleştirmeleri ve dolayısıyla öğrencileri bu ders kapsamındaki bilgi, beceri ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamak hedeflenmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi dersinin toplumu etkileyen ve toplumdan etkilenen işlevi ile öğretim programındaki kapsamı (bilgi, beceri, değerler, vb.) dikkate alındığında, bu konuların öğretimi konusunda bilimsel araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırma “dijital çağda bir öğretim yöntemi” (Şahin & Samur, 2017, s.1) olarak tanımlanan oyunlaştırmının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amacıyla, 4.sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında İnsan Hakları ünitesi kapsamında belirlenen temel kavramların (*hak, sorumluluk, özgürlük, adalet, eşitlik*) öğretimi odağında yapılandırılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, 4.sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında İnsan Hakları ünitesi kapsamında belirlenen temel kavramların (*hak, sorumluluk, özgürlük, adalet, eşitlik*) öğretiminde oyunlaştırma temelli öğretim tasarımının öğrenci başarısındaki etkisinin incelenmesidir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin İnsan Hakları ünitesi kapsamında belirlenen temel kavramların (*hak, sorumluluk, özgürlük, adalet, eşitlik*) öğretiminde oyunlaştırma temelli öğretim tasarımının öğrenci

başarısına etkisinin incelendiği bu nicel araştırma, Öntest- Sontest Denkleştirilmiş Kontrol Gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllü katılım esasına dayalı olarak uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ilkokulda öğrenim gören 93 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Toplam 5 şube arasından araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 4 şubedeki dördüncü sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiş, iki deney ve iki kontrol grubu ataması yapılmıştır. Çalışmanın temel veri toplama araçları, öğrencilerin belirlenen kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen test için öncelikle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı temel kavramlar incelenmiş, araştırmanın odağındaki kavramlar hak, sorumluluk, özgürlük, adalet ve eşitlik olarak belirlenerek; beş açık uçlu soru kapsamında yapılandırılmıştır. Oyunlaştırma temelli kavram öğretimi yedi açık uçlu sorudan oluşan öğrenci görüş formunun amacı, deney grubundaki öğrencilerin oyunlaştırma temelli öğretim etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Deneysel işlem (Oyunlaştırma temelli kavram öğretimi) öncesinde, İnsan Hakları Kavram Bilgisi Değerlendirme Testi (öntest), deney ve kontrol gruplarındaki 93 öğrenciye uygulanmıştır. Altı haftalık uygulama sürecinde, oyunlaştırma temelli insan hakları kavram öğretimi odağında yapılandırılan ders planları uygulanmıştır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımında, ilgili kazanımlar ve kavramlar doğrultusunda oyunlar tasarlanarak oyunlarda çeşitlilik sağlanmıştır. Deneysel işlem sonrası, İnsan Hakları Kavram Bilgisi Değerlendirme Testi (sontest), deney ve kontrol gruplarındaki 93 öğrenciye uygulanmıştır. Buna ek olarak, oyunlaştırma temelli kavram öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sadece deney grubundaki öğrencilere görüş formu uygulanmıştır. Normal dağılım durumları çarpıklık-basıklık, uç değerler, histogram analizleri sonucunda verinin normal dağılımı koşullarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arası ve grup içi farkların tespitinde bağımsız ve bağımlı gruplar t-testi kullanılmış, elde edilen verilerle betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin İHKB ön test puan ortalamalarının 50 puan üzerinden 17.3; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının ise 21.3 olduğu tespit edilmiştir. İnsan haklarına yönelik bilgi düzeyinin gruplara göre (deney ve kontrol grupları) fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar için t-Testi bulgularına göre gruplar arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $t(91) = 1.889, p > .05$ ). Oyunlaştırma temelli kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları 34.1 iken kontrol grubunun son test ortalama puanları 24.9 olarak tespit edilmiştir. Oyunlaştırma temelli kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası İnsan haklarına yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar için t-Testi bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin ön test ( $X = 17.3, ss = 9.4$ ) ve son test ( $X = 34.1, ss = 8.8$ ) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $t(47) = 10.150, p < .05$ ). Kontrol öğrencilerinin rutin öğretim süreci öncesi ve sonrası İnsan haklarına yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Gruplar için t-Testi bulgularına göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ( $X = 21.3, ss = 10.9$ ) ve son test ( $X = 24.9, ss = 8.9$ ) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $t(44) = 1.731, p > .05$ ). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, t-testi bulgularından hareketle, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı kapsamında

belirlenen temel kavramların (hak, sorumluluk, özgürlük, adalet ve eşitlik) öğretiminde oyunlaştırma temelli kavram öğretiminin öğrencilerin başarısını anlamlı düzeyde artırdığı, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler paylaştığı, derse yönelik ilgilerinin olumlu olduğu, derslerde oyunlarla öğrenmekten keyif aldıkları, anlamlı öğrenme deneyimleri edindikleri sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında farklı derslerin öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilen oyunlaştırma uygulamalarına yönelik araştırma sonuçlarında da öğrenci başarısının anlamlı olarak farklılaştığı, içsel ve dışsal motivasyona unsurlarını sergiledikleri ortaya konulmuştur (Ersoy, 2017; Topal, 2019). Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle, İlkokul 4.sınıf zorunlu derslerinden olan «İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi» dersi, soyut kavramları da içinde barındıran bir yapıya sahiptir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim açısından Somut İşlemler Döneminde (7-11 yaş) olduğu dikkate alındığında, öğrenme-öğretme sürecinin somuttan-soyuta ilerlemesi gerekmektedir. Oyunlaştırma temelli öğretim etkinliklerinin sadece akademik başarının artırılması amacıyla değil, sosyal-duygusal ve fiziki gelişim açısından da öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilerek öğrencilerin bütüncül gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir. Özellikle ulusal alanyazında oyunlaştırma temelli öğretim süreçlerinin etkililiğinin incelendiği araştırmalar nicel olarak artma eğilimi göstermekle birlikte yeterli değildir. Farklı dersler ve kademelere yönelik olarak nicel, nitel ve/veya karma yöntem desenleri ile yürütülecek araştırmalar yapılması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** oyunlaştırma, oyunlaştırma-temelli öğretim süreçleri, insan hakları, kavram öğretimi, ilkokul

## Kaynakça

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Eğitimde oyunlaştırmanın kullanımı: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 197-210.
- Ayas, C., & Baltacı, H. S. (2016). Oyunlaştırma ile yapılandırılmış işbirlikli öğrenme ortamlarının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematik dersine karşı tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 553-570.
- Ersoy, B. G. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* [Unpublished doctoral dissertation] Anadolu University.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025-3034). IEEE.
- Kaya, G. İ. Oyun ve Tarihsel Olarak Oyunun Eğitimdeki Yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 66-78.
- Özdamar-Keskin, N., & Tosuntaş, Ş. B. (2019). Oyunlaştırma (Gamification) uygulamalarının Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 14(3), 1107-1131
- Şahin, M., & Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1 (1), 1-27.
- Topal, M. (2019). *Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin başarı, çevrimiçi bağlılık ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi* [Doctoral dissertation] Sakarya Üniversitesi.

# Affetme Konusundaki Bilgilendirme Eğitim Programının Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Soruşturmaları ve Okul İklimi Üzerindeki Olumlu Etkisi

Suat ACAR<sup>1</sup>, Düriye ALP<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mustafa Kemal Anadolu Lisesi, cymbyz@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Mustafa Kemal Anadolu Lisesi, duriyealp@hotmail.com

## Özet

Affetme bilgilendirme eğitiminin temel amacı; okulda çocukluktan çıkılıp yetişkinliğe adım atılan ve akran etkisinin arttığı, hem arkadaşlar hem de yetişkinlerle sorunların yaşandığı ergenlik döneminde, başa çıkma yöntemlerinden olan affetmenin öğrenilmesi, kişilerarası ilişkilerde olumlu tutum geliştirilmesi, daha sağlıklı yaşam ve kişilerarası ilişkileri düzenleyici çalışmalara gerek duyulmuştur. Affetme konusundaki bilgilendirme eğitiminin uygulamalı olarak gerçekleştirildiği birçok araştırmada katılımcıların, incinmişliklerinin iyileşmesi, olumsuz duyguların azaltılması, sosyal çevreyle daha iyi uyum göstermesini sağladığı (McCullough vd., 2000), olumlu duygulanımını artırmakla birlikte bireylerin kişilerarası ilişkilerinde uyumlu tepkiler geliştirmelerinde etkili olduğu (Enright & Fitzgibbons, 2000) kaydedilmiştir. Affetmeyi bireysel bir özellik veya eğilim olarak inceleyen araştırmalar, affetme eğiliminin daha yüksek benlik saygısı, öznel iyi oluş, empati, samimiyet ve düşük kaygı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Berry vd., 2001; McCullough vd., 2001). Affetmenin genel ruh sağlığı ile pozitif ilişkili olduğu (Berry & Worthington, 2001) bulunmuştur. Enright (1996), affetmenin, kişinin kendisini inciten birine karşı kızma, olumsuz yargılama, öfke ve nefret gibi hislerden vazgeçerek ve o kişiye karşı merhamet, sevgi, şefkat gibi olumlu duyguları hissetme çabası olarak açıklamaktadır. Diğer insanlar tarafından engellenme durumu ve olumsuz tepkilerle karşılaşan bireyler, engellenme, incinmişlik gibi olumsuz deneyimler yaşamakta ve yaşadıkları bu engellenme ve incinmişlik gibi olumsuz deneyimlerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler göstermektedirler. Bireylerin diğer insanlar tarafından karşılaştıkları bu engellenmeler, zorlu yaşantılar, incinmişlikler veya haksızlık olarak gördükleri durumlara tepkilerinde, özellikle incinme durumlarında geliştirdikleri ruminatif düşünceleri; öfke, kin tutma, nefret, intikam alma gibi olumsuz duygular yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşanılan ruminatif düşünceler, öfke, kin, nefret, intikam alma gibi olumsuz duyguları sürekli hale getirmekte ve bireylerin yaşam kalitesini düşürmektedir. Affetme ergenlik döneminde önem kazanan bir kavramdır. Ergenliğin devam ettiği ortaöğretim döneminde, öğrencilerin yaşayabilecekleri çatışmalar ve kişilerarası sorunlar da artış göstermektedir. Öğrenciler sorunları ile başa çıkabilmek için daha fazla desteğe ve kaynağa ihtiyaç duymaktadırlar. Bu dönemde yapılan gelişimsel ve önleyici müdahalelerin, ileriki yıllarda sağlıklı (ruh sağlığı yerinde) bireyler ve sağlıklı kişilerarası ilişkilere katkısının olacağı düşünülmektedir. Erken yaşlarda affetme eğitiminin (müdahalelerinin), çocukların yetişkin hayatında karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkma stratejisi olarak affetmeyi öğrenme ve uygulamada yardımcı olmaktadır. Affetme bilgilendirme eğitiminin temel amacı; okulda affetme konusunda bilgilendirme yapılarak

öğretmen-öğrenci ve arkadaşlık ilişkilerinde sorunların çözümünde farkındalık oluşturmak, başa çıkma yöntemlerinden olan affetmenin öğrenilmesi, kişilerarası ilişkilerde olumlu tutum geliştirilmesi, affedicilik karakter gücünü geliştirecek davranış için gerekli becerileri kazandırmaktır. Bu bağlamda bu çalışmada ‘Affetme Konusundaki Bilgilendirme Eğitim Programı’ uygulanmıştır. Bu programın öğrencilerin disiplin işlemlerinin başladığı andan itibaren affetmenin farkındalığının, disiplin işlemlerinin ilerlemesi, sonuçları ve arkadaşları-öğretmenleri ile olan kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma kapsamında lise 9., 10. ve 11. Sınıflardan disiplin işlemi için dilekçe yazılan öğrencilere “Affetme Konusundaki Bilgilendirme Eğitim Programı” uygulanmış, bu programın öğrencilerin disiplin işlemlerinin başladığı andan itibaren affetmenin farkındalığının, disiplin işlemlerinin ilerlemesi, sonuçları ve arkadaşları-öğretmenleri ile olan kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisi araştırılmış, programın öğrencilerin disiplin işlemleri üzerindeki olumlu etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması deseninde yürütülmüştür (Toroman, 2022). Araştırmanın nicel kısmı deneme öncesi modellerden biri olan tek grup öntest-sontest modeli ile oluşturulmuştur (Karasar, 2013). Çalışmada uygulanacak deneme öncesi modelin bağımlı değişkeni öğrencilerin affetme farkındalığıdır. Bu bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken ise uygulanacak olan ve yapılandırma (hazırlık) + 4, toplamda 5 hafta süren Affetme Konusundaki Bilgilendirme Eğitim Programıdır. Programın uygulandığı, öğrencilerden veriler Asıcı ve Karaca (2018) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Affetme Ölçeği (EAÖ) ile toplanmıştır. Ölçek 21 maddelik ve 5’li likert tip bir ölçektir. Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu 7 soru bulunmaktadır. Çalışmanın örneklemini, Mustafa Kemal Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. sınıflarda okuyan, hakkında disiplin dilekçesi yazılan (kişiler arası ilişkilerde sorun yaşamış), gönüllü 23 öğrenci (9 kız – 14 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama araçları ile elde edilen puanlar öntest-sontest açısından karşılaştırılmış ve iki ölçüm arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir. Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla grupta az sayıda kişi bulunduğu için parametrik testler yapılamamıştır. Bunun yerine non-parametrik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırma kapsamında verileri analiz etmede IBM SPSS 24 yazılımından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Affetme Konusunda Bilgilendirme Eğitim Programının, öğrencilerin affetme farkındalığını arttırdığını ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Affetme eğitim programı uygulanan 23 öğrenciden 13’ünün (%56,52) affetme tanımını; “bizi üzen inciten kişiye karşı hissedilen, kin, nefret, öfke, intikam alma gibi duyguların yerine empati, hoşgörü, anlayış, sevgi, merhamet etmenin alması” olarak, olumlu değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin Affetme Bilgilendirme Eğitim Programı sonrası, affetme öntest-sontest puanlarında disiplin dilekçe sayılarında anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ), ancak son test için p değeri ( $p = .084$ ) anlamlılık sınırına yaklaşmaktadır. Dilekçeyi yazan kişi, dilekçenin nasıl sonlandırıldığı, disiplin dilekçesinde yer alan aynı kişiler arasında tekrar kişilerarası sorun yaşanıp yaşanmaması ve akademik başarı açısından da affetme toplam puanları öntest toplam puanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Aynı şekilde, uygulama sonrası, Araştırmada belirtilen zaman sınırlılıklar dikkate alınarak gelecek eğitim-öğretim yılı başından itibaren en az 8 oturum Affetme Psikoeğitim Programının uygulanması, kişilerarası ilişkilerde incinmiş Ortaöğretim öğrencileri için düzenlenecek ve uygulanacak affetme eğitim programında etkili olabilecek okuldaki paydaşlar ve özellikle

velilerin de sürece dâhil edilmesi ve öğrencilerin affetme becerilerindeki kalıcılık hakkında, gelecekte yapılacak araştırmalarda izleme çalışmasının yapılması, hatta 3 ay, 6 ay ve 1 yıl gibi aralıklarla sınanması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** affetme konusunda bilgilendirme, eğitim programı, ortaöğretim kurumları, disiplin soruşturmaları

### **Kaynakça**

- Asıcı, E., & Karaca, R. (2018). Ergenler için affetme ölçeği (EAÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 13 (11), 205-228.
- Berry, J. W., & Worthington Jr, E. L. (2001). Forgivingness, relationship quality, stress while imagining relationship events, and physical and mental health. *Journal of counseling psychology*, 48(4), 447-455.
- Berry, J. W., Worthington, E. L. Jr., Parrott, L., O'Connor, L. E., & Wade, N. G. (2001). Dispositional forgiveness: Development and construct validity of the transgression narrative test of forgiveness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1277-1290.
- Enright, R.D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: on forgiving, receiving, forgiveness and self forgiveness. *Counseling and Value*, 40 (2), 107-126.
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Yayınevi.
- McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D., & Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being and the big five. *Personality and Social Psychology*, 27(5), 601-610.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (2000). *The psychology of forgiveness*. In M. E. McCullough, K. I. Pargament., & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research and practice*. Guilford
- Toraman, S. (2022). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.

# Okullardaki Fiziki Değişim Çalışmalarının Okul İklimine Etkilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Saadettin DELLAL<sup>1</sup>, İnalet AYDIN<sup>2</sup>, Sehergöl DOĞAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Altındağ Öğretmen Abdullah İlkokulu, biacayipadam@yahoo.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, inayetaydin@gmail.com

<sup>3</sup> Okul Müdür Yardımcısı, Altındağ Öğretmen Abdullah İlkokulu, seherguldogan06@gmail.com

## Özet

Soyut bir kavram olan kültür, bir kurumda/okulda farkında olarak veya olmayarak vücuda getirilerek uygulanan inanç ve değer manzumesidir (Balci, 2001). Söz konusu bütünlük iklim olarak açığa çıkar ve okuldaki bütün kural, düzenleme, dekor vb. yapıları kuşatır. Okul kültürü en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir. Bu normlar okuldaki insanların tecrübelerini güçlü bir şekilde şekillendirir ve etkili bir okul müdürlüğü liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir. Okul müdürlerinin kültürü şekillendirebilmeleri, etkili liderlik ve eğitim için önemli olan değer ve inanışlara model oluşturmaları yoluyla olur. Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve iş birlikçi vizyonu yaratmak için işgörenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Çelikten, 1999). Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak ise Greenfield (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili yöneticilerin; çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışan, iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlar arası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları gözlenmiştir (Akt. Töremen, 2003). Her ne kadar okulun etkililiği okul müdürüne bağlı olsa da kültürü oluştururken öğretmen, veli ve öğrenci unsurlarını da göz önünde bulundurmak gerekir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre insanların ihtiyaç sıralamasında fiziki olanlar birinci sıradadır. Okul müdürünün okulunun etkililiği arttırabilmek için öncelikle okulun fiziki eksikliklerini gidermesi, okuldaki paydaşların kendilerini güvende ve mutlu hissetmelerini sağlaması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında ilkokul öğretmenlerinin okul kültürü ve iklimi hakkındaki görüşleri, okul müdürünün okulda yaptığı fiziki çalışmaların, etkinliklerin, sosyal aktivitelerin okul iklimini nasıl etkilediği incelenecektir. Çalışmanın amacı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okuldaki her türlü değişime bakış açılarının nasıl olduğunun tespit edilmesidir. Sonucunda da uygulanan değişimlerin öğretmenler nezdindeki bakış açılarının diğer okullar için de katkıda bulunacağı varsayılmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Kişiler bazı olgularla günlük hayatta karşılaşılabilir, fakat bu durum, olguların çok iyi bilindiği veya tanındığını göstermez. Bu olgular, olaylar, algılar, kavramlar, deneyimler şeklinde olabilir. Bu nedenle olgu bilim araştırma deseni bu olguları araştırmayı ve açığa çıkarmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesi Öğretmen Abdullah İlkokulu'nda çalışan öğretmenler ile 2023-2024 eğitim öğretim yılı 2. dönemi içinde gerçekleştirilecektir. Araştırmanın okullarda uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerden onam formu alınacaktır. Öğretmeler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu 6 soru bulunmaktadır. Yapılacak bu nitel

çalışmanın evrenini Öğretmen Abdullah İlkokulu'nda çalışan öğretmenler oluşturacaktır. Verilerin analizinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılacaktır. Öğretmenlerden elde edilen veriler Office Word programına yazı olarak aktarılacak ve görüşmeye katılanların düşüncelerinde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak kelime ve cümleler işaretlenecek ve bu işaretlemeler her bir katılımcı için tablolar halinde temalara dönüştürülecektir (Çakır, 2021). Araştırma; katılımcıların anket ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır. Çalışmaya okulumuzun 30 öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerimizin 29'u okul ikliminin iyi(7), sıcak(7), huzurlu(7), güvenli(8), güzel(3), rahat(6), sıcak(5) aidiyet duygusu yüksek(4), motive edici(4), ilişkilerin gayet güzel olduğu(3), işbirliği içerisinde(4), keyifli(3), düzenli(4), kendini rahat ifade edebildiğini(4) belirtmiştir. 1 öğretmenimiz genel havasının son birkaç yılda bozulduğunu belirtmiştir. İnsanlar arası ilişkiler açısından öğretmenlerimizin 27'si olumlu 3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Okuldaki sosyal, kültürel faaliyetler yönünden (düzenli geziler, öğretmenler arası yemekler, Bilkent Üniv. Gesa, aile iftarı, aile tiyatro ve sinema günleri vb.) 29 öğretmen olumlu görüş bildirirken 1 öğretmen öğrenciler için yararlı ancak öğretmenler için çok yorucu olduğunu belirtmiştir. Okulun fiziki olanakları açısından son zamanlarda yapılan çalışmalar sonrasında 26 öğretmen yeterli, 4 öğretmen ise bazı alanlarda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okulun çok katlı olması, bahçede yeşil alanın azlığı, bazı şubelerin kalabalık mevcutlara sahip olması, atölye yapılabilecek alanların okulda olmaması gibi etkenler eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Güvenlik açısından ise bütün öğretmenler okulun yeterince güvenli olduğunu, gerekli bütün önlemlerin yeni idare ile sağlandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak; öğretmenlerin tamamına yakını okullarında mutlu olduklarını, okula istekli, mutlu geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler okulun fiziki imkânları arttıkça okulda motivasyonun, memnuniyetin, eğitim kalitesinin arttığını düşünmektedirler. Okulda yapılan etkinliklerin yanında okul dışı yapılan etkinlikler, yemekler, tiyatro ve sinema için buluşmalar, ev ziyaretleri, düğün, cenaze gibi önemli günlere katılımlar da okul iklimine olumlu katkı sağlamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** okul iklimi, okul kültürü, fiziksel değişim

### **Kaynakça**

- Balcı, A. (2001). *Etkili okul- okul geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, C. (2021). İlkokul müdür yardımcılarının işe uyum sorunları ve bu sorunların çözülmesinde okul müdürlerinin rolleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Ankara Üniversitesi.
- Çelikten, M. (1999). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 44-55.
- Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Pegem A Yayıncılık.
- Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 18, 99-123.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.



# Plastik Kirliliğın Doğaya Zararlarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İncelenmesi

Halit ASLAN<sup>1</sup>, Gülden SARIKOÇ BİLİR<sup>2</sup>, Gonca GÜNER<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Peyami Safa İlkokulu, peyamisafaio.meb.k12.tr

<sup>2</sup> Dr., ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel İlkokulu, gsarikoc@odtugvo.k12.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Peyami Safa İlkokulu, goncaguner83@gmail.com

## Özet

Plastik, petrol türevlerinden elde edilen sıcaklık ya da polimerizasyon yoluyla şekillendirilebilen, yeniden sıcaklık tatbik edildiğinde şekil değiştirebilen polimer malzemedir (Akkurt, 1991). Dünyadaki hızlı nüfus artışı ile son dönem teknolojik ve endüstriyel gelişmelere bağlı olarak insanların tüketim alışkanlıklarında görülen değişim sonucunda plastik kullanımının her geçen gün arttığı gözlenmektedir. Tüketimin aşırı şekilde artması ve hızlı yaşam anlayışı, plastikten yapılan ürünlerin miktarının artmasına, yaygınlaşmasına ve atık haline gelip plastik kirliliğinin oluşumuna neden olmaktadır. Hemen hemen her sektörde plastiklerin kullanılması insanları ve doğayı tehdit etmektedir. Plastik atık, plastikten yapılmış ve artık kullanılmayan tüm plastik bazlı ürünler plastik atık olarak değerlendirilmektedir. 20. Yüzyıldan itibaren plastik kullanımının yaygınlaşması sonucunda plastik kirliliği önce insanlar ardından doğa adına büyük tehlike arz etmeye başlamıştır. Bu doğrultuda; plastik kirliliği diğer kirlilikler gibi dünyada küresel bir sorun haline gelmiştir. Çevre sorunlarına karşı bu yönde verilecek eğitim, önemli bir koruyucu önlem olarak dikkat çekmektedir. Sorunların oluşumundan sonra alınacak önlemler yerine verilen eğitimle sorunların oluşmasını önlemek çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan önem taşımaktadır (Gülay & Öznacar, 2010). Doğa bilincinin en önemli yapılması hiç şüphesiz ilkökul yıllarında gerçekleşmektedir. Doğa bilincinin geliştirilebilmesi için eğitimcilerin çocuklara, doğa ile ilgili bilgi vermeleri, doğayı benimsetmeleri, doğayla ilgili yeterli materyal sağlamaları, özendirici eylemler geliştirmeleri ve uygulama sonuçlarını somutlaştırarak doğa ile ilgili değer ve yargılarını geri beslemeleri gerekmektedir. İlkokul yıllarında öğretmenler, çeşitli derslerle de bağ kurarak çocuklara doğa bilincinin kazandırılması ve kazandırılan bilincin kalıcı hale gelmesi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar. Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 1994). Yaratıcı drama, öğrencilerin hem kendini hem de çevreyi etkileşimde bulunarak tanınmasına da olanak sağlayabilmektedir (Aydın & Aykaç, 2016). Günümüzde hemen hemen her alanda kullanılan plastikler geri dönüştürülebilir olmasına rağmen; söz konusu dönüşümün yeterince yapılmaması, plastiklerin doğada yok olmaması, kalıcı atık oluşturması, canlılar ve doğa adına büyük tehdit oluşturması gibi olumsuz durumlar, plastik kullanımının azaltılması ya da plastik kirliliği konusunda önlem alınması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Bu sebeple; ailede başlayan doğa eğitiminin okullarda sürdürülmesi neticesinde ilkokullarda doğayı korumak adına plastik kullanımının azaltılması ve plastik kirliliğine karşı öğrencilerin günlük yaşamlarında neler yapabileceklerinin farkında olmaları sağlanmalıdır. Yaratıcı dramının genel amaçlarından biri olan ‘sosyal duyarlılık yaratma’ başlığı temelinde; çağımızın en

büyük çevre sorunu olan plastik kirlilik ve doğaya zararlarının önlenmesi hususunda öğrencilerin farkındalık oluşturmaları ve doğaya karşı duyarlılık geliştirmeleri adına yaratıcı drama yöntemi etkin bir biçimde kullanılabilir nitelik taşımaktadır. Çalışılan projede küresel bir sorun olan plastik kullanımına, plastik kirliliğinin tanınmasına ve aşırı plastik kullanımının doğaya olumsuz etkilerine yaratıcı drama yöntemiyle planlanan atölyelerle dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır. Bu proje Ankara ili Altındağ ilçesi sınırları içerisinde yer alan Peyami Safa İlkokulu dördüncü sınıfta eğitim gören 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar 4 hafta ve 12 saat (haftada 3 saat olmak üzere) olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan 4 haftalık yaratıcı drama atölyeleri ile plastik kirlilik ve plastik kirliliğin doğaya zararları hakkında öğrencilerin fikir sahibi olmaları, eş zamanlı olarak da plastik kirliliğine karşı çözüm önerileri sunmaları sağlanmıştır. Küresel bir sorun olan plastik kirlilik temel alınarak yapılan atölyeler süresince öğrencilere sorulan sorular, uygulayıcının gözlemleri ve atölyelerden elde edilen dokümanların (resim, günlükler, sözlü ve yazılı ifadeler) incelenmesi sonucunda öğrencilerin plastik kirliliğine karşı farkındalık kazandığı ve plastik kirliliğine karşı çözüm önerileri sundukları görülmüştür.

*Anahtar sözcükler:* plastik, plastik atık, plastik kirlilik, yaratıcı drama

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, Ö. (1994). *Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: Yaratıcı drama*. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama içinde* (158-179). Naturel Yayıncılık.
- Akkurt, S. (1991). *Plastik malzeme bilgisi*. Birsen Yayınevi.
- Aydın, Ö., & Aykaç, N. (2016). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Gülay, H., & Öznacar, M. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

# Geleneksel Oyun Temelli Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi

Işıl YAMAN BAYDAR<sup>1</sup>, Hatice Merve İMİR<sup>2</sup>, Çiğdem ERSOY<sup>3</sup>, Hanife OKUR<sup>4</sup>, S. Rahşan DOĞANLI<sup>5</sup>, Zeynep Rümeyşa BIÇAKCI<sup>6</sup>, İkbal NAKAŞ<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Pursaklar 80.Yıl Anaokulu, isil.yaman.baydar@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hmimir@aybu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Pursaklar 80.Yıl Anaokulu, cigdemzen1991@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Pursaklar 80.Yıl Anaokulu, okur.hanife1985@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Pursaklar 80.Yıl Anaokulu, rahsandoganli@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Pursaklar 80.Yıl Anaokulu, zeynep.rmvs@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Pursaklar 80.Yıl Anaokulu, nakasikbal@gmail.com

## Özet

Oyun, geçmişten günümüze varlığını sürdürmeyi başaran bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel oyunlar ise, geçmişten günümüze taşınan, toplumun kültürü içinde yer alan ve içerisinde gelenek, görenek, inanç, töre, hiciv, zekâ ve hareketlilik barındıran Türk gelenek ve göreneklerinin uygulama örnekleri olup kuşaktan kuşağa aktarılan sportif ve folklorik faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Oyun, çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlarken, öğrenim çağındaki çocukların var olan bilgi, beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocuk oyunları, onların öğrenmesi ve işlevsellik kazanmaları amacıyla yönelik olmalıdır. Çocukların hayatta edindikleri kazanımlarla birlikte hem bireysel hem de toplumsal oyunlarla onların dünyayı algılama biçimleri oluşmaya başlarken uyum süreci de devreye girmektedir (Biricik & Atik, 2021; Karabudak & Bozoğullarından, 2020; Küçükbiş vd., 2022; Turan vd., 2020; Yılmaz vd., 2022 ). Bu noktadan hareketle; okul öncesi dönemde eğitim programlarına entegre edilmiş geleneksel oyun temelli etkinliklerden elde edilecek sosyal beceri kazanımlarına ilişkin faydalar, bu konuda yapılacak araştırma ve deneysel çalışmalara olan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, tüm kültürlerde geleneksel oyun temelli etkinliklerin okul öncesi eğitim programlarına entegre edilmesinin ve geleneksel çocuk oyunlarından faydalanılmasının, sosyal-kültürel ve eğitsel bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, mevcut okul öncesi eğitim programının esneklik ilkesine dayanarak geleneksel oyun temelli etkinliklerin entegre edildiği bir eğitim programının çocukların geleceğine yön veren onların sosyal beceri kazanımlarına olumlu bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmada geleneksel oyun etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek amacıyla ön test/son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara Pursaklar ilçesinde anaokuluna devam eden deney ( n:36) kontrol (n:42) olmak üzere toplam 78 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; çocukların sosyal beceri durumlarını ölçmek için Karaşahin, Totan ve Aksu (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Sosyal Beceri Ölçeği", demografik özellikleri için ise, araştırmacılar tarafından hazırlanmış Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklarla 8 hafta boyunca haftada 3 iş günü yaklaşık 40-45 dakika süre ile "Geleneksel Oyun Temelli Etkinlikler" uygulanmıştır. "Geleneksel Oyun Temelli Etkinlikler", çocukların selamlaşma, dinleme,

konuşmayı başlatma, soru sorma, lütfen ve teşekkür etme sözcüklerini kullanma, yönergelere uyma, duygularını ifade etme, izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, başarısız olunan bir durumla başa çıkma, bir işe yoğunlaşma gibi temel sosyal becerileri desteklemeyi hedeflemektedir. “Geleneksel Oyun Temelli Etkinlikler” çocukların ilgi ve sosyal beceri gereksinimlerini destekleyecek yaş ve gelişim dönemlerine uygun toplam 24 adet etkinlikten oluşmuştur. Etkinliklerin ana yapısını oluşturan geleneksel oyunlar Milli Eğitim Bakanlığının "Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu Öğretmen Uygulama Kılavuzu" incelenerek seçilmiş, ana temaları korunarak revize edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 24.0 ile yapılmış ve sonuçlar %95 güven düzeyinde değerlendirilmiştir. Çalışmada uygulanacak analiz yönteminin belirlenmesi için ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olması ilgi ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2003). Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test Puanı ve Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanının karşılaştırılması amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre; gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = 9.518$ ,  $p < 0.05$ ). Deney grubunun ortalama puanı (ort. = 22.08) kontrol grubunun ortalama puanından (ort. = 13.90) anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak, Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test Puanı değişkeni için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t = 0.541$ ,  $p = 0.590$ ). Deney ve kontrol grupları için "Sosyal Beceri Ölçeği"ne ait ön ve son test puanlarını ve bu puanlar arasındaki değişimleri bağımlı gruplar T-testi analiz sonuçlarına göre; gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $t = -13.959$ ,  $p < 0,05$ ). Deney grubunun (Ort. = 22,08) kontrol grubuna (Ort. = 13,90) kıyasla son test puanlarının ortalaması daha yüksektir. Ancak, Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test Puanı değişkeninde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t = -1,413$ ,  $p = 0,165$ ). Bu durumda, ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında geliştirilen ‘Geleneksel Oyun Temelli Etkinlikler’ revize edilip yeni eğitim-öğretim yılında uygulanması, yeni okul öncesi eğitim programına entegre edilerek bu kapsamda öğretmenlere eğitimler verilmesi ve programın öğretmenlerle birlikte geliştirilmesi ve etkinliklere veli katılımlarının da eklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi dönem, geleneksel oyun, sosyal beceriler

### **Kaynakça**

- Baştürk, S. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına göre fen edebiyat fakültelerindeki alan eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-160.
- Biricik Z., & Atik A. (2021). Gelenekselden dijitale değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (E-Gifder)*, 9 (1), 445-469.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 Update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Karabudak, G. & Bozoğullarından, B. (2020) . Unutulmaya yüz tutmuş geleneksel bir oyun: Peçiç. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13 (29), 123-133. [http// doi number: 10.12981/mahder.678680](http://doi.org/10.12981/mahder.678680).

- Karaşahin, H., Totan, T., & Aksu, G. (2021) . Erken çocukluk döneminde sosyal beceri ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*,5 (2), 469-493.
- Küçükbiş, H. F., Özkurt, B., Sirkeci H. & Öztürk O. (2022) . Geleneksel oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının eğitim öğretim programlarındaki yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1421-1436.
- Turan, B.N., Gözler, A., Turan, M.B, İncetürkmen, M., & Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231-241.
- Yılmaz, E., Yel S., & Griffiths, M. D. (2022). Dijital ve geleneksel oyun oynayan çocukların değer algılarının karşılaştırılması: Türk ve İngiliz örneklemi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 41-66. [http://doi: 10.15390/EB.2022.10574](http://doi:10.15390/EB.2022.10574).
- Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu Öğretmen Uygulama Kılavuzu (2023) <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/100cocukoyunuogretmenuygulamakilavuzu.pdf> adresinden 10.01.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

# Okuma Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Uygulamaların Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi

Malik ARTUK<sup>1</sup>, Soner GARİP<sup>2</sup>, Ayşe COŞKUN<sup>3</sup>, Ahmet ÖZTAŞ<sup>4</sup>, Emrah KANLIKAMA<sup>5</sup>, Oğuzhan COŞKUN<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Abdurrahim Karakoç Ortaokulu, malik25\_25@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Abdurrahim Karakoç Ortaokulu, sonergarip38@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Abdurrahim Karakoç Ortaokulu, ocoskun67@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Abdurrahim Karakoç Ortaokulu, oztas36@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Abdurrahim Karakoç Ortaokulu, kanlikama@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Abdurrahim Karakoç Ortaokulu, ocoskun67@gmail.com

## Özet

Okuma becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) omurgasını oluşturan dört temel dil becerisinden biridir. Öğrencilerin duyuşal ve bilişsel gelişimlerine destek olan okuma becerisi, bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılarının niteliğini de belirlemektedir (Keskin, 2012; Karatay vd., 2020). Bu bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) öğrencilere Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma alışkanlığını kazandıracak biçimde yapılandırılmıştır. Fakat yapılan çalışmalar öğrencilerin okumaya zaman ayırmadıklarını, okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu ve öğrencilerde okuma kültürünün oluşturulmadığını göstermektedir (Bayat & Çetinkaya, 2018; Karaarslan, 2016). Bu süreçte öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ve okuma kültürü oluşturmasında teknolojinin de olumsuz bir etkisi bulunmaktadır (Dilekçi, 2020). Türkçe öğretmenleri sistematik olmayan gözlemlerinde öğrencilerin kitap okumaya karşı ön yargı taşıdıklarını ve okuma isteği duymadıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca zümre öğretmenleri arasında gerçekleşen görüşmelerde ve yapılan toplantılarda öğrencilerde okuma kültürünün zayıf olduğu konusu gündeme gelmektedir. Bununla birlikte gerçekleştirilen veli toplantılarında ve velilerle yapılan birebir görüşmelerde öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının olmadığı ve bu neden okuma kültürü kazanmada sınırlılıklar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu çalışmada, kurum paydaşlarında (öğrenci-öğretmen-veli) okuma kültürünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla kurum bünyesinde uygulanan kitap okuma saati başta olmak üzere velilere yönelik kitap okuma ve paylaşma uygulaması, öğretmen ve yöneticilerden oluşan kitap okuma ve paylaşma kulübü, kurumun ev sahipliği yaptığı yazar okur söyleşileri, il/ilçe düzeyinde gerçekleşen kitap fuarlarına katılım çalışmaları ile kurum bünyesinde gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma, arkası yarın tekniğiyle okuma, oku-yorum, okuma münazarası, okuma-canlandırma, okuma değerlendirme, empatik okuma vb. okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenoloji (olgu-bilim) deseni kullanılmıştır (Merriam, 2013). Araştırma süreci, Pursaklar Abdurrahim Karakoç Ortaokulunda öğrenci, öğretmen ve veli katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gönüllülük esaslı gözetilerek kurum paydaşlarının (öğretmen, öğrenci ve veli) görüşlerine başvurulduğu için nitel araştırma amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili

alan yazın taranarak araştırma grubu tarafından geliştirilmiştir (Arıcı, 2018; Balcı, 2016; Karatay, 2023). Görüşme gerçekleştirilen katılımcı sayısı yirmi öğrenci velisi, otuz öğretmen ve yüz yedinci sınıf öğrenci olmak üzere toplamda yüz ellidir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Bu bağlamda oluşturulan kod, kategori ve temalar aracılığıyla veriler düzenli bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci Geliştir-Uygula-Paylaş (2023-2024) Süreç Bilgilendirme Kılavuzunda yer verilen takvime uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Okuma kültürünün oluşturulmasını/geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada gerçekleştirilen çalışmalarının tüm paydaşlarda ayrı ayrı okuma kültürünün oluşturulmasını/geliştirilmesini sağladığı tespit edilmiştir. Öğrenciler farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerini eğlenceli, hayal dünyasını geliştiren ve okuma isteği uyandıran bir çalışmalar bütünü olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler proje kapsamında gerçekleştirilen tüm çalışmaların onlara katkı sağladığını okuma alışkanlığı kazandıklarını, kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini, anlayarak hızlı okuma yapabildiklerini belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencilere görüşlerini paylaşma ve değerlendirme yapabileme fırsatı veren, okumaya ilgiyi artıran ve bilinçli eser okuma davranışı kazandıran okuma etkinliklerinin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini söylemektedir. Veliler ise çalışmaların öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırdığını, okumaya ilgiyi artırdığını ve okul başarısını desteklediğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda düzenli okuma alışkanlığı kazandıklarını, farklı bakış açıları gördüklerini belirterek söz konusu çalışmaları verimli ve faydalı bulmaktadır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle okuma kültürü oluşturma/geliştirme sürecinin başarıyla gerçekleştirilmesi için yapılacak çalışmaların tüm paydaşlara yönelik olması, okullarda uygulanan okuma saatlerinde farklı yöntem, teknik ve stratejilere dayanan etkinliklere yer verilerek bu saatlerin sınıf dışı ortamlarda da uygulanması ayrıca okuma kültürü oluşturma/geliştirme sürecinde yazar-okur söyleşilerine yer verilmesi, kitap fuarlarına ve kütüphanelere geziler düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** okuma becerisi, okuma kültürü, okuma etkinlikleri

## **Kaynakça**

- Arıcı, A. F. (2016). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bayat N, Çetinkaya G (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984 - 1001.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi (kuram ve uygulama)*. Pegem Akademi.
- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayın Dağıtım.

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



# Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Yürütüldüğü Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Alan Öğrenciler: Yılmazlık, Okul Yaşam Kalitesi ve Öznel İyi Oluş

Gülay ÇELİK<sup>1</sup>, Şeyda DEMİR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü Şehit Lokman Biçinci MTAL Müdürü, nehirbatu@gmail.com,

<sup>2</sup>Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, demir.seyda@yahoo.com

## Özet

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü okullarda eğitim gören öğrencilerin yılmazlık, okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Kapsayıcılık, 1994 yılında UNESCO'nun düzenlediği Dünya Konferansı'nda ilk kez gündeme gelmiş ve konferans sonunda yayımlanan "Salamanca Bildirgesi" ile "yaşadıkları zorluklar ya da farklılıklar ne olursa olsun, mümkün olan her yerde tüm çocuklar birlikte öğrenmelidir" ilkesi benimsenmiştir. Bu ilke doğrultusunda genel eğitim ortamlarında "herkes için" eşit ve adil eğitim fırsatlarının yaratılması vurgulanmıştır. Salamanca Bildirgesi'nin yayımlanmasından bu yana geçen otuz yılda, Türkiye de dahil birçok ülke, özellikle özel gereksinimli çocukların adil eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi için genel eğitim sınıflarında eğitimi tüm çocukları kapsayacak şekilde genişletmek için çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Türkiye, 2007 yılında Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'yi (United Nations General Assembly, 2006) imzalamış ve bu sözleşmede "fırsat eşitliği" vurgulanarak, ayırım yapılmaksızın tüm bireylerin eşit ve adil eğitim alabilmesi amacıyla eğitim sisteminin tüm çocukları kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliği belirtilmiştir. Türkiye'de kapsayıcılık terimi, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde son yıllarda kullanılmaya başlanmış olup, 1990'ların sonlarından itibaren ilgili mevzuatlarda kaynaştırma ve bütünleştirme olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir (MEB, 1997; MEB, 2017). Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin araştırmalar genellikle ilköğretim dönemine odaklanmaktadır (Sucuoğlu, 2004; Tohum Otizm Vakfı, 2011), ancak ortaöğretimde kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan araştırmalar sınırlı sayıda (Aktürel & Gürgür, 2020; Batu vd., 2004; İra & Ayan, 2016). Ortaöğretim kurumlarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin görüşlerine ilişkin dikkat çeken iki çalışma bulunmaktadır. Birincisi, Olçay-Gül ve Vuran'ın (2015) özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Bu çalışmada, öğrenciler öğretmenlerinin sınıflarda sınırlı düzeyde uyarlamalar yaptığını, bu uyarlamaların gereksinimlerini karşılamadığını, olumsuz davranışlarına olumlu davranışlardan daha fazla dikkat ettiklerini ve olumsuz davranışları cezalandırma yolunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler tipik gelişen akranlarından sınırlı düzeyde destek gördüklerini ancak akranlarıyla olumlu ilişkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin ise sosyal etkinliklere katılma konusunda kendilerini çok fazla teşvik etmediklerini ve eğitimden beklentilerinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. İkinci çalışma, Demir ve Çelik (basımda) tarafından gerçekleştirilmiş olup, özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, özel gereksinimli öğrenciler kapsayıcı eğitim uygulamalarının sosyal adaleti sağlayacağına, genel eğitim

sınıflarında gereksinimlerinin orta düzeyde karşılanabileceğine ve tipik gelişen akranları için kapsayıcı eğitimin nitelikli eğitim olduğuna inanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ortaöğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin yılmazlık, okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireylerin yılmazlık düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaöğretim kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireylerin yılmazlık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında ilişki var mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireylerin okul yaşam kalitesi ile öznel iyi oluşları arasında ilişki var mıdır?
4. Ortaöğretim kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireyler ile tipik gelişen akranları arasında yılmazlık, okul yaşam kalitesi ile öznel iyi oluşları arasında fark var mıdır?
5. Ortaöğretim kurumlarına devam eden özel gereksinimli bireylerin öznel iyi oluşlarını yordayan değişkenler nelerdir?

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu” ile “Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği”, “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ile “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler fotokopi ile çoğaltılmış ve yüzyüze uygulanmıştır. Çalışma grubunu, Ankara'nın Kahramankazan ilçesinde bulunan Şehit Lokman Biçinci Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinde eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen akranları oluşturmuştur. Okulumuzda bulunan tüm öğrencilerden araştırmaya katılmaları için veli onamları istenmiştir. Okulda 515 örgün ve 30 MESEM öğrencisi olmak üzere 545 öğrenci bulunmaktadır. 300 öğrenciye ait veli onamı gelmiştir. Özel gereksinimli olup örgün eğitim ile MESEM’de kayıtlı bulunan 8 öğrencinin okuma veya yazmayla ilgili problemi olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilere Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından okuma-yazma becerisi kazandırılmıştır. Ölçek sorularından hareketle öğrencilerin problemleri tespit edilerek Beden Eğitimi Öğretmeni ile “Sosyal Faaliyet planlanmıştır.” “Okul Bando Takımı” kurulması için çalışmalar başlatılmıştır. Bando Takımı ile ilgili yapılan çalışma sonrasında bando takımında bulunan kırk iki öğrenciye tüm ölçekler yeniden uygulanmıştır. Buna göre; okulumuzda uygulanan proje bazlı eğitimler, öğrencilerin bilgi ve deneyimini artırmakta, kendini değerlendirme, problem çözme, motivasyon, işbirliği ve takım çalışması becerilerini geliştirmekte, ayrıca öğrenme sürecini daha eğlenceli ve öğretici hale getirmektedir. Bu uygulamalar aynı zamanda sosyalleşme, kişisel ve grup sorumluluğu ile öz değerlendirme ve farkındalık becerilerini de geliştirmektedir. Eşit ve adaletli eğitim ortamları ve uygun yöntemler, özellikle dezavantajlı öğrencilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin zorluklarla başa çıkmasında ise doğru zamanda sağlanan destek, ilgi ve sevgi kritik bir öneme sahiptir.

***Anahtar sözcükler:** kapsayıcı eğitim, ortaöğretim, özel gereksinimli öğrenciler, yılmazlık, öznel iyi oluş, okul yaşam kalitesi*

### **Kaynakça**

Aktürel, İ. E., & Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687-709.

- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Batu, S., İftar, G. K., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Researchdesign: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- İra, N., & Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 145-160.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 230/11, 06.06.1997.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. 10096465-10.06.01-E. 14218379 19.09.2017.
- Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 297-320.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 15-23.
- Tohum Otizm Vakfı (2011). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: politika ve uygulama önerileri.
- UNESCO (1994). *Final report: World conference on specialneedseducation: Access andquality*. Paris, France.
- United Nations General Assembly (2006). *Convention on therights of personswithdisabilities*. Author.

# Yenilikçi Sınıf Ortamı ile İlgili Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Fuat AKSOY<sup>1</sup>, Serkan ÇELİK<sup>2</sup>, Hatice TOMBULOĞLU<sup>3</sup>, Sümevra ŞENLİGİL<sup>4</sup>, Özge KAZAN<sup>5</sup>, Özgül BOZOĞLU<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu, aksoy\_fuat\_6868@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sercelikan@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu, hazeynaz@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu, sumeyrasenligil06@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu, ozgedrsn@windowslive.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu, ozgulx@yahoo.com

## Özet

Dünya her geçen gün hızla değişmekte, bu değişim yeni ihtiyaçları beraberinde getirmekte ve artık dünya 21.yüzyıl temel becerilerinin geliştirilmesi için klasik yöntemler yerine yenilikçi uygulamalara şahitlik etmektedir. Özellikle sınıfların, 21.yüzyıl becerileri dikkate alındığında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve bu becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi önem kazanmıştır. Bu minvalde yenilikçi anlayışla değiştirilip dönüştürülen sınıf uygulamaları görmekteyiz. Bu uygulamalarla öğrenme alanlarının ve sınıfların yeniden tasarlanması okul ve eğitim sistemi için bir değişiklik fırsatı sunmaktadır. Nitekim Diana Oblinger (2006), ‘Mekânların özünde değişim vardır. Değiştirilen alanlar uygulamayı değiştirir.’ demiştir ve yirmi veya otuz yıl önce tasarlanan alanların bugünün ihtiyaçlarını yansıtmayacağını düşünmektedir. Yapılan araştırmalar öğrenme alanlarının insan faaliyetlerini etkilediğini göstermektedir (Hall, 1966). Öğrenme alanı yaklaşımı ise eğitimde yenilikçi bakış açısının odak noktalarından biridir. Öğrenme alanları yapılandırması tasarlanan uygulamalarla değişiklik gösterebilmektedir. Yenilikçi sınıfların öğrenci merkezli ortamları; iş birliğini, öz-yönelimli [self-directed] öğrenmeyi, sorgulamayı, keşfetmeyi, üretmeyi, aktif öğrenmeyi ve öğrenenler arasında ilişki kurmayı amaçlayarak esneklik ve yaratıcılığı destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. (Sheninger & Murray, 2017). Öğretmen böyle sınıflarda öğreten ve bilgi aktaran rolünden çıkıp rehber pozisyonuna geçerek öğrencilerin aktif katılımlarıyla bilgiyi edinmelerini sağlayabilir (McDonough, 2000). Öğrenci merkezli eğitim sağlamak için öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu öğretim alanları kurgulanmalıdır (Campbell, 2020). Eğitim öğretim alanındaki düzenlemelere ait araştırmalar, böyle mekânları kullanan kişilerin davranış, seçim ve deneyimlerinin dolaylı olarak etkilendiğini göstermektedir (Brooks, 2012; Tondeur vd., 2017). Öğrenme alanları öğrencilerde iş birliği, tartışma, birlikte düşünme gibi eylemleri tetikleyerek bir öğretmen rolü üstlenmektedir. İşte öğrenme alanlarının yeniden tasarlanmasında öne çıkan yaklaşımlardan birisi de Geleceğin Sınıfını Tasarlama (Future Classroom Lab -FCL) Projesi’dir. Öğrenci merkezli eğitimi sağlamak için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yeni öğrenme alanlarının kurgulanması üzerine yapılan araştırmalara istinaden sınıfımızda yenilikçi eğitim anlayışını benimseyerek 21.yüzyıl becerilerini desteklemek amacıyla kendi öğrenme alanlarımızı oluşturup çalışmalarımızı kurguladık. Bu çalışmada amaç; yenilikçi eğitim anlayışıyla oluşturulan sınıf hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenerek öğrencide ki

yansımalarının araştırılmasıdır. Yenilikçi eğitim yaklaşımı uygulamasına ilişkin örneklerin azlığı, okullardaki birçok probleme alternatif çözüm arayışı bizleri yenilikçi eğitim anlayışla yeni bir sınıf tasarımına yöneltmiştir. Böylece esnek sınıf ortamında sosyal, duyuşsal ve akademik öğrenmeleri destekleyecek köşelerin ve öğrenme alanlarının oluşturulmasına ihtiyaç doğmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara/Etimesgut ilçesine bağlı Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu 3/F sınıfında öğrenim gören 27 öğrenci, bu öğrencilerin velileri, 3/F sınıfı yenilikçi sınıf ortamı uygulayıcısı öğretmen ve farklı şubelerden 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu amaçla geleneksel sınıf modeli olan sadece sıraların bulunduğu renksiz, merakı desteklemeyen, aidiyet duygusunun oluşmasına pek olanak tanımayan ortama karşın yenilikçi anlayışla dijital web2.0 araçlarının aktif kullanıldığı, merak duygusunun ön planda tutulduğu hikâyeleştirme, oyunlaştırma, ekip çalışmaları, akran öğrenmesi, sokratik sorgulama gibi eğitim araçlarından faydalanılan gündelik hayatla bilimsel bakışı birleştiren, disiplinlerarası çalışmayı etkin kılan planlamanın uygulanması için mevcut şartlar değerlendirilmiş, yeni bir sınıf tasarlanarak öğrenme alanları oluşturulmuştur. Bu tasarımda; topluluk sınıfı oluşturarak aidiyet duygusunu güçlendiren Classdojo, padlet gibi web2.0 araçlarıyla birlikte öğrencinin kendini ifade etmesini sağlayan yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırmacı kimliğini geliştirmek için Merak Duvarı köşesi, duyuşsal gelişimi desteklemek için Salıncak köşesi, öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmesi ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması için Okuma köşesi önemli rol oynamıştır. Sorgulama temelli çalışmaları teşvik etmek için Kumkurdu kitap serisi kullanılarak öğrencilerin sorunları fark etmeleri ve çözüm üretmeleri hedeflenmiştir. Zekâ soruları köşesi beynin çalışma prensibini tanımalarına yönelik bir alan olarak düşünülmüştür. Ayrıca sınıfta oluşturulan ekiplerle yaratıcı, çözüm odaklı ve iş birliğine açık bir ortam sağlanmıştır. "Heybende Ne Var?" ve "Okudukça Büyüyoruz" projelerinde nitelikli çocuk kitaplarıyla yürütülen çalışmalar, okuma kültürü ve sevgisinin artmasını hedeflemiştir. Atasözleri ve deyimler köşesiyle dil zenginliğine katkı sağlanmış, hikâyeleştirme ve oyunlaştırma tekniği kullanılarak dersler işlenmiştir. Her öğrenci için yapılan gözlemler belirli aralıklarla öğrenci ve veliyle paylaşılarak paydaşların süreçte sorumluluk almaları hedeflenmiştir. Tüm bu çalışmaların temel kriteriyse çocuğun süreç temelli ve bütünsel olarak değerlendirilmesidir. Uzun vadede, bu çalışmanın yaygınlaşıp okul genelinde bir değişim başlatarak alternatif eğitim yaklaşımlarına örnek olması hedeflenmektedir. Süreçte olası revizyonlar göz önünde bulundurulacaktır. Çalışmamızda kullandığımız yarı yapılandırılmış görüşme formları için yazılı ve sesli kayıtlar alınmıştır. Tüm kayıtlar incelenerek frekans değerleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler yenilikçi eğitim anlayışıyla oluşturulan sınıf düzeninin daha geniş, renkli, canlı, güzel ve rahat bir ortam oluşturduğunu, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, oluşturulan öğrenme alanlarının ve köşelerin arkadaşlarıyla eğlenceli zaman geçirmelerine fırsat sunduğunu, nitelikli çocuk kitaplarıyla yapılan çalışmaların kitap okuma sayılarını arttırdığını ve kitap okuma sevgisi kazandığını ifade etmişlerdir. Sınıf içinde kurulan ekip çalışmalarından memnun oldukları, en çok "Robotumu Tasarlıyorum" ekip çalışmasını sevdiğileri görülmüştür. Salıncakta duygularıyla tanışmaktan ve okuma köşesinde paylaşımlarda bulunmaktan hoşlandıkları gözlemlenmiştir. Veliler, yenilikçi eğitim anlayışının olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Bu anlayışla çocuklarında okuma

sevgisinin ve okuduğu kitap sayısının arttığını, severek okula gelmeye başladıklarını, sorumluluk bilincinin geliştiğini, okula aidiyet duygusunun arttığını, akran ilişkilerinin, iletişim ve sorun çözme becerilerinin arttığını düşünmektedirler. Okulda farklı şubeleri okutan öğretmenler yenilikçi eğitim anlayışının öğrenciler için pek çok yönden yararlı olacağını düşünmekle birlikte sınıfların fiziksel olarak uygun olmaması ve öğrenci sayılarının fazla olması sebeplerinden dolayı uygulanmasında güçlükler yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yenilikçi eğitim anlayışının öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkardığı gibi öğretmenlerin de kendi yeterlilik alanlarını açığa çıkaracak alanlar bulabileceklerini söylemişlerdir. Uygulayıcı öğretmen ise süreç içinde yaşanan zorluklara karşın elle tutulur birçok değişim gözlemlediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin duygularını ve kendilerini ifade etmekte özgürleştiklerini, gelişen arkadaşlık ilişkileri sayesinde akran zorbalığının azalarak okula aidiyet duygusunun arttığını, okula mutlu geldiklerini, sorular sormaya başladıklarını, okuma kültürü ve sevgisinin belirgin şekilde arttığını, ekip çalışmalarıyla sorumluluk bilincinin oluşmaya başladığını, sınıf içinde yaşanan sorunların ciddi oranda azalarak daha çözüm odaklı, yaratıcı ve iş birliğine açık bir sınıf ikliminin oluştuğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yenilikçi eğitim anlayışının benimsendiği sınıflarda öğrenciler ve veliler, bu yeni yaklaşımın faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler arasında işbirliği, iletişim becerileri ve kitap okuma alışkanlığı gibi unsurların olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin fiziki şartların iyileştirilmesi ve sınıf mevcudunun azaltılması gibi koşullar altında, yenilikçi eğitim yaklaşımıyla oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler için faydalı olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, devam eden çalışmalar için mentörlük desteği ve ilgili eğitimlerin alınmasının yararlı olabileceğini önermişlerdir. Bu öneriler, ileriye dönük benzer projelerin etkinliğini artırmak için stratejik destek ve gelişim imkânlarının önemini vurgulamaktadır.

*Anahtar sözcükler:* yenilikçi sınıf ortamı, yenilikçi eğitim yaklaşımı, öğrenme alanları, okuma kültürü

## **Kaynakça**

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretmenler için geleceğin sınıflarını tasarlama rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı/ Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü / Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
- Saralar, İ. (2021). *Yenilikçi sınıflarda eğitim için metodolojik çerçeve*. Milli Eğitim Bakanlığı D.S.İ. / Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Turan, S., & Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi okullar özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yunus, K. (2021). Yenilikçi okullar özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(2), 319-323.

# Okul Müdürü Değişiminin Okul Kültürüne Etkisi

Aykut GÜLTEKİN<sup>1</sup>, Mehmet Ali DOĞAN<sup>2</sup>, Murat EKİCİ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Türkkonut Emel Önal İlkokulu, as\_gultekin@hotmail.com

<sup>2</sup> Okul Müdür Yardımcısı, Türkkonut Emel Önal İlkokulu, malidogan27@hotmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Fen Fak. Biyoloji-Botanik Ana Bilim Dalı, mekici@gazi.edu.tr

## Özet

Modern toplum yaşamımızın her alanında örgütler yer almaktadır. Günümüz toplumda insanların ihtiyaçları, ancak örgütler aracılığıyla karşılanabilmektedir. İhtiyaçlarımızın karşılanmasının dışında örgütler yaşamımızın büyük bölümünü geçirdiğimiz yerlerdir. Liderliğin ve yöneticinin örgütün etkinliği ve örgütsel kültürün oluşumu ve değişiminde önemli rol oynadığı yapılan araştırmalar ile ortaya konulmaktadır. (Çelik, 2000a). Terzi (2000). Bu araştırmada, okul müdürünün ve planlı kültür çalışmalarının, okulun lideri olarak örgüt kültürüne (destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü, görev kültürü) etkisi araştırılmış, elde edilen bulguların bu konuda yapılan veya yapılabilecek çalışmalara katkı sağlaması hedeflenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt kültürü üzerine etkisi; cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, meslekteki kıdem, görev yapılan okuldaki kıdem ve görev açısından değerlendirilerek bu konuda yapılan veya yapılabilecek çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaçla yapılan anket uygulama çalışmaları Türkkonut Emel Önal İlkokulu öğretmenlerine ön test (Eylül 2023) - son test (Mayıs 2024) olarak yarı deneysel desende Terzi (2005) tarafından geliştirilen e-ölçek ile yapılmıştır. Çalışmada destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü olmak üzere dört boyutlu ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına göre; oluşturulan dört faktörün açıkladığı toplam varyans %50.97'dir. Veriler SPSS 23 programına girilerek analiz edilmiştir. Destek kültürü ön test:3,75-son test:4, Başarı kültürü ön test:3,50-son test.3,75, Bürokratik kültürü ön test:3,25-son test.3,83, Görev kültürü ön test:3,22-son test.3,80 olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda "Okul Müdürü Değişiminin Okul Kültürüne Etkisi" olduğu, Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul kültürü bileşenleri üzerine davranışları algılamaya yönelik farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında öğretmenler ve okul personeli ile okul dışında yapılan sosyal etkinliklerin (Destek Kültürünün) insan ilişkileri ve güvene dayalı ilişkileri geliştirdiği, tören, şenlik ve etkinliklerde (bürokratik kültürün) rasyonel ve yasal yapılanma içinde olmanın farklı bir vizyon belirlediği, yarışma ve projelerde alınan derecelerin (başarı kültürü) bireysel sorumluluğa önem verildiği, işini başarı ile yapanın desteklendiği görülmüştür. Bu çalışma sonrasında okula sonradan katılan okul müdürünün okul kültürüne olumlu etki sağlayacak şu çalışmaları yapması öngörülmüştür. Okul müdürü, öğretmenler, personel, öğrenciler ve velilerle etkili iletişim kurmalıdır. Düzenli toplantılar, açık kapı politikası ve geri bildirim mekanizmaları oluşturularak iletişimi güçlendirebilirler. Okulun vizyon ve misyonunu net bir şekilde tanımlamalı ve paylaşmalıdır. Bu, tüm paydaşların aynı hedeflere odaklanmasını sağlayacaktır. Okul müdürü, işbirliğine dayalı bir ortamı teşvik etmelidir. Öğretmenler arası işbirliği, departmanlar arası iletişim ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini

güçlendirmek için fırsatlar yaratılmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlere ve öğrencilere örnek olacak bir liderlik modeli sergilemelidir. Güvenilirlik, adalet, empati ve motive edici bir tutum bu süreçte önemlidir. Okul müdürü, okul kültüründe değişiklik yaparken esnek olmalıdır. Yeni fikirleri dinlemeli, gerekli ise mevcut uygulamaları gözden geçirmeli ve iyileştirmeler yapmalıdır. Okul müdürü, velilerle işbirliği içinde olmalı ve onların görüşlerini önemsemelidir. Velilerin okul kültürüne katkısı büyüktür ve onların desteğiyle başarılı bir okul kültürü oluşturulabilir. Bu öneriler, yeni bir okul müdürünün okul kültürüne olumlu bir etki yapmasına yardımcı olabilir. Bu çalışma kapsamında; okul yöneticilerinin planlı kültür çalışmalarının örgüt kültürüne etkisinin büyük olduğu ve olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.

*Anahtar sözcükler: okul kültürü, okul müdürü, örgüt kültürü*

### **Kaynakça**

- Altınbaş, B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel liderlik (2. Basım)*. PegemA Yayıncılık.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*. 6 (11), 160-177.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Lunenburg, C. L., & Allan, C. O. (2013). *Eğitim yönetimi*. Gökhan Arastaman (6. Baskıdan çev).Çev. Edt. Gökhan Arastaman. Nobel.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel Yayın Dağıtım.



# Ağır Metallerin Çevre ve İnsan Sağlığına Etkileri Üzerine Bilinçlendirme ve Değerlendirme Çalışması

Vuslat Esra KUTLU<sup>1</sup>, Hande SOLMAZ<sup>2</sup>, Abdurrahman YILDIZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Bilge Kağan İlkokulu, vuslatesrakutlu@gmail.com

<sup>2</sup> Okul Müdür Yardımcısı, Bilge Kağan Anaokulu, hande\_2228@hotmail.com

<sup>3</sup> Doktor, Bilge Kağan İlkokulu, abdurrahman.yldz20@gmail.com

## Özet

Pediyatrik (çocuk) ve geriyatrik (yaşlı) insan popülasyonu, ağır metallere maruziyet açısından yetişkin bireylere göre daha duyarlı olduğu bilinmektedir. Metaller ksenobiyotik diğer toksikan maddelerden farklı olduğu görülür. İnsan eyleminin bir sonucu antropojenik olarak ne oluşturulur ne de yok edilir. Metaller elementer bir tür olarak farklı metabolitlere bozunmazlar. Birikim (biyoakümülyasyon) ile birlikte, bozunmazlık metaller için yüksek kaygı sebebidir. İnsanlar tarafından metallerin sürekli kullanımı, jeolojik, biyolojik çevrimler (döngüler) devamlı bir şekilde metale maruz bırakır. (Beijer and Jernelov, 1986). Sanayileşmeyle birlikte, küreselleşen dünyamızda metal dağılımı su, toprak, ve havaya geçerek, büyük ölçüde arttığı bilinmektedir. Dünya Sağlık Teşkilatı (WHO) çevre ve insan sağlığı için önemli olan ağır metalleri şu şekilde belirtmektedir. Bu ağır metaller Krom, kadmiyum, kobalt, krom, bakır, arsenik, civa, manganez, kalay, kurşun, nikel ve titanyumdur(WHO, 1989). Metal maruziyet ile ilişkili etkenler, metal maruziyet süresi, doz maruziyet yolağı, maruziyet yaşı, maruziyet sıklığı, biyotransformasyon yeteneğı (kapasitesi) metal toksisitesini etkileyen bileşenlerdir. (ATSDR., 1999). Pek çok potansiyel toksikanın istenmeyen etkisi kan beyin bariyeri tarafından korunmaktadır. Kan beyin bariyeri çocuklarda tam olarak gelişmemiştir. Bazı özel gruplar (bebekler, çocuklar, gebeler, organ yetmezliğı olan hastalar veya 65 yaş üstü bireylerin) birçok toksikan maddeye karşı daha duyarlıdır. Örneğın, hamilelik sırasında ağır metallere yüksek dozlarda maruziyette, ağır metallerin plasentaya geçerek ve fetüste hasar meydana getirmesi olasılığı akıldan çıkarılmamalıdır.(Süzen, 200). Canlıların yaşamsal metabolizmal faaliyetleri için gerekli olmayan, dokularda ve hücrelerde biriken ve bunun sonucu toksisiteye neden olan metaller, ağır metal olarak adlandırılır. İnsan sağlığı üzerinde advers etkisi olan majör toksik elementler gıdalarla birlikte alınabilir. Bu yüzden özellikle çevre kirliliğı, endüstri, toprağı ulaşan emisyonlar, kirlenmiş sular veya trafikten kaynaklanan kirlilikler bağılı olarak yetiştirilen ürünler kontamine olabilmektedir. Gıda ürünleri ağır metal maruziyeti bakımından önem arz etmektedir. İyonik formdaki metaller kimyasal olarak oldukça reaktif olabilir ve fizyolojik olarak sistemlerle çeşitli reaktif etkileşimlere girebilir. Enzim yıkımı metal toksisitesinin sonucu olarak birçok enzimin inhibisyonu önemli bir moleküler mekanizma olarak görülmektedir. (Süzen, 200). Ağır metaller, toksikolojik olarak bir veya daha fazla elektronunu kaybederek insan sağlığı için gerekli olan esansiyel elementleri taklit yoluyla spesifik biçimde ayrılan fizyolojik bölgelere bağlanıp, eser elementlerin taklitçileri olarak hareket edebilir. (Gönül ve ark., 1996).Avrupa Gıda Güvenlik Otoritesi (EFSA), WHO, Dünya Gıda Gıda Katkı Maddeleri Ortak FAO/WHO Uzman Komitesi (JECFA), Tarım Teşkilatı (FAO), gibi çeşitli otoriter kurumlar/kuruluşlarca günlük, haftalık, aylık alım

standartlar oluşturulmaktadır. (RDAs,1989). Ülkemizde de Tarım Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Türk Gıda Kodeksine göre içeceklerde ve gıdalarda bulunabilecek maksimum arsenik, bakır, kadmiyum ve kurşun gibi ağır metal miktarları belirtilmiştir. (Resmî Gazete İnsani Tüketim Amaçlı Sular Hakkında Yönetmelik, 2008; WHO, 1998). Ağır metaller, çoğunlukla buldukları ortamda biyodegradasyona uğramazlar. Biyoakümülyasyon ile birlikte bozunmazlık ağır metaller gibi kontaminantlara karşı potansiyel maruziyetle ilgili endişeleri artırmaktadır. Çevre kirliliği, iklim, toprak, su ve doğal yapıyı etkileyerek ağır metallere maruz kalınmaktadır. Çocuklarda ağır metal maruziyeti sonucu ilerleyen aşamalarda, hafıza sorunları, öğrenme güçlükleri, hiperaktivite, saldırganlık gibi davranış gelişim bozuklukları saptanmıştır. Önemli bir toksikan ağır metal olan kurşun özellikle kurşun içerikli boyalarla boyanmış oyuncaklarla oynayan çocuklar farkında olmaksızın devamlı bir şekilde oyuncak üzerinde ki boya pigmentlerini yutma suretiyle kurşun alabilir. Çocuklarda kurşun maruziyetinin esas kaynağı kurşun içeren boyalardır. Kurşun bilinen güçlü bir nörotoksikan olarak kabul görmektedir. Çocuklarda nörolojik sinirsel davranışlar kurşun ensefalopatisi, zeka geriliği öğrenme ve bilişsel hafıza ile ilgili olumsuz etkileri nedeniyle, özellikle yoğun çalışma ve araştırma konusu olmuştur. (Güvendik ve ark., 1994). Kurşunun toksikan etkilerinden korunması için; tırnak yeme alışkanlığı, el temizliği, gibi hijyen kuralları izlenmelidir. Çocukların tırnaklarını kısa aralıklarla kesmeleri gerektiği belirtilmeli, yemeklerden önce mutlaka ellerimizi yıkamamız gerektiği vurgulanmalıdır. Beslenme alışkanlıkları dikkat edilmelidir. Trafığın yoğun olduğu cadde ve sokaklarda, dinlenme ve oyun oynamak için çok da uygun yerler olmadığı söylenmelidir. Çevreyi koruma bilincinin aktarılması, doğayı koruma, ağaç dikme, temiz su, temiz hava, topraklarımızın kimyasal atıklara karşı korunması hususunda farkındalık oluşturma amaçlanmıştır. Atık pillerin toplanması geri dönüşüm bilincinin kazandırılması çalışmalarımız arasındadır. Okulumuzda bu konuda bilgilendirici yarışmalar yapılmış olup çeşitli anket soru cevap şeklinde çevre bilincinin kazanılması ve öğretilmesi amaçlanmıştır.

*Anahtar sözcükler:* ağır metaller, kurşun, çevre, ağaç

## **Kaynakça**

- Agency For Toxic Substances and Disease Registry (Atsdr) (1999). Toxicological Profile for Lead. GA U.S. Department of Health and Human Services. Public Health Service Washington, DC, USA.
- Beijer, K., & Jernelov, A. (1986). General chemistry of Metals, in Friberg L., Nordberg G.F., Vouk V.B. Ed: Handbook of The Toxicology of Metals. New York:Elsevier, pp. 68–84.
- Gönül, B., Söylemezoğlu, T., Güvendik, G., & Erbaş, D. (1996). Epidermal Büyüme Faktörünün Serum ve Doku Çinko-Bakır Düzeylerine Etkisi. Ankara Ecz Fak. Derg., 24(2):75-81.
- Güvendik G., Atlıhan, F., Söylemezoğlu, T., Devicioğlu, C., & Satıcı, Ö. (1991) Serum Zinc and Copper in Chronic Renal Failure. Trace Proceedings of the Third International Congress on Trace Elements in Health and Disease at Adana-Turkey.
- RDAs (1989). Recommended Dietary Allowances. Food and Nutrition Board Subcommittee on the Tenth Edition of the RDAs 10th edition, Food and Nutrition Board, Commission on Life Sciences, National Research Co Washington DC. 118-125.

- Süzen S.H., Duydu Y., & Aydın A. (2004). Molecular Analysis of  $\delta$ -Aminolevulinic Acid Dehydratase (ALAD) Gene Polymorphism in a Turkish Population. *Biochemical Genetics*, 42(11/12):461-467.
- WHO (1989) World Health Organisation Geneva. Lead Environmental Aspects Environmental Health Criteria 85.

# Anaokulunda Orman Okulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Doğayla Bağlantı Kurma Eğilimlerinin İncelenmesi

Muhittin AKKÖPRÜ<sup>1</sup>, Seval KUDAY<sup>2</sup>, Nihal YAYLA<sup>3</sup>, Şule KUTLU<sup>4</sup>, Fatma YALÇIN<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Atatürk Anaokulu, makkopru@gmail.com

<sup>2</sup> Okul Müdür Yrd., Atatürk Anaokulu, hasdemirseval@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Atatürk Anaokulu, nihalkurtyayla@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Atatürk Anaokulu, nihalkurtyayla@gmail.com

<sup>5</sup>Dr. Öğretim Üyesi TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatma.yalcin@tedu.edu.tr

## Özet

Yapılan araştırmaların da işaret ettiği üzere erken çocukluk döneminde doğa ile temasta bulunmanın, doğada oyun oynamanın çocuğun gelişimine ve sağlığına pek çok katkısı bulunmaktadır (Bento ve Dias, 2017; Flatman, 2016; Frost ve Sutterby, 2017; Olsen, Thompson ve Hudson, 2014). Öte yandan yine yapılan araştırmalar günümüz çocukların geçmiş nesillere kıyasla daha az açık havada ve doğada vakit geçirdiğini (Clement, 2004, Waller ve diğ., 2010) ve dolayısıyla dikkat eksikliği ve hiperaktivite obezite başta olmak üzere birçok gelişimsel problemle karşı karşıya kaldıklarını iddia etmiştir. Hatta bu durumun ciddiyetine dikkat çekmek isteyen Louv (2005) doğa yoksunluğu sendromu kavramını ortaya atarken, Gill (2007) koruyucu ebeveyn tutumlarına eleştirel bir bakış açısı getirmek için günümüz çocuklarını poşete sarılı kırılğan nesiller olarak ifade etmektedir. Bu noktada ülkemizde ve dünyada giderek popülerleşen çocuğa doğada özgürce oynama öğrenme fırsatı sunan Orman Pedagojisi ümit vaat eden bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Frenkel ve diğ., 2019; Paci, 2016). Özellikle, çocukla doğa arasındaki koparılmış bağı yeniden onarmayı ve tüketimi azaltarak sürdürülebilir bir toplum yaratmayı hedefleyen orman anaokullarının sayısı ülkemizde ve dünyada giderek artmaktadır. Çeşitli çalışmalarında ortaya koyduğu üzere, bu okullarda eğitim alan çocukların çevreye karşı geliştirdikleri tutum daha pozitif olabilmekte, doğa ile geleneksel okullarda eğitim alan çocuklara kıyasla daha güçlü bağ kurabilmekte (Barrable ve Booth, 2020). Ancak bu noktada, şu soruyu sormak gerekmektedir, her çocuğun genellikle özel anaokulu olarak kurulan orman anaokullarında eğitim alma şansı var mıdır? Elbette, ülkemizde dahil bu çok olası bir ihtimal değildir. Bu durumda doğayla çocuk arasındaki bağı yeniden kurmak, tüm çocuklara yeniden doğada olma fırsatı sunmanın ikinci ve en makul ihtimallerden biri bu pedagojinin ve ilgili uygulamalarının devlet anaokullarında uygulanan müfredatla bütünleştirilerek uygulanması olabilir. Bu rasyonel doğrultusunda şekillenen bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birincisi, 60-72 aylık çocukların doğa ile bağlantı kurma eğilimlerini çeşitli demografik değişkenlere göre incelemek, ikincisi ise orman anaokulu uygulamalarının 60-72 aylık çocukların doğa ile bağlantı kurma eğilimleri üzerine etkilerini incelemektir. Araştırmada, orman okulu uygulamalarının 60-72 aylık çocukların doğayla bağ kurma eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemek için nicel araştırma yaklaşımının bir türü olan deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırma yöntemlerinden son test kontrol gruplu desen bu çalışmanın tasarımıyla örtüşmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2022). Bu yöntem kapsamında, aynı

anaokuluna devam eden 60-72 aylık 78 çocuk rastgele seçilmiştir. Yansız örneklem yöntemi kullanılarak deney (n=30) ve kontrol grubu(n=49) oluşturulmuştur. Her iki grupta hali hazırda aynı okulda okul öncesi eğitim alırken sadece deney grubu haftada bir gün olmak koşuluyla araştırmacılar tarafından Orman Pedagojisinden ilham alınarak geliştirilen 8 haftalık öğretim programına katılmıştır. Bu program kapsamında 2023-2024 öğretim yılında çocuklar Ankara'da bulunan bir ormanlık alana götürülerek yaklaşık 2 saat süren içerisinde ormanda keşif ve gezinti, erzak saati, serbest oyun ve yarı yapılandırılmış etkinlikler içeren bir rutinde eğitim almıştır. Araştırmanın okulda uygulanabilmesi için TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Komisyonundan gerekli etik izin alınmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler için velilerinden onam formu alınmıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve Engin (2019) tarafından geliştirilen "60-72 Aylık Çocukların Doğayla Bağlantı Kurma Eğilimi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak çeşitli istatistiksel analizler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin organize edilmesi sağlanarak SPSS programına veri girişi yapılmıştır. Elde edilen veri normal dağılım göstermediği için, parametrik testlerin alternatifleri olan Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Mann-Whitney U Testi, deney grubu (Md = 43,42, n =30) ve kontrol grubunun (Md = 37,91, n = 49) doğayla bağ kurma eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur, (U = 632,500, z =- 1.042, p = .29). Kruskal-Wallis Testi, üç farklı kardeş sayısı arasında (Grup 1, n = 11: tek çocuk; Grup 2, n = 49: iki kardeş; Grup 3, n = 19: üç kardeş) doğayla bağ kurma eğiliminde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur,  $\chi^2(2, n = 79) = 6.12, p = .047$ . Farkın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin yapılan Games Howel ikili karşılaştırma testi, tek çocuk olan çocukların ölçekten elde ettikleri puanların ( $\bar{x} = 67,000$ ), iki ve daha fazla kardeşi olanların puanlarından ( $\bar{x} = 63,3684$ ) anlamlı olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Kruskal-Wallis Testi çocuğun cinsiyeti, ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim seviyesi, çocuğun bitkilerle ilgilenme durumu ve hayvanlarla vakit geçirme durumuna göre anlamlı farklılaşmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgular Engin ve Demiriz (2022) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular ile büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde araştırmacılar çocukların doğa ile bağlantılı olma eğilimlerinin cinsiyet, ailenin aylık gelir durumu ve bitkilerle ilgilenme durumuna göre farklılaşmadığını ancak kardeş sayısına göre farklılaştığını bulmuştur. Ancak Engin ve Demiriz (2022), bu çalışmadan farklı olarak evcil hayvan sahibi olan ve hayvanlarla vakit geçirmeyen çocukların da doğa ile bağlantı kurma eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farkın bulunamaması ise bu çalışmada birkaç farklı argümanla yorumlanmıştır. Bunlardan birincisi, kontrol grubunda yer alan çocukların anaokulunun hali hazırda zengin flora ve faunaya sahip bir bahçesinde çeşitli oyun ve etkinlikleri gerçekleştiriyor olması nedeniyle kontrol grubunda yer alan çocukların da doğa ile bağlantı kurmasını güçlendirmiş olabilir. Öte yandan deney ve kontrol grubunda yer alan örneklem sayısının az olması da yine anlamlı bir fark bulunamaması ile ilişkili olabilir. Son olarak 8 haftalık bir eğitim programının deney grubunda beklenen etkiyi sağlayamaması ile ilişkili olabilir. Dolayısıyla yapılacak ileri araştırmalar kontrol grubuna okul bahçesi olmayan veya kısıtlı imkanlara sahip anaokullarından çocuklar seçilebilir. Benzer şekilde deney grubuna verilecek eğitim bir yılı kapsayan şekilde daha uzun süreli olarak verilebilir. Daha büyük örneklem gruplarıyla farklı bir çalışma yürütülebilir. Ancak aradaki farkın anlamlı olmaması

da erken çocukluk dönemi eğitimi için bir takım önemli çıkarımlar ortaya koymaktadır. Örneğin anaokulu bahçelerinin flora ve fauna bakımından zenginleştirilmesi ve burada yapılan uygulamalar çocukların doğa ile bağ kurma eğilimlerini güçlendirebilir. Türkiye'deki anaokullarının bahçelerini inceleyen çalışmalarda (Banko ve diğ., 2018; Geney, Özsoy ve Bay, 2019; Kaçan ve diğ., 2017; Olgan ve Kahrıman-Öztürk, 2011) okulların birçoğunun bir bahçeye dahi sahip olmadığı, olanların da doğal öğeler bakımından yetersiz olduğu, oyunu destekleyebilecek ve özendirerek materyal ve donanımlar bakımından yetersiz olduğu, var olan materyallerin çoğunlukla sabit oyun donanımlarından oluştuğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın yürütüldüğü okul gibi doğal bileşenler bakımından zengin, farklı oyun türlerine hitap eden, içerisinde bitki yetiştirme ve hayvan beslenme alanları olacak şekilde bahçelerin yeniden tasarlanması çocuğun gelişimine ve doğa ile bağlantı kurmasına katkı sunabilir.

*Anahtar sözcükler:* doğayla bağlantı kurmaya eğilim, orman pedagojisi, orman anaokulu deneysel araştırma.

### **Kaynakça**

- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M., & Sevimli-Çelik, S. (2018). The investigation of outdoor playgrounds in terms of supporting risky play. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 406-417. <https://doi.org/10.17679/inuefd.387479>.
- Barrable, A. & Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability*, 12(1), 375. <https://doi.org/10.3390/su12010375>.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>.
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Engin, Kübra.(2019). 60-72 aylık çocuklar için doğayla bağlantı kurmaya eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Engin, Kübra., & Demiriz, Serap. (2022). 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeğinin (DOBKEÖ) Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 106-130.
- Flatman, S. (2016). 6 reasons outdoor play is crucial for children with special needs. *EP Magazine*, 4, 20-22.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- Frenkel, H., Tandon, P., Frumkin, H. ve VanderStoep, A. (2019). Illnesses and injuries at nature preschools. *Environment and Behavior*, 51(8), 936-965. <https://doi.org/10.1177/0013916518773469>.
- Frost, J. L., & Sutterby, J. A. (2017). Outdoor play is essential to whole child development. *YC: Young Children*, 72(3), 82-85.

- Geney, F., Özsoy, Z. ve Bay, D. N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân özellikleri: Eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(özel sayı), 1-33. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.553864>
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk adverse society*. Calouste. Gulbenkian Foundation.
- Kaçan, M. O., Halmaltov, M., and Kartaltepe, O. (2017). Examining the gardens of the preschool education institutions. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70. <https://europub.co.uk/articles/21874/view>.
- Olğan, R. ve Kahriman-Öztürk, D. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Education and Science*, 36(161), 85- 97. <file:///C:/Users/Downloads/442-11325-2-PB.pdf>
- Olsen, H., Thompson, D. ve Hudson, S. (2014). Outdoor learning supervision is more than watching children play. *Dimensions of Early Childhood*, 42(1), 32-39.
- Paci, S. (2016). Exploring the benefits of outdoor-based learning for children's development. 36.
- Waller, T., Sandseter, E. H., Wyver, S., Arlemalm-Hagser, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: Opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437-443.

# Kız Okullarında Zarafet Eğitiminin Etkinliklerinin Önemi

Hatice BAYRAK<sup>1</sup>, Bahriye YAVUZ<sup>2</sup>, Doç. Dr. Gözde KOSA<sup>3</sup>, Serra Mina TATLIOĞLU<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Ankara Kız AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu, haticebayrak40@gmail.com

<sup>2</sup>Müdür Yardımcısı, Ankara Kız AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu, bahrey\_dtcf@hotmail.com

<sup>3</sup>Doç. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, gozdekosa@gmail.com

<sup>4</sup>Zarafet Eğitmeni, serraminatatlioglu@gmail.com

## Özet

Zarafet eğitimi, insan ilişkilerinde ve toplumsal etkileşimlerde önemli bir rol oynar. Zarafet, sadece dış görünümle değil, aynı zamanda davranışlarla ve iletişimle de ilgilidir. İşte bu yüzden, zarafet eğitimi kişinin kendine güvenini arttırmada, olumlu etkileşimlerde bulunmasında ve sosyal ortamlarda başarılı olmasına katkıda bulunmaktadır. Bunun ötesinde, zarafet eğitimi, empati, saygı ve nezaket gibi değerleri de pekiştirmektedir. Bu da kişinin çevresindekilerle daha sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, zarafetin iş hayatında ve profesyonel ortamlarda da büyük önemi vardır. İyi bir iletişim, iş birliği ve liderlik becerilerini geliştirmek, iş hayatında başarı için kritik öneme sahiptir (Okur, 2015). Kendine güvenen, duygusal farkındalığı yüksek, topluma faydası olan bireyler yetiştirmek hedefini ve öncü kuşaklar yetiştirme gayesi barındırmaktadır. Zarafet eğitimi, dış görünümün yanı sıra davranış, etiket kuralları, konuşma becerileri ve kendine güven gibi pek çok unsuru kapsamaktadır. Bu nedenle öğrencilere zarafet eğitimi vermek onların kişisel gelişimlerini destekleyerek gelecekteki başarılarına katkı sağlayacaktır. Zarafet eğitimi sayesinde kız öğrenciler, sosyal ilişkilerini geliştirebilecek ve toplum içinde rahatlıkla iletişim kurabileceklerdir. Doğru beden dilini kullanmayı öğrenerek etkileyici bir duruş sergilerken bunun yanında doğru konuşma teknikleriyle kendilerini daha doğru bir biçimde ifade etme yetenekleri artacaktır. Adabı muâşeret kuralları her toplumda farklılık gösterebilirken dünya çapında kabul görmüş kurallar da vardır. Bizim toplumumuzdaki milli ve manevi değerlere uygun olan kurallarımızı, öğrencilerimize öğretmek, aktarmak hususunda bizlerin gayreti mühimdir. Bir kimsenin zarafeti, kibarlığı, nezaketi sonradan öğrenebilir oluşu, yapılan araştırmalarca ortaya konulmuştur (Değirmenci, 2019). Bu değerlerin, kişinin akademik başarısını, sosyal yaşantısını, duygusal zekasını büyük oranda etkilediği de yapılan araştırmalar sonucu akademik makalelere konu olmuştur. Bu projeye toplumu şekillendirecek ve geleceği imar edecek olan öğrencilerimizin millî, manevi değerlere sahip birer hanımefendi olarak yetişmelerini sağlamak, geleceğimiz olan gençlerimize unutulmuş ahlâkî değerlerimizi hatırlatmak ve topluma birer zarif hanımefendi kazandırmak hedeflenmektedir. Aynı zamanda zarafet dersleri, ergenlik çağında kimlik arayışındaki bireyler için de özgüven artırıcı niteliktedir (Dönmezbilek, 2015). Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde sekiz hafta süresince farklı bir konu olacak şekilde ihtiyaç duydukları konular belirlenmiş ve planlama bu eksiklikler merkeze alınarak yapılmıştır. Çalışmanın yöntemi karmadır. Bu kapsamda nicel veri toplama aracı olarak, Zarafet Eğitiminin etkilerini ölçmek amacıyla öğrencilerle ön test ve anket uygulaması yapılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak, derinlemesine ve kişiselleştirilmiş bilgiler elde etmek ve ihtiyaçları belirlemek için mülakat yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin zarafet hakkındaki düşüncelerini ve deneyimlerini



paylaşmaları için derinlemesine bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmanın evreni Ankara Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler (387 öğrenci) ve örneklem tüm 9. sınıf öğrencilerimizdir. Çalışma kapsamında 90 örneklem üzerinde yapılan Zarafet Farkındalık ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlar Lise öğrencilerine verilen zarafet eğitim programının, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde, iletişim becerilerinde ve davranışlarında önemli bir etki yarattığı belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar; Zarafet dersleri, ergenlik çağında kimlik arayışına girmiş olan bireyler için de özsaygıyı artırıcı niteliktedir. Zarafet eğitimi alan lise öğrencileri, sosyal ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürebilmektedir. Zarafet eğitimi alan lise öğrencilerinin iletişim becerisi gelişmiştir. Zarafet eğitimi alan lise öğrencileri, daha saygılı ve hoşgörülü davranışlar sergilemektedir. Hipotezlerimizin tamamı desteklenmektedir. Nitel veri toplama aracı olarak, derinlemesine ve kişiselleştirilmiş bilgiler elde etmek ve ihtiyaçları belirlemek için yapılan mülakatlar, bireysel ve odak grup çalışmaları sonucunda sekiz hafta süresince farklı bir konu olacak şekilde ihtiyaç duydukları konular belirlenmiş ve eğitim programı aşağıdaki konulardan oluşturulmuştur. ‘Hayata Zarif Bir Bakış’, ‘Toplumda Nezaketin Yeri ve Gerekliliği’, ‘Diksiyon, Hitabet ve Lisanda Zarafet’, ‘Sofralarda Zarafet’. Kız Okullarında Zarafet Eğitimi konulu projemizde elde ettiğimiz çıktılar; Zarafet eğitimi, öğrencilerin sosyal, iletişim becerileri, öz saygılarının gelişmesi, kişisel bakım ve temizlik, giyim tarzı, davranış şekli gibi konularda gelişmelerinde önemli katkı sağlamıştır. Verilen eğitimlerle, öğrencilerin kendilerini ifade etme, karşılıklı etkileşimde bulunma, uygun şekilde davranma ve saygı gösterme gibi konularda önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Eğitim programı kapsamında aşağıdaki becerilerde kazanımlar sağlanmıştır. İyi iletişim becerileri: Zarafet eğitimi, öğrencilerimize etkili bir şekilde iletişim kurma ve başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme becerisi kazandırmıştır. Saygı ve hoşgörü: Zarafet eğitimiyle öğrencilerimizin başkalarına saygı gösterme ve hoşgörülü olma, empati kurma ve onları anlamaya çalışma çabalarında olumlu gelişmeler izlenmiştir. Etik değerlere sahip olma: Eğitim programında, dürüstlük, adalet, özveri gibi etik değer anlatılmış ve öğrencilerimiz daha bilinçli bireyler haline gelmiştir. Özsaygı ve öz güven: Eğitimlerle, öğrencilerimizin kendine güvenen ve kendini değerli hisseden ne zaman nasıl davranması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Sonuç olarak, Okullarda zarafet eğitimi verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Eğitimler öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Okullarda zarafet eğitimi, öğrencilerin yalnızca akademik bilgilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal zekalarını da geliştirmelerine yardımcı olur. Bu eğitim, onların gelecekte daha başarılı, mutlu ve uyumlu bireyler olmalarını destekler.

**Anahtar sözcükler:** *adab-ı muaşeret, zarafet, zarafet eğitimi,*

### **Kaynakça**

Okur, S. (2015). *Zarafet görgü ve protokol*. Öteki Adam Yayınları.219-248.

Değirmenci, Y. (2019). *Modern toplumda görgü kuralları*. Siyer Yayınları. 143-153.

Dönmezbilek, M. (2015). *Âdâb-ı muâşeret*. MGV Yayınları. 58-60.

# 11. Sınıf Kimyasal Denge Konusunda 7E Modeline Dayalı STEM Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Mehmet Mustafa GENÇ<sup>1</sup>, Nimet AKBEN<sup>2</sup>, Esra ESEN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Özkent Akbilek Fen Lisesi, gencmustafa060606@gmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, nakben@ankara.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Özkent Akbilek Fen Lisesi, esraesen72@gmail.com

## Özet

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen öğretim programları incelendiğinde ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki tüm dersler için “eğitim sisteminin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı” görülmektedir (MEB, 2018 a, b, c, d, e). Bu amaç doğrultusunda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında, sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden birisi “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik” iken, bir diğeri “Mühendislik ve Tasarım Becerileri” dir. Bu yetkinler çerçevesinde öğrencilerin; “günlük yaşamda karşılaşın problemleri çözme becerilerinin geliştirilmesi” , “sorunları fark ederek, kanıta dayalı sonuçlar üretebilmeleri” ve “fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirerek problemlere disiplinler arası bakış açısı” kazanmaları hedeflenmektedir.

Bu bilgiler ışığında, dersin öğretim alanına bakılmaksızın tüm öğrencilere disiplinler arası bakış açısı kazandırmanın önemle üzerinde durulduğu ifade edilebilir. Ayrıca son yıllarda geliştirilen STEM–FeTeMM (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) programlarında da disiplinler arası öğretimin önemi üzerinde durulmaktadır. STEM eğitimi, gerçek yaşamda yer alan problemlerin çözümü için fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştiren, ilgi çekici ve motive edici deneyimler ile gerçek hayat problemlerinin anlaşılmasını kolaylaştıran, yalnızca ürün odaklı değil, aynı zamanda süreç ve beceri odaklı olan bir eğitim yaklaşımıdır. STEM temelli etkinlikleri içeren öğretim ile özellikle fen ve matematik konularının somutlaştırılması ve öğrencilerin motivasyonunda artışı sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin fen ve matematik derslerinde mühendislik problemleri çözmeleri onların fen ve matematik öğrenmelerini de kolaylaştırabilir. Bu alanlara teknolojinin de eklenmesiyle fen ve matematik dersleri içerik ve yapı bakımından zengin ve öğrenciler açısından daha çekici bir hale gelebilir (Schaefer, Sullivan ve Yowell, 2003; Niess, 2005). STEM eğitimin amacına ulaşabilmesi, sorgulayan, işbirliğine açık, özeleştirici yapabilen ve teknolojiyi amacına uygun kullanabilen bireyler yetiştirebilmek adına öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve teknikler çok önemli bir yere sahiptir (Büyükkör ve Uzunoğlu, 2021). Derslerde uygulanan STEM etkinliklerinde çoğunlukla deney, tartışma, soru-cevap, simülasyon gibi yöntem tekniklere yer verilse de bir çok disiplinin işe koşulabilmesi adına çok çeşitli yöntem teknikler kullanılması gerektiği açıktır (Eren ve Dökme, 2022; Çaycı ve Örnek, 2019). Bu alanda yapılan uygulamaların ve bunlarla ilgili literatürün sınırlı sayıda olması nedeniyle bu çalışmada 7E modeline dayalı STEM eğitimi verilmeye çalışılarak bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci düzeyinin ve konu içeriğinin dikkate alınmasıyla kullanılan 7E modeli; Merak uyandırma, keşfetme, açıklama, genişletme, ilişkilendirme, paylaşma ve değerlendirme aşamalarını

içermektedir. Engage (Giriş) aşamasında öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri açığa çıkarılarak, öğrenecekleri konuya dikkatleri çekilmeye çalışılır. Explore (Keşfetme) aşamasında ise önceki aşamada konuya öğrenmeye hazır hale gelen öğrencilerden hipotezler kurmaları ve kestirimde bulunmaları beklenir. Explain (Açıklama) aşaması öğrencilerin, kavramsal anlayışlarını ve süreç becerilerini ortaya koyarak kavramlarla ilgili açıklamalar yaptığı aşamadır. Dördüncü aşama olan Elaborate/Expand (Detaylandırma) aşamasında öğrenciler daha önceki aşamalarda elde ettikleri bilgileri veya problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata uygularlar. Beşinci Extend (İlişkilendirme) aşamasında öğretmen öğrencilerin öğrendikleri kavramları, günlük hayattan örneklerle daha ileri düzeydeki olaylarla ve diğer alanlardaki kavramlarla ilişkilendirebilmeleri için rehberlik eder. Exchange (Paylaşım) aşamasında ise öğrenciler grup arkadaşları ve diğer gruplarla etkileşimde halinde fikir alışverişi içinde bulunurlar. En son Evaluate (Değerlendirme) aşamasında sürece dayalı değerlendirme yapılabilir (Kanlı, 2007). Lise öğrencileriyle yürütülen çalışmalar incelendiğinde de kimya dersinin önemli konularından biri olan kimyasal denge konusunda öğrencilerde sıklıkla kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir (Seçken ve Çelik, 2021; Bulut, 2020). Öğrenciler tarafından güç kavranan (Derman, Pınar ve Akkurt, 2023) bu konunun öğretiminde anoloji (bilgin ve Geban, 2001), kavram karikatürü (Yıldırım, Tepe, Kuş ve Biberoglu, 2015), öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği (Okumuş, Çavdar, Alyar ve Doymuş, 2017) gibi farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara rastlanmakla birlikte 7E modeline dayalı farklı disiplinlere dayalı çalışmalara ulaşılamamıştır. Genellikle lise öğrencilerinin, öğrenmede güçlük çekmeleri ve birçok kavram yanlışına sahip olmaları nedeniyle bu araştırmanın çalışma konusu kimyasal denge olarak belirlenmiştir. Bu amaçla bu çalışmada öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarını en aza indirebileceğine inanılan bilimsel yöntemeye dayalı 7E modelinin uygulanmasına karar verilmiştir. Uygulanacak olan modelde de disiplinler arası yaklaşımı esas olan STEM öğrenme modeli esas alınmış ve ders işlenişinde yalnızca kimya kavramlarına değil aynı zamanda matematiksel ve teknolojik uygulamalara da yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “7E modeline dayalı STEM uygulamalarının lise 11. sınıf düzeyi kimya dersi kimyasal denge konusunda öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve aynı testler tüm gruplara uygulanmıştır. Çalışma kapsamında ilk olarak hem deney hem de kontrol gruplarının o dönem ait akademik başarı testleri ortalama puan karşılaştırılarak grupları eşitliği araştırılmıştır. Grupların denkliği belirlendikten sonra deney grubunu oluşturan öğrencilerle 6 hafta boyunca 7E modelinde geliştirilen ders etkinlikleri yapılmış, kontrol grubunda geleneksel ders anlatımı uygulanmıştır. Kimyasal denge konusunun tamamlanmasından sonra öğrencilere uygulanan başarı testi ile akademik başarıları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “akademik başarı testi” kullanılmıştır. Testlerden elde edilen puanların ortalamaları SPSS programı t testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili Fen liselerinde öğrenim gören 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise; Ankara ili Etimesgut ilçesi Özkent Akbilek Fen Lisesi’nde 11. Sınıfına devam eden 59 öğrencidir. Elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan bulgulardan ilki, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi Akademik Başarı Puanı (ABP) ortalamalarının

karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırma sonucunda deney ve kontrol grupları uygulama öncesi ABP ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ve deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası ABP karşılaştırıldığında  $p > 0.05$  değerine ulaşıldığından deney ve kontrol grupları arasında uygulama sonrası anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark olmamasına karşın kontrol grubunun ABP ortalamasının 68.79 da iken, deney grubu ABP ortalamasının 77.66 olduğu görülmektedir. Bu puanlara dayalı olarak deney grubunun kontrol grubuna oranla daha yüksek başarıya ulaştığı ifade edilebilir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin dönem başındaki akademik ortalamaları ile kimyasal denge konusuna ait ABP karşılaştırıldığında not ortalamalarının büyük oranda düştüğü görülmüştür. Bu sonuç kimyasal denge konusunu öğrenmede öğrencilerin güçlük yaşadığını göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin de dönem başındaki akademik ortalamaları ile kimyasal denge konusuna ait ABP karşılaştırıldığında not ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Fakat deney grubunda ortalama puan farkı (83.60-77.66) 5.94 iken bu fark kontrol grubunda yaklaşık 2.5 katı (83.51-68.79) 14.72'dir.

Alan yazında yapılan araştırmalar STEM uygulamalarında çoğunlukla mühendislik tasarımının tercih edildiğini göstermektedir (Eren ve Dökme, 2022 ). STEM uygulamalarına dayalı 7E modelinde yapılan uygulamalar, öğrencilerin genellikle akademik başarının artışında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çaycı ve Tabaru-Örnek, 2019). Oysa bu araştırmanın sonucu bu bulgularla paralellik göstermemektedir. Bunun temelinde de; denge konusunun kimya ders konuları arasında öğrenme en çok güçlük yaşanan konular arasında olmasının ve dönem sonu olması nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma çerçevesinde nitel analiz uygulanmadığından bu amaca yönelik olarak veri toplanmış olmasa da deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrenciler, 'uygulanan bu etkinliklerin çok eğlenceli ve öğretici olduğu', 'tüm derslerin bu yöntemle işlenirse çok daha etkili olacağı' şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca deney ve kontrol grubu not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamasa da sayısal fark oldukça manidardır. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları kontrol grubuna göre oldukça yüksektir. Tüm bu sonuçlara dayalı olarak, 7E modeline dayalı STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca dayalı olarak; 'Fen alanlarındaki derslerde STEM uygulamalarına yer verilmesi', 'bu uygulamalar sadece lise düzeyi değil ortaokul düzeyi içinde dikkate alınması', 'lise düzeyinde kimya dersi diğer ders konularında uygulamalar yürütülmesi', 'lise düzeyinde fizik dersi konularında da yapılacak uygulamaların etkilerinin araştırılması' gibi önerilerde bulunulabilir.

*Anahtar sözcükler: 7E modeli, STEM, kimyasal denge*

### **Kaynakça**

Bilgin, İ. & Geban, Ö (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 26-32.

- Bulut, Ö., L. (2020). *Kimya öğretmen adaylarının çözümleri ve çözümlülük konularındaki kavram yanlışlarının kavram haritaları tekniği ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkör, B. & Uzunoğlu, M. (2021). Türkiye’de Stem eğitimini uygulayan fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerin incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2508-2516.
- Çaycı, B. & Tabaru-Örnek, G. (2019). Effect of Stem-Based activities conducted in science classes on various variables. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1): 260-268.
- Derman A., Pınar, A. & Akkurt, N. D. (2023) Kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konularıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 621-638.
- Eren, E. & Dökme, İ. (2022). Fen eğitiminde kullanılan STEM uygulamalarının değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 669-681. DOI: 10.21666/muefd.1080617
- Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). Kimya dersi öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). Matematik dersi öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018c). Fizik dersi öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018d). Biyoloji dersi öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018e). Tarih dersi öğretim programı.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523.
- Okumuş, S., Çavdar, O., Alyar, M. & Doymuş, K. (2017). Kimyasal denge konusunun mikro boyutta anlaşılmasına farklı öğretim yöntemlerinin etkisi. *Elementary Education Online*, 16(2), 727-745.
- Schaefer, M. R., Sullivan, J. F. & Yowell, J. L. (2003). Standard-based engineering curricula as a vehicle for K– 12 science and math integration. *Frontiers in Education*, 2, 1–5.
- Seçken, N. ve Çelik, Ç. (2021). Lise öğrencilerinin kimyasal denge konusunda grafik yorumlama becerilerinin incelenmesi. *JRES*, 8(1), 179-204.
- Yıldırım, N., Tepe, M., Kuş, S. & Biberöğlu, B. (2015). Kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik kavram karikatürü destekli iki aşamalı test geliştirilmesi ve uygulanması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2). 534-547.

# Sayı Konuşmalarının Çok Kültürlü Sınıflarda Okuyan İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Becerilerine Etkisi

Rukiye SERTER<sup>1</sup>, Sevinç ASLAN<sup>2</sup>, Kübra ÇELİKDEMİR<sup>3</sup>, Sena ÇOĞAN<sup>4</sup>, Ayyüce Leyla AKGÜL<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Altındağ Çalışkanlar İlkokulu, 06rukiyeserter@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Altındağ Çalışkanlar İlkokulu, sevinc\_srky@hotmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğretim Üyesi, TED Üniversitesi, kubra.celikdemir@tedu.edu.tr

<sup>4</sup> Öğretmen adayı, TED Üniversitesi, sena.cogan@tedu.edu.tr, ayleya.akgul@tedu.edu.tr

## Özet

Resmi verilere göre Türkiye’de yaklaşık 5 milyon yabancı uyruklu kişi yaşamakta ve bu nüfusun yaklaşık dörtte birini okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (MEB, 2022). Bu öğrencilerin eğitime erişimleri ve eğitime entegrasyonları için çeşitli politikalar uygulanmaktadır. Buna rağmen, 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin yalnızca %78’inin eğitime erişimi olduğu rapor edilmiştir (MEB, 2022). Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar ise eğitime erişim sağlayabilen yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda çeşitli entegrasyon problemleri yaşadığını ve bunun da olası bir sonucu olarak okul başarılarının yerli öğrencilere kıyasla düşük olduğunu ve bu durumun sosyo-ekonomik farklılıklar dilsel engeller, etnik köken ve ebeveyn etkisi yoluyla çocuklara bulaşması, göç edilen ülkeye geliş yaşı ve eğitim kurumlarında sağlanan desteğin niteliği gibi pek çok faktörden kaynaklanabildiğini göstermiştir (Giannelli ve Rapallini, 2016). Matematik eğitimi özelinde de benzer sebeplerle yabancı uyruklu öğrencilerin matematik başarıları olumsuz etkilenmektedir (Celedón-Pattichis vd, 2018). Tüm bu araştırmalar yabancı uyruklu öğrencileri odağına alan araştırmalardır. Halbuki bu öğrencilerin milli eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte özellikle bazı bölgelerdeki sınıflar farklı dil, din, etnik köken ve sosyal sınıflara sahip çocukların bulunduğu çok kültürlü ortamlara dönüşmüştür. Çok kültürlü sınıflarda matematik eğitimi o grubun bütüncül değerlendirilmesini gerektirir. Bu sebeple sınıf içi yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel okuryazarlıklarını geliştirecek kapsayıcı etkinlikler olması gerekmektedir. Sayı konuşmaları, sınıf içi tartışma ortamını destekleyerek öğrencilerin sayısal becerilerini geliştiren bir araçtır ve tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilmektedir (Flick ve Kuchey, 2015). Sayı konuşmalarında, problem durumu öğrenciye sunulduktan sonra, öğrencilere süre verilir. İkinci aşamada her öğrenci cevabını sınıfla paylaşır. Öğretmen tüm sınıfın cevabını aldıktan sonra öğrencilerin sorunun cevabını bulmak için kullanmış oldukları süreci anlatmalarını ister. Öğretmen bu aşamada bir yorum yapmaz. Uygulamanın amacı süre içerisinde öğrencilerin düşüncelerini gözden geçirerek doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını anlamalarını sağlamaktır (Parrish, 2014). Sayı konuşmaları öğrencilerin sayılar arasındaki ilişkileri anlamlandırmalarını ve sayısal okuryazarlıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır (Humpreys ve Parker, 2015). Bu araştırma, çok kültürlü sınıflarda okuyan ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sayı konuşmaları aracılığı ile matematik becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır: Sayı konuşmaları, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmede etkili midir? Araştırma modeli olarak yarı deneysel çalışmalardan ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende bir deney bir kontrol grubu bulunur.

Deney grubuna uygulama yapılır ve uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba ilgili test uygulanır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma grubu, Ankara İli, Altındağ İlçesi'nde yer alan bir ilkokulda çok kültürlü sınıflarda okuyan 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bir deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere iki sınıftan öğrenciler bu araştırmanın katılımcıdır. Öğrencilerin matematik becerileri "Erken Matematik Yeteneği Testi-3" (TEMA-3) ile ölçülmüştür (Ginsburg ve Baroody, 2003). Veriler SPSS program aracılığı ile analiz edilmiş ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Analizler yapılmadan önce normallik analizi yapılmıştır. Kişi sayısının 30'dan az olması, kontrol grubunda verilerin normal dağılmaması ve kurtosis değerlerindeki bazı uç değerler nedeniyle non-parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi sonucuna göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin matematiksel beceri puanları arasında, uygulama öncesi anlamlı bir fark yokken, uygulama sonrası deney grubu lehine, anlamlı bir fark vardır. Deney grubundaki öğrencilerin sayı konuşmaları öncesi ve sonrasındaki matematiksel beceri puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu da sayı konuşmalarının matematiksel becerilerini geliştirmede pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırma ile çok kültürlü sınıflarda okuyan ilkokul 1. sınıf öğrencilerimizin sayı konuşmaları aracılığı ile matematik becerilerini geliştirme amacına ulaşılmıştır. Araştırmanın farklı sınıf seviyelerine ve farklı okul kültürlerine genişletilmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** kapsayıcı eğitim, çok kültürlü sınıflar, matematik eğitimi, sayı konuşmaları

## Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celedón-Pattichis, S., Borden, L. L., Pape, S. J., Clements, D. H., Peters, S. A., Males, J. R., ... & Leonard, J. (2018). Asset-based approaches to equitable mathematics education research and practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(4), 373-389.
- Flick, M., & Kuchey, D. (2015). Contest corner: Increasing classroom discourse and computational fluency through number talks. *Ohio Journal School Mathematics*, 71-39-41
- Giannelli, G. C., & Rapallini, C. (2016). Immigrant student performance in Math: Does it matter where you come from?. *Economics of Education Review*, 52, 291-304.
- Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *Test of Early Mathematics Ability-Third Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Humphreys, C., & Parker, R. (2015). *Making number talks matter: Developing mathematical practices and deepening understanding, grades 3-10*. Routledge.
- MEB. (2022). Tüm yabancı uyruklu öğrenci dağılımı. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Ocak 2022 verileri. [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)
- Parrish, S. (2014). *Number talks: Helping children build mental math and computation strategies*. Math Solutions.





# İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerine Okuma Kültürünü Kazandırmada Aile Etkileşimli Okumanın Öğrencilerin Okumaya Olan Tutumlarına Etkisi

Filiz EKİNCİ<sup>1</sup>, Nilgün BAKKALOĞLU<sup>2</sup>, Gizem DÖRTTEPE<sup>3</sup>, Nazan M. SUMMAK<sup>4</sup>, Erdi ÇAKIR<sup>5</sup>,  
Recep ÇİV<sup>6</sup>, Seher İMAMOĞLU<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Beytepe İlkokulu, [fekinci@gmail.com](mailto:fekinci@gmail.com)

<sup>2</sup>Dr., Beytepe İlkokulu, [ns.bakkaloglu@gmail.com](mailto:ns.bakkaloglu@gmail.com)

<sup>3</sup> Öğretmen, Beytepe İlkokulu, [gizemylmaz83@hotmail.com](mailto:gizemylmaz83@hotmail.com)

<sup>4</sup> Öğretmen, Beytepe İlkokulu, [mutlunazan@yahoo.com](mailto:mutlunazan@yahoo.com)

<sup>5</sup> Öğretmen, Beytepe İlkokulu, [erdi-cakir@hotmail.com](mailto:erdi-cakir@hotmail.com)

<sup>6</sup> Müdür Yardımcısı, Beytepe İlkokulu, [recepciv@gmail.com](mailto:recepciv@gmail.com)

<sup>7</sup> Öğretmen, Sincan Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, [shrbnt@gmail.com](mailto:shrbnt@gmail.com)

## Özet

Çağımızda, teknolojik ilerlemeler ve dijital medyanın yaygınlaşması, ilkokul öğrencileri arasında geleneksel okuma alışkanlıklarının gerilemesine neden olmuştur (McKool & Gespass, 2018; Anderson & Fielding, 2020). Bu durum, öğrencilerin kelime dağarcığının kısıtlı olmasına, analitik düşünce becerilerinin zayıflamasına ve genel olarak okuma kültürünün zayıflamasına yol açabilir (Graves & Watts-Taffe, 2019). İlkokul düzeyinde, öğrencilerin okuma sevgisi ve becerilerini geliştirmek, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilecek kritik bir hedef olarak öne çıkmaktadır (Kaya & Güneş, 2019). İlkokul öğrencileri arasında okuma alışkanlıklarının düşük olması, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çağımızda dijital medyanın etkisiyle birlikte okuma alışkanlıklarının azalması, öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz olmasına ve analitik düşünce becerilerinin azalmasına neden olabilir. Bu bağlamda, bu çalışma, ilkokul düzeyinde okuma kültürünü geliştirmek amacıyla etkili yöntemlerden biri olan Etkileşimli Okuma Yöntemi'nin ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini ve sevgisini artırarak, gelecekteki eğitimleri ve genel yaşam başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratmayı amaçlamaktadır. İlkokul düzeyinde okuma kültürünü geliştirmenin eğitim sistemine, öğrencilerin dil ve düşünce becerilerine, yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarına ve sosyal-duygusal gelişimine olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Çalışma, öğrenci anketleri, öğrenci görüşmeleri ve okuma etkinliklerinin uygulanması gibi karma yöntemler kullanarak veri toplanmıştır. Veriler, SPSS gibi istatistiksel analiz araçları ile değerlendirildi ve sonuçlar çeşitli grafik ve tablolarla sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Beytepe İlkokulu'nda öğrenim gören, 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplamda, 376 öğrenci bu çalışmaya dahil edilmiş, öğrenciler arasında okumaya ilişkin tutumları ölçmek için önceden geliştirilmiş bir tutum testi uygulanmıştır. Bu test, öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, motivasyon ve öz yeterlik düzeylerini değerlendirmeyi amaçlar. 3. ve 4. Sınıflara düzenli olarak okuma etkinlikleri ve aile katılımlı okuma etkinlikleri düzenlenmiş olup, bu gruptaki öğrencilere kitap önerileri ve okuma günlükleri verilmiştir. Öğrencilere ön tutum, sınıf içinde belirli bir süre zarfında uygulanmış, test doldurulurken öğrencilere rehberlik edilmiştir. Uygulamalar bittikten hemen sonra aynı ölçek aynı öğrenci grubu üzerinde son tutum olarak tekrarlanmıştır. Uygulamaların sonunda, gruptaki öğrencilere araştırma konusuyla ilgili

görüşlerini paylaşmaları için yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Tutum testi ve öğrenci görüşleri verileri istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş, yapılan uygulamaların okuma tutumlarına ve görüşlerine etkisi incelenmiştir.

Tutum testinden elde edilen veriler üzerinde frekans, mod ve medyan dağılımları ve düz tablolar alınmıştır. 5'li Likert tipi ölçekteki her soru maddesi için genel olarak sınıfta okuma tutumlarının daha yüksek olduğu ve yapılan uygulamaların başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, okuma kültürü edinmeyle ilgili okulumuzda yapılan etkinliklerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durumda, okumanın ve kitabın önemli bir gereksinim olduğunu kavratmak için; okuma alışkanlığını ve kültürünü önce bireysel sonra da toplumsal bir davranışa dönüştürmek için neler yapılmalıdır? Bu sorulara verilebilecek yanıtlar, aşağıda "Öneriler" başlığında sıralanmıştır.

Araştırmamız neticesinde okuma kültürü edinme sürecini farklı yönleriyle ele alan bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Aileler; okuma kültürü, okuma kültürü edinme sürecinin basamakları, okuma kültürü edindirme amaçları, okuma kültürü edinmiş birey ve toplumun nitelikleri konusunda bilgilendirilmelidir. Aile içi okuma saatleri ve okuma ile ilgili konuşmalar yapılmalıdır. Bu okuma saatlerinde aile bireyleri çocukla birlikte aynı ya da ayrı okumalar yapmalı, bunlar üzerine konuşmalıdır. Okullarda donanımlı ve zengin kütüphaneler; sınıflarda kitaplıklar oluşturulmalıdır. Çocuk kütüphaneleri ve gezici kütüphaneler yaygınlaştırılmalı; bu kütüphanelerde okuma, kitap, imza ve söyleşi etkinlikleri düzenlenmelidir. Kütüphane sayısı artırılabilir. Her mahalleye kütüphane kurulabilir. Okul, ilçe ve il kütüphaneleri zenginleştirilebilir. Kütüphaneler daha ilgi çekici (Z kütüphane gibi) hale getirilebilir. Okullarda kitaplık ve kütüphaneler için bütçe ayrılabilir.

*Anahtar sözcükler: etkileşimli okuma yöntemi, okuma kültürü, ilkokul 3.ve 4.sınıf*

### **Kaynakça**

- Anderson, J., & Fielding, L. (2020). Promoting reading culture in schools: Strategies and challenges. *Educational Leadership*, 78(5), 32-38.
- Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2019). Fostering a culture of reading: The role of teachers and parents. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 189-202.
- Gül Özdil, B. & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>.
- McKool, S., & Gespass, S. (2018). The impact of reading culture on educational achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 456-467.

# Kamu Ortaokullarında Eğitim Gören Öğrencilerin İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi: Hasan Polatkan Ortaokulu Örneği

Cenk Çakır<sup>1</sup>, Gökçe Sancak Aydın<sup>2</sup>, Berrin Şenses<sup>3</sup>, Serap Kübra Gök<sup>4</sup>, Ayşegül Kara<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Hasan Polatkan Ortaokulu, cenk\_cakir\_7@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr Öğretim Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, sancakag@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Hasan Polatkan Ortaokulu, bgereksenses@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Hasan Polatkan Ortaokulu, serapkubra\_gok@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Hasan Polatkan Ortaokulu, aysegulkara\_86@hotmail.com

## Özet

Okul kültürü “okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimi” olarak tanımlanmaktadır (Çelikten, 2003). Tüm bunların okullarda başarılı bir şekilde oluşması ve öğrencilerin okulda motivasyonlarının artırılabilmesi için etkili iletişime, ortak değerlerin güçlendirilmesine, öğrencilerin yüksek öznel iyi oluşa sahip olmalarına, motivasyona, okul içerisinde pozitif tutum ve tavırlara ihtiyaç duyulmaktadır (Işık, 2017). Öznel iyi oluş aslında bireyin ya da grubun sosyal, ekonomik, psikolojik, ruhsal ve tıbbi anlamda tanımlamak için kullanılan genel bir kavramdır (Ionescu, Bota ve Roman, 2014). Ulusal ve uluslararası alan yazın tarandığında okullarda yürütülen her farklı etkinliğin öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimi arttırdığına, öğrencilerin öznel iyi oluşlarının olumlu düzeyde arttığına okula yönelik yüksek motivasyona sahip olmalarına yol açtığı belirtilmektedir. Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar öznel iyi oluş seviyesi yüksek okullarda okula, hayata bağlılığın yüksek olduğu, motivasyonun arttığı ve tüm bunların okul başarısına olumlu etkisinin olduğunu yapılan araştırmalarla vurgulamaktadır (Mashford Scott, Church & Collette, 2012; Murray-Harvey, 2010; Samdal vd., 1999). Ulusal alanyazın incelendiğinde ise; Sezer (2011) yaptığı çalışmada sporun ortaöğretim öğrencileri üzerinde oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğunu ve özellikle öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu arttırdığını çalışmada belirtmiştir. Yıldız ve Kılınç (2021) lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını etkileyen faktörler üzerine yürüttükleri çalışmada öğrencilerin olumlu duygu ve yaşantıları arttıkça öznel iyi oluşlarının arttığını belirtmişlerdir. Okullarda öğrencilerin öznel iyi oluşlarının artırılması için yapılan her türlü faaliyetin öğrencilerin okul başarısını, motivasyonlarını, sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediği varsayılmaktadır. Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencileri için okullarda öznel iyi oluş düzeyini arttırmak bu amaçla yapılan fiziksel, sanatsal ve kültürel etkinliklerin okulumuz öğrencilerine olan etkisini araştırmaktır. Bunlara ek olarak, programın veliler üzerindeki etkisi de araştırılacaktır. Programın etkililiğini, verimini ve okula olumlu etkilerini arttırabilmek adına veli görüşlerine de başvurulacaktır. Bu amaç doğrultusunda;

1. “Okullarda Öznel İyi Oluş” için uygulanan etkinlikler ortaokullarda eğitim gören öğrencilerde pozitif bir etkiye sahip midir?
  - 1.a. Etkinlikler öncesinde öğrencilerin öznel iyi oluşları ne düzeydedir?
  - 1.b. Etkinlikler sonrasında öğrencilerin öznel iyi oluşları ne düzeydedir?

2. Okullarda öznel iyi oluş için yapılacak fiziksel, sanatsal ve kültürel etkinlikler uygulayan ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluşlarını anlamlı düzeyde olumlu etkilemekte midir?
3. Okullardaki öznel iyi oluşu arttıran fiziksel, sanatsal ve kültürel çalışmaları ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okullardaki öznel iyi oluşu arttıran fiziksel, sanatsal ve kültürel çalışmalarının öğrenci motivasyonuna katkısına dair velilerin görüşleri nelerdir?

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okulda olumlu yaşantılara ve okulda kaliteli fiziksel etkinliklere katılmaları sağlanarak okula, hayata dair olumlu duygular geliştirip geliştirmediği, motivasyonlarının artıp artmadığı ve okul başarılarının olumlu etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı deneme öncesi modellerden biri olan tek grup öntest - sontest modeli ile oluşturulmuştur (Karasar, 2012). Çalışmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin öznel iyi oluşu oluşturmaktadır. Bu bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenler ise fiziki, kültürel ve sanatsal etkinlikler olarak belirlenmiş olup çalışma okulumuzda 8 hafta boyunca sürdürülmüştür. Çalışmaya yönelik veli görüşleri nitel yöntem ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Hasan Polatkan Ortaokulu 7. Sınıfta eğitim gören 103 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere çalışma başında ve sonunda “Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği” ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırma sonunda çalışmanın etkililiğinin ölçülmesi ve çalışmanın geliştirilmesi, eksiklerinin kapatılması açısından velilerin de görüşleri alınmıştır. Nitel çalışma 7. sınıfta öğrencisi olan 10 veliye uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin nicel kısmı Liu, Tian, Huebner, Zheng ve Li (2015) tarafından geliştirilen ve Bozgün ve Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye çevrilen “Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği” ile toplanmıştır. Veliler için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu 5 soru bulunmaktadır. Google form üzerinden uygulanan ankete Hasan Polatkan Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerinden 107 kişi katılmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel verilerden faydalanılmıştır. Veli görüşlerinde kullanılacak olan nitel veriler ise yapılandırılmış görüşme formu ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin okulda öznel iyi oluş düzeyleri, okulda kültürel, sosyal ve sportif etkinlikler gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin öznel iyi oluş seviyeleri ( $\bar{x}=3,59$ ) orta düzeyde iken etkinlikler gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin öznel iyi oluş seviyelerinin ( $\bar{x}=4,16$ ) oldukça yüksek düzey seviyesinde olduğu görülmektedir. Okulumuz, kuralları ve düzenlemeleri yaparken bizleri düşünür maddesinde öğrenciler okulda gerçekleştirilecek etkinlikler öncesinde öğrencilerin öznel iyi oluşları düşük düzeydeyken ( $\bar{x}=2,83$ ), kültürel, sportif ve sanatsal faaliyetler sonrasında öznel iyi oluşları oldukça yükselmiştir ( $\bar{x}=4,01$ ). Özellikle “okulda kendimi keyifli hissederim” duygusu etkinlikler öncesinde ( $\bar{x}=3,96$ ) iken okulda gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında ( $\bar{x}=5,13$ ), “okulda kendimi mutlu hissederim” etkinlikler öncesi ( $\bar{x}=3,99$ ) iken etkinlikler sonrası ( $\bar{x}=5,07$ ), “okulda kendimi neşeli hissederim” ( $\bar{x}=3,85$ ) iken sonrasında ( $\bar{x}=5,05$ ) oldukça yüksek seviyededir. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarına yönelik duyguları etkinlikler öncesinde (4,22) iken etkinlikler sonrasında ( $\bar{x}=4,29$ )’a yükselmiştir. Okulda yürütülen sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetlerin öğrencilerin motivasyonlarını, arkadaşlarına ya da öğretmenlerine yönelik algılarını olumlu etkilediği dolayısı ile okulda öznel iyi oluşlarının olumlu geliştiği

yorumu elde edilen verilere dayanılarak yapılabilir. Öznel iyi oluş ölçeğinin ön uygulamasında öğrenciler “yeni bilgiler öğrenmede başarılıyım” maddesine yönelik görüşleri orta düzeyde anlamlı iken ( $\bar{x}= 3,62$ ) etkinlikler sonrasında uygulanan ölçekte kendi başarılarına yönelik görüşlerinin yüksek düzeye anlamlı ( $\bar{x}= 4,34$ ) olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin okuldaki derslere yönelik ilgisi etkinlikler öncesi orta seviyedeyken ( $\bar{x}= 3,21$ ) etkinlikler sonrası yüksek düzeye ( $\bar{x}= 4,03$ ) çıktığı görülmektedir. Okulda yapılan etkinlikler sonrasında öğrenciler ödevlerini kolaylıkla yaptıklarını ( $\bar{x}= 4,23$ ) ve çalışkan bir öğrenci olduklarını ( $\bar{x}= 4,24$ ) yüksek düzeyde belirtmişlerdir. Tüm bu araştırma sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin okulda düzenlenen fiziksel, sanatsal ve kültürel etkinlikler sayesinde akademik başarılarına yönelik öznel iyi oluşlarının pozitif yönde etkilendiği ifade edilebilir. Velilerin okullardaki öznel iyi oluşu arttıran fiziksel, sanatsal ve kültürel çalışmaların öğrenci motivasyonuna katkısına dair görüşlerine göre tablolar oluşturulmuş ve aşağıda gösterilmiştir. Velilerin %100’ü okullarda yürütülen fiziksel, sanatsal ve kültürel çalışmalardan memnun olup %90’ı bu çalışmaların öğrenci üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, başarıyı artırdığını ve bu etkinliklerin devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Velilerin büyük çoğunluğu fiziksel, sanatsal ve kültürel çalışmaların öğrencileri olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu çalışmalarla farklı açılardan olumlu etkilendiği özellikle sosyal ve fiziksel anlamda geliştikleri ve okula bağlılıklarının arttığı da vurgulanmıştır. Araştırma sonucu kamu ortaokullarından eğitim-öğrenim gören öğrenciler okullarda fiziksel, kültürel ve sanatsal etkinlikler yapılmasını istediklerini göstermektedir. Daha fazla sayıda öğrenci etkinlikler sonrası ödevlerini yapmak için daha çok vakitleri olduğunu, yeni bilgiler öğrenmede başarılı olduklarını, okuldaki derslerin ilgilerini çektiğini, okulda öğrenmek için çabaladıklarını, derslerdeki eğitim öğretim ile ilgili yapılan etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okulda yapılan fiziksel, sanatsal ve kültürel etkinliklerden sonra okula yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu ve öğrencilerin kendilerine güvenlerinin arttığı dolayısı ile öznel iyi oluşlarının yapılan etkinlikler sonrası olumlu yönde artış gösterdiği görülmüştür. Özellikle etkinlikler sonrası öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumlarının oldukça yüksek olduğu araştırma sonuçlarını göstermektedir. Öğrencilerin okulda uygulanan fiziki, sanatsal ve kültürel etkinlikler açısından okul başarılarına yönelik de olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Şirin ve Ulaş (2015) ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluşu üzerine yürüttükleri çalışmada öğrencinin okul içerisindeki etkinliği arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin de yükseldiğini belirtmişlerdir. Baltacı ve Akbulut (2021) ergenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik yürüttükleri çalışmada ergenlerin mutluluk düzeyi ile sosyal faaliyetlere katılma sıklıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarının literatürle paralel olduğu ve öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma oranı arttıkça öznel iyi oluşlarının da arttığı belirtilebilir.

*Anahtar sözcükler:* öznel iyi oluş, fiziksel, kültürel ve sanatsal etkinlikler, kamu ortaokulu

## **Kaynakça**

Baltacı, Ö., & Akbulut Ö. F., Ergenlerin mutluluk ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi* 5(1):24-50

- Bozgün, K., & Kösterelioğlu M. (2020). İlköğretim öğrencileri için öznel iyi oluş ölçeğini türkçeye uyarlama çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 884-897.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 1-17.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. (Yayın No: Y1412.290017) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı). Nobel Yayınevi.
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspective on their well-being in early childhood settings. *IJEC*, 11, 231-247. doi : 101007/s13158-012-0069-7.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on student's academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1).  
[http://www.wellbeingaustralia.com.au/wba/pdfs/ecp27\\_1/ECP27\\_1%20Murray-Harvey.pdf](http://www.wellbeingaustralia.com.au/wba/pdfs/ecp27_1/ECP27_1%20Murray-Harvey.pdf).
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between student's perception of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320. doi: 10.1076/sesi.10.3.296.3502.
- Sfeatcu, R., Cernuşca-Mitariu, M., Ionescu, C., Roman, M., Cernuşca-Mitariu, S., Coldea, L., Bota, G., & Burcea, C. (2014). The concept of wellbeing in relation to health and quality of life. *European Journal of Science and Theology*, 10(4), 123-128.
- Şirin, A., & Ulaş, E. (2015) Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 279-307.
- Yaldız, T., & Kılınç A. Ç. (2021). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 34-47.

# Çocuk Oyunlarının 2. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları Üzerindeki Etkisi

Fatma BALIKCI<sup>1</sup>, Dilek GÖKDUMAN<sup>2</sup>, Anıl TAKIMCI<sup>3</sup>, Funda YILMAZ<sup>4</sup>, İnci CANSU<sup>5</sup>, Nafiye BİÇAK<sup>6</sup>, Berna ASLAN<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu, fatmabalikci@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu, d.gokduman01@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu, anilegetolga@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu, fundaugur@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu, incicansu61@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu, nafiyebicak@hotmail.com

<sup>7</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, baslan@ankara.edu.tr

## Özet

Okul iklimi, okuldaki iç ve dış tüm paydaşların etkilediği ve tüm paydaşlardan etkilenen, okul ile ilgili akademik, sosyal, fiziksel birçok unsuru içinde barındıran örgütsel bir özelliktir (Çalık & Kurt, 2010). Öğrenciler, okul ikliminden en çok etkilenen gruplardan biri olarak öne çıkmaktadır (Çalık & Kurt, 2010). Öğrencilerin akademik gelişimlerinden olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişimlerinden de sorumlu olan okulların öğrencilere sundukları öğrenme ve yaşam deneyimlerinin olumlu olması öğrencilerin iyi olma halleri açısından önemli etkiye sahiptir. Öğrencilerin okula istekli bir şekilde gidip gitmedikleri, okula ve okul çalışanlarına yönelik duyguları okul iklimi araştırmaları altında ele alınmaktadır (Dönmez & Taylı, 2018). Bununla birlikte olumlu okul ikliminin oluşmasında öğrenci davranışları önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarının azaltılmasına yönelik uygulamalar okulların daha güvenli, daha ferah ve yaşanılabilir bir ortam olmasında etkili bir unsurdur (Toğa & Özmuş, 2022). Bu bağlamda son yıllarda çocuklar açısından önemli bir sosyal etkileşim alanı olarak görülen teneffüslerin çocuk gelişimi ve okul iklimi üzerindeki etkilerine daha çok dikkat edilmeye başlanmıştır (Massey vd., 2020). Teneffüsler; çocukların sosyalleşmesi ve işbirlikli oyunlara katılması için gerekli zamanı buldukları ve bu sayede sosyal becerilerini geliştirme ve iyileştirme fırsatı buldukları bir zaman arası olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda okul teneffüslerinin kalitesi çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimi açısından büyük öneme sahiptir (Massey vd., 2021). Ancak yapılandırılmamış oyun ortamları, çocukların sınırlı bir oyun repertuarına sahip olması gibi etmenler teneffüslerin niteliğini etkileyen başlıca unsurlardandır (McNamara vd., 2017). Çocuk oyunları, çocuklar için boş zamanları değerlendirme ya da iyi, eğlenceli vakit geçirme aracı olmanın ötesinde çocukların eğitimleri, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir (Özer vd., 2006). Çocuklar oyun yoluyla karmaşık ve soyut içerikler ile ilgili eğlenceli bir şekilde kalıcı öğrenme sağlayabildiği gibi, yaşadıkları çevrenin karmaşa ve stresinin üstesinden gelebilmeyi de çoğu zaman oyunlar yoluyla başarmaktadırlar. Çünkü oyun, çocuk için en doğal ve en iyi sonuç veren iletişim kurma yoludur (Gözler vd., 2008). Çocukların oyun esnasında oyun kurallarını bilmenin yanı sıra kişisel görüş ve isteklerini de bu kurallara uygun şekilde ifade etmeleri, ortaya koymaları, akranlarının görüşlerini de göz önünde bulundurabilmeleri gerekmektedir. Zamanla oyun içinde kazanılan bu yetkinlikler okul kurallarına ve okula uyum

düzeylerine yansımakta dolayısıyla okul iklimine olumlu katkı sunabilmektedir (Pellegrini vd., 2002). Bu çalışma kapsamında ilkökul ikinci sınıf öğrencileri için çocuk oyunlarından oluşan bir çalışma programının hazırlanması ve bu programın öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından çocuk oyunları ile öğrencilerinin öğrenme deneyimleri, problem çözme ve sosyal iletişim becerilerini desteklemek ve bu doğrultuda okul iklimi algılarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla yürütülecek olan bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden statik grup öntest-sontest deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz atamanın olmadığı bu desende grupların ölçülen nitelikle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesi, deney sonunda ne kadar ilerleme gösterildiğinin belirlenmesine olanak sağlamakta, bu da desenin kullanılabilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, seçilen katılımcı örneklemin uygunluğuna ya da müsait olmasına dayanan ve hali hazırda mevcut olan kişileri kapsayan olasılıksız bir örnekleme yöntemidir (Christensen vd., 2015). Çalışmada veri toplama aracı olarak Sözer, Yılmaz ve Ayten (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İlkokul Öğrencileri İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler ölçeğin yedi faktör ve 4 maddeye ulaştırılmış Türkçe formunun dilsel açıdan, orijinal formuyla eşdeğerlik gösterdiği, geçerli ve güvenilir olduğu sonucunu vermektedir (Sözer, Yılmaz ve Ayten, 2018). Ölçek 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Muazzez Karaçay İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 190 ikinci sınıf öğrencisine ön test olarak uygulanmıştır. Ardından araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere 10 hafta süren ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu (Kars, 2023) kitabından seçilen çocuk oyunlarından oluşan çalışma programı uygulanmıştır. Program sonunda aynı ölçek deney grubu (118) ve kontrol grubunu (72) oluşturan ikinci sınıf öğrencilerine son-test olarak uygulanmıştır. Çalışma programını oluşturacak oyunların seçiminde oyunların öğrencilere kazandırabileceği becerilerin okul iklimine ne derece katkı sağlayabileceği, seçilen oyunların derslere ne derece entegre edilebileceği, okulun spor salonu, okul bahçesi vb. fiziki imkanları, oyunların gerektirdiği materyallerin ulaşılabilirliği, programın uygulanacağı aylara özgü hava şartları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları ham puanlar çizelge haline getirilmiş ve grupların aritmetik ortalamaları, minimum-maksimum değerleri ve ölçeğin standart sapma puanları hesaplanmıştır. Analiz öncesinde tüm grup verilerinin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, sonuç anlamlı çıkmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ( $p < .000$ ). Okulda uygulaması yapılan çalışmaların okul iklimine etkisi olup olmadığına ilişkin yorumlarda, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarının farkları arasındaki fark test edilerek t değeri hesaplanmış, .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları bağımlı/ilişkili t testi ile karşılaştırılmış ve .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ortalama puanlarının karşılaştırılmasında ve test sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü istatistiği olan eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasındaki okul iklimi algı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğunu, kontrol grubunun ön test son test okul iklimi algısı puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilere



uygulanan çocuk oyunlarından oluşan çalışma programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algı düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çocuklar oyun esnasında eğlenirken öğrenmekte, mutlu olmaktadırlar (Koçyiğit vd., 2007). Bununla birlikte mutluluklarını oyun oynadıkları kişiler ve yerlerle ilişkilendirmektedirler. Buna göre çocuklar için bir öğrenme aracı olmanın ötesinde bütünsel gelişimlerinde önemli rol oynayan oyun, dikkate alınması gereken bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler arasında arkadaşlık, işbirliği ve karşılıklı saygıyı teşvik ederek, daha pozitif ve destekleyici bir okul ortamının oluşturulması açısından ilkokul programlarında çocuk oyunlarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler: okul iklimi, çocuk oyunları, sosyal etkileşim*

### **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Ayşe Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (oiö) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (157), 167-180.
- Dönmez, Ş. & Taylı, A. (2018). ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Esen, M.A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21 (2), 357-367.
- Gözler A., Turan BN. & Turan MB. (2020). Çocuk oyunlarının ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 14 (2), 186-201.
- Kars, S. (2023). *Yüz yüze 100 çocuk oyunu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (16), 324-342.
- Massey, W., Neilson, L., & Salas, J. (2020). A critical examination of school-based recess: What do the children think? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 12 (5), 749–763.
- Massey, W.V., Thalken, J., Szarabajko, A., Neilson, L. and Geldhof, J. (2021). Recess quality and social and behavioral health in elementary school students. *J School Health*, 91, 730-740.
- McNamara, L., Colley, P. & Franklin, N. (2017). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective, *Health Promotion International*, 32 (2), 392–402.
- Özer, A., Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 54-57.
- Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. (2002). A Short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 991-1015.

Sözer, M. A., Yılmaz, F. & Kasa Ayten, B. (2018). İlkokullar için kısaltılmış okul iklimi ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 31-47.

Toğa, İ. & Özmuşul, M. (2022). İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 146-167.

# Okuma Çemberleri Yöntemiyle İlkokul Öğrencilerinin Dil Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Yüksel LAÇIN<sup>1</sup>, Murat GÖK<sup>2</sup>, Arzu DAĞLI<sup>3</sup>, Ümran SAYIN<sup>4</sup>, Birsen ÖZBAŞ<sup>5</sup>, Nadide ÇAKAL<sup>6</sup>,  
Mehmet Akif SÖZER<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Mustafa Kemal İlkokulu, yuksell0640@hotmail.com

<sup>2</sup>Müdür Yardımcısı, Mustafa Kemal İlkokulu, muratgok06@hotmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Mustafa Kemal İlkokulu, arzudagli67@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Mustafa Kemal İlkokulu, umsayin70@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Mustafa Kemal İlkokulu, bgokce466@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Mustafa Kemal İlkokulu, cakalnadide@gmail.com

<sup>7</sup>Prof. Dr.. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi akif@gazi.edu.tr

## Özet

Çocuklar ana dillerini içinde buldukları çevrede – çoğunlukla aile ortamında öğrenmeye başlamakta ve okul yılları boyunca da geliştirmektedirler (Ateş, 2021). Dinleme ve konuşmanın daha çok edinimle okuma ve yazmanın ise öğretimle kazanıldığını söylemek mümkündür. Bu açıdan müfredatlarda yer almasına rağmen dinleme ve konuşma, öğretim sürecinde okuma ve yazmaya göre çoğunlukla ihmal edilmektedir. Türkçe öğretim programında dil eğitime yönelik uygulamalar ağırlıklı olarak metinlerin etrafında şekillendirilmiştir. Buna göre dil eğitimi, farklı temalar altında yer alan farklı türdeki metinlerle ilgili okuma, dinleme, konuşma ve yazma çalışmalarıyla yapılmaktadır. Her ne kadar dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ifade edilse de uygulamayla ilgili gözleme dayalı çalışmalar öğrencilerin yine zamanın önemli bir kısmında okuma ve etkinliklerle ilgili yazma çalışmaları yaptığını göstermektedir. Bununla beraber Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yaptığı değişiklikle birlikte dil derslerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılması gerektiğini ifade ederek konuya verdiği önemi ortaya koymuştur. Eğitimciler dil becerilerinin geliştirilmesi için birçok yöntem denemişlerdir. Bu amaçla geliştirilen uygulamalardan en etkili olanlarından biri okuma çemberleridir. Alanyazında okuma çemberlerinin etkililiğine yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Okuma çemberleri yöntemini tanıtan kuramsal nitelikteki çalışmaların (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Doğan, Ateş, Çermik ve Yıldırım, 2018) yanı sıra müdahaleye yönelik araştırmalar (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Balantekin ve Pilav, 2017; Doğan, Çermik, Yıldırım ve Ateş, 2021; Kaya-Tosun ve Doğan, 2020; Özbay ve Kaldırım, 2015; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017) da bulunmaktadır. Bu uygulama özü itibarıyla aynı eseri okumak üzere bir araya gelenlerin belirli roller çerçevesinde okumalardan, bu okumalara dayalı olarak gerçekleştirilen tartışma ve paylaşım etkinliklerinden oluşmaktadır (Daniels, 2002). Mevcut araştırmalar okuma eğitimiyle ilgili güncel teorilerin ifade ettiğinin aksine dil becerilerini bütün olarak geliştirmek yerinde daha çok biri üzerinde odaklanmışlardır. Okuma çemberleriyle ilgili kuramsal ve uygulamalı araştırmalar bu yöntemin dil becerilerini bütün olarak geliştirmede etkili bir yöntem olabileceğine işaret etmektedir. Okuma çemberi yöntemi; aynı kitabı okumak için bir araya

gelen öğrencilerin oluşturmuş oldukları gruplardır. Öğrenciler Gruplarda üstlendikleri rollerin gereği olarak, okuma çemberlerinde pek çok çalışmalar yapmaktadırlar. Bu roller, temel ve seçimlik roller olmak üzere iki grupta toplanabilir. Temel roller, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressamdır. Seçimlik roller ise özetleyici, sözcük avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici ve tahmin edici gibi rollerdir. Her öğrenci bir rol almak zorundadır. Rollerin gereği olarak yapılan işler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin gelişimini sağlamaktadır. Yapılan her okuma çemberinde öğrenciler ve roller farklılaşmaktadır. Böylece farklı rolleri deneyimleyen öğrenciler okuma çalışmalarından üst düzeyde verim elde edebilmektedirler (Ateş, 2021). Bu çerçevede bu çalışmada okuma çemberleri yöntemiyle ilkökul öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesi **amaçlanmıştır**. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, okuma çemberi yöntemi öncesi ve sonrası anlama, dinleme ve yazma becerisi toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılıklar var mıdır? Sorusuna cevap arandı. Yöntem olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma Gurubu: Çankaya İlçesi Mustafa Kemal İlkokulunda 2 tane 3. Sınıf şubesinde bulunan 50, 2 tane 4. Sınıf şubelerinde bulunan 40 öğrenci olmak üzere 90 öğrenci bu çalışmaya dahil edilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bunun için de ön test son test uygulamasında kullanılmak üzere yazılı izinleri alınan, yazma becerilerinin gelişimini ölçmek için Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL'ün geliştirdiği, “Hikâye Metni Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılırken, dinleme ve anlama becerilerinin gelişimini ölçmek içinse Burak BAZ'ın kullandığı ve kendisinin geliştirmiş olduğu “Dinlediğini Anlama ve Okuduğunu Anlama Testleri” kullanılmıştır. 4 şubemizde de eş zamanlı ön testler uygulandı. Elde edilen sonuçlar excel tablosuna her bir öğrenci için işlendi. Daha sonra okuma çemberi hakkında öğrencilerimize ayrıntılı bilgiler verildi. Okuma çemberinin aşamaları anlatıldı. Okunacak kitaplar belirlendi. Çember sırasında kullanılacak rol kartları, öğrenci ve öğretmen gözlem formları, değerlendirme formları hazırlandı. Bunların nasıl kullanılacağı öğrencilere anlatıldı. 3. Çemberin tamamlanmasından sonra da son testler yapılarak okuduğunu anlama, yazılı anlatım, dinlediğini anlama, bilgilendirici açık uçlu ve öyküleyici açık uçlu testler olmak üzere beş düzeyde yapılan çalışmaların verileri SPSS ortamına aktarıldıktan sonra, her bir sınıf ve şube için ilk olarak öğrencilerin öntest ve sontest toplam puanları hesaplanmıştır. Hemen ardından öntest-sontest puan farklarının, parametrik testlerin önemli bir varsayımı olan normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının tespit edilebilmesi için Shapiro Wilk testi gerçekleştirilmiştir. Shapiro Wilk testinin manidar olmadığı durumlarda, normallik varsayımını karşılandığı için ‘İlişkili Örneklem t-testi’ analizi gerçekleştirilmiştir. Shapiro Wilk testinin manidar olduğu ( $p < 0.05$ ) durumlarda ise normallik varsayımını karşılanmadığı için, analizler parametrik olmayan ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde dört sınıf düzeyinde beş farklı değerlendirmede toplamda 20 düzeyin on dördünde manidar sonuçlar alınırken altı düzeyde manidar olmayan sonuçlar alınmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarının genel olarak manidar olduğu söylenebilir. Bu da okuma çemberlerinin okuma anlama becerileri üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ve bu etkinin araştırmanın hipotezini destekler nitelikte olduğunu kanıtlamaktadır. Bu nedenle, okuma çemberleri yönteminin ilkökul öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılacak etkili bir strateji olduğu sonucuna varılabilir. Ancak başka araştırmalarda daha geniş örneklem gurubu üzerinde çalışılarak manidarlığın

genellenebilirliği ölçülebilmektedir. Gerek istatistiksel sonuçlara, gerekse öğretmen ve öğrenci görüşlerine bakıldığında okuma çemberi çalışmasının sınıfta farklı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerimize Türkçe derslerinde okuma çemberi çalışması önerilebilir

*Anahtar sözcükler:* okuma çemberi, okuma çemberleri yöntemi, roller, dil becerilerinin geliştirilmesi

## Kaynakça

- Akdağ, M. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ateş, S. (2021). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı (Ed. Ayfer Şahin). Çocuk Edebiyatı içinde, ss 27-59. Ankara :Pegem
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 5-24.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-170.
- Baz, B. (2023). Akıcı okuma ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed). Pembroke Publishers.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *TAY Journal*, 2(1), 46-62.
- Doğan, B., Çermik, H., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 88-148.
- Kaya B. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt 23 sayı 4 sayfa: 1863 - 1882 | 2023
- Kaya-Tosun, D., ve Doğan, B. (2020). The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses: A mixed method study. *Education and Science*, 45(203), 153-176.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2, 1-14.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, V.S. (2004). *Üniversiteler için Türkçe –I yazılı anlatım*. Bilge.
- Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H. ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.

# Sınıf Öğretmenlerinin Materyal Tercihlerinin Ve Etkinlikleri Gerçekleştirme Çabalarının İncelenmesi: Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu Örneği

Meral ÇENGEL<sup>1</sup>, Hülya ÖZCAN<sup>2</sup>, Pınar DOĞAN<sup>3</sup>, Elif Mükrüme KORU<sup>4</sup>, Ruşen ALDEMİR<sup>5</sup>,  
Yağmur Yürük ÖZTAŞ<sup>6</sup>, Ali GÜLTEKİN<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, yavuz-meral@hotmail.com

<sup>2</sup>Öğretmen, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, Ozcanhh33@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, pdogan046@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, ilk.harf@hotmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, rsndmr55@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, yagmurr.yuruk32@gmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Şehit Hüseyin Gültekin Bilim Sanat Merkezi, aligultekin19@gmail.com

## Özet

Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin eğitim ortamına daha etkin katılım sağlamaları ve daha nitelikli ve kalıcı bilgi edinmeleri için öğretim sürecinde eğitim-öğretim materyalleri kullanımının büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde ders programlarına paralel olarak öğretim araçlarının hazırlanması, çoğaltılması, hizmete sunulması ve sonucun değerlendirilmesi bu açıdan zorunludur. Eğitim-öğretim materyalleri güç ya da imkânsız olan algılamaları, basitleştirme, hızlandırma, ilişkileri açıklama, karşılaştırma gibi işlevleriyle görülebilir ve incelenebilir duruma getirerek öğrenimin oluşmasını sağlamaktadırlar(Karadüz, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve başarısını da artırdığını göstermektedir. Öğrencilerinin soyut olan kavramları somutlaştırabilmeleri, derse katılımlarının artırabilmesi ve öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirmeleri için, sınıf öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri, öğrencilere uygun ve etkili ders materyali sağlamalı, öğrenme etkinlikleri de bu materyallerin kullanımı ile gerçekleştirmek olmalıdır(Şahin, 2014). Ders materyalleri; akıllı tahta, kitaplar, slaytlar, görseller, oyunlar, kartlar, matematik aletleri gibi çeşitli araçlar olabilir. Öğretmen, bu materyalleri seçerken öğrencilerin ilgi düzeylerini de dikkate almalıdır. Ders materyalleri, öğrencilerin öğrenme sürecini aktifleştirmek ve anlamalarını derinleştirmek için kullanılmalıdır(Karacaoğlu, 2008). Aynı zamanda öğrencilere görsel ve işitsel materyaller sunmak, onların dikkatini çekerek motivasyonlarını artırmaktadır. Örneğin, matematik derslerinde geometrik şekillerin gerçek hayattaki örneklerini göstermek, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Öğrenme etkinlikleri, ders materyallerinin kullanıldığı interaktif uygulamalardır. Öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anlama fırsatı bulurlar. Örneğin, bir fen dersinde deney yapma etkinliği, öğrencilerin bilimsel yöntemi deneyimlemesine ve kendi sonuçlarını çıkarmasına olanak sağlamaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin özgün düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sınıf öğretmeni, ders materyali seçiminde ve öğrenme etkinlikleri planlamasında öğrencilerin farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim-öğretim materyalleri, bazı kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır ve bilgilerin basitleştirilmesi, hızlandırılması, ilişkilerin açıklanması, karşılaştırmaların yapılması

gibi işlevleriyle öğrenmeyi daha kolay ve anlaşılır hale getirir (Fidan, 2008). Öğrencilerin aktif olarak katılım sağlamalarını, kaliteli ve kalıcı bilgi edinmelerini sağlamak için eğitim-öğretim sürecinde materyallerin kullanılması son derece önemlidir (Sarıkaoc & Ersoy, 2022). Bu materyaller, eğitim programlarıyla uyumlu bir şekilde hazırlanır, çoğaltılır, sunulur ve sonuçları değerlendirilirse, eğitim ve öğretimde istenilen hedeflere ulaşılmasında kolaylıklar sağlayacaktır. Araştırma ile Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Programlama ve Tasarımı ile ilgili yapılan anketler (Onur, 2017) ile Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları materyal tercihlerinin tespiti yapıldı. Araştırmanın evrenini Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ile onların öğrencileri oluşturmaktadır. Ankete 38 öğretmen katıldı. Ders araç ve gereçlerin tasarımı, tasarım ekibi ile yapılan haftalık odak grup görüşmesi ile gerçekleşmiştir. Tasarım ekibinde seviye liderleri, öğretmenler, okul müdürü ve araştırmacılar yer almaktadır. Haftalık gerçekleşen tasarım ekibinin çalışma rutini aşağıdaki gibi olmuştur.

- 1- Hangi ders materyallerinin hazırlanacak olduğu tespit edildi
- 2- Hangi malzemelerin kullanılacağı tespit edildi
- 3- Kullanılacak malzemeler temin edildi
- 4- Deneylemlerin ve materyallerin nasıl hazırlanacağı tartışıldı
- 5- Deneylemlerin ve materyallerin uygulama aşamasında nelere dikkat edileceğinin tartışılması ve iş güvenliği üzerinde duruldu
- 6- Deneylemlerin ve materyallerin raporlarının hazırlanması ve etkinliklerin değerlendirilmesi yapıldı
- 7- Etkinlerden sonra elde edilen veriler, resimler ve posterler ile pano oluşturulmuştur.

Etkinlikler gönüllük esasıyla 5 öğretmen tarafından yapılmıştır.

Elde edilen ham veriler, materyaller, ürünler, grup görüşmeleri olmak üzere ders planları üzerinde şekillendiğinden buna uygun olarak öğretmen notları, gözlemleri ve öğrenci görüşleri tamamlayıcı veri olarak kullanılmıştır. Sonra Abdullah Adıgüzel tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri, Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Materyalini Hazırlama Çabaları ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Çabaları son testleri uygulandı (Adıgüzel, 2009) ve testlerin analizleri yapıldığında şu sonuçlar görüldü. Sınıf öğretmenlerinin ders anlatırken kullandıkları materyal tercihlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada en çok kullanılan materyaller yazı tahtası, ders kitabı ve akıllı tahta olup, her biri yüksek yüzdelerle (yazı tahtası ve ders kitabı %97,4, akıllı tahta %92,1) öne çıkmaktadır. Çalışma kâğıdı ve etkinlik kâğıtları da sıkça kullanılan materyaller arasındadır. Projeksiyon ve Powerpoint gibi dijital araçlar ise daha az sıklıkla kullanılmaktadır (%28,9). Genel olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88,6) öğrenme materyalini hazırlarken duyarlılığı olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme yaptığını görmekteyiz. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak muz, kivi vs. meyvelerden DNA elde edilmesi, öğrenciler tarafında DNA modellerinin yapılması, geri dönüştürülebilir plastik elde edilmesi, doğal yapıştırıcı elde edilerek farklı materyallerin oluşturulması, doğal diş macunu elde edilmesi, Güneş paneli ve basit elektronik devreler kullanılarak araba vs. araçlar yapılması, Arduino ve elektronik sensörler kullanılarak devreler ve ders materyallerinin tasarlanması faaliyetleri, öğrenciler ile ders materyalleri hazırlanarak işlenmiş ve sonuçları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin, materyal hazırlama sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve duyarlılıklarına önem verdikleri, çevresel kaynakların eğitim materyali hazırlamada önemli bir rol oynadığı, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu, öğrenme sürecini bu ihtiyaçlara göre şekillendirdiği ve öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını dikkate aldıkları görülmektedir. Ancak, bazı öğretmenlerin bu duyarlılığı göstermediği ve çevresel olanaklardan yararlanmadığı veya kararsız olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca Mikrodenetleyiciler, kodlar ve zekâ oyunları yardımı ile ders materyali hazırlanmış ve ulusal bir kongrede sözlü olarak sunulmuştur. Tüm etkinliklerden sonra çalışmalarımız kitap haline getirilmiştir ve çoğaltılarak gerekli yerlere ulaştırılmıştır.

*Anahtar sözcükler: arduino, eğitim, çevre, DNA, zekâ oyunları, sürdürülebilir kalkınma*

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, A. (2009, 12). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 89-110.
- Fidan, N. K. (2008, 1 1). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri . *Kuramsal Eğitimbilim*, s. 48-61.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 70-97.
- Karadüz, A. (2010, 12 1). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, s. 39 - 55.
- Onur, G. S. (2017, 11 17). Öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıföğretmeni adaylarının sınıfta kullandıkları materyal tercihlerinin incelenmesi. *Academy Journal of Edecatonal Sciences*, s. 23-33.
- Sarıkaoç, Z., & Ersoy, H. (2022, 5 15). Tasarım Odaklı düşünme yaklaşımıyla STEM uygulamaları: SPAM eTwinning projesi örneği. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, s. 98-122.
- Şahin, M. . (2014, 2 27). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi . *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 995-1012.



# Fen Lisesi Öğrencilerinin Örtük Program Çerçevesinde Milli Kimlik Algılarının Geliştirilmesi

Fatih TAN<sup>1</sup>, Neşe KURT DEMİRBAŞ<sup>2</sup>, Bilge ESKİ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi, tanfth@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi, nesekurt87@hotmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi, bilgeeski12@gmail.com

## Özet

Milli kimlik, bireyin ve toplumun benzersiz özelliklerini ve ilişkilerindeki tarzını yansıtan, milli kültürün bireysel ve toplumsal açıdan ortaya çıkan bir ifadesidir. Bu özellikler, bireyi ve toplumu diğerlerinden ayıran, özgün kılan unsurlardır. Milli kimlik, düşünce tarzından giyim kuşama, davranış kalıplarından eğitim ve eğlenme kültürüne kadar yaşamın her alanında belirleyici bir rol oynamaktadır (Köseoğlu, 2018). Her toplum, ideallerine ulaşabilmek ve geleceklerini şekillendirebilmek amacıyla genç nesillerini ülkelerinin menfaatleri doğrultusunda, milli kimliklerine uygun olarak yetiştirmeyi hedefler ve bu amaçla en çok eğitim kurumlarından faydalanılır (Karaaytu, 2014). Toplumun değerlerini, normlarını, gelenek ve göreneklerini, sosyo-kültürel birikimlerini sonraki kuşaklara aktararak geçmişten gelen birikimlerin korunmasını ve devam etmesini, sonuç olarak da topluma uyumu eğitim yoluyla sağlar. Bu açıdan eğitim, kültür ve kimlik aktarmaya yardımcı olmaktadır (Tezcan, 2016). Türk Milli Eğitim sistemi de bu anlayış doğrultusunda birçok ders ve konuyu kapsayan müfredatlar oluşturmuştur. Türk Milli Eğitim Sistemimiz ile vatan sevgisi, gelenek ve göreneklerimiz, Atatürk Milliyetçiliği ilke ve esasları yeni nesillere aktarılarak milli kimlik algılarını geliştirmek için çaba gösterilmektedir. Ayrıca, müfredata paralel olarak hazırlanan örtük programların da bu çabada rolü büyüktür. Bu bilgilerden ve lise düzeyindeki gençlerin, gelecek kuşaklara toplumlarını ve milli kimliklerini temsil edecek şekilde yetişmelerinin öneminden hareketle mevcut araştırmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı ve Tarih dersleri kapsamında hazırlanan Milli Kimlik Algısı Geliştirme Örtük Eğitim Programının 9. Sınıf öğrencilerinin milli kimlik algısının geliştirilmesine etkisini belirlemektir. Bu bağlamda örtük eğitim programı uygulanan öğrencilerin milli kimlik algısını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından yarı deneysel desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre hazırlanmıştır (Karasar, 2012). Tek grup öntest-sontest modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Araştırmanın çalışma grubu olan deney grubunda Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi'nde öğrenim gören 36 öğrenci (22 kız, 14 erkek) bulunmaktadır. Çalışmada 9. Sınıf öğrencilerine öntest olarak Gelişli (2014) tarafından geliştirilen iki alt boyuttan (din ve değer) oluşan Milli Kimlik Algısı Ölçeği uygulanmış ve Milli Kimlik Algısı Geliştirme Örtük Eğitim Programının sonunda yeniden sontest olarak uygulanmıştır. Her iki ölçümde elde edilen milli kimlik algısı puanları arasında bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Türk Dili ve Edebiyatı ve Tarih dersleri kapsamında Aralık-Mart ayları arasında toplam 12 haftalık bir dönemde 9. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere dönemin başında araştırmacı tarafından öntest olarak Milli Kimlik Algısı ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra program süresince Türk Dili ve Edebiyatı ve Tarih dersleri kapsamında dersin öğretmenleri tarafından

yürütülen örtük eğitim programı uygulanmıştır. Her dersin sonunda o hafta anlatılan konunun önemli noktaları değerlendirildiği bir tartışma ortamı oluşturulduktan sonra dersin tamamlanması gerçekleştirilmiştir. Programın sonunda araştırmacı tarafından Milli Kimlik Algısı ölçeği sontest olarak yeniden uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak IBM SPSS 22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenmiştir. Normal dağılım önkoşulu sağlandıktan sonra öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasındaki milli kimlik algıları ve değerler, milli kimlik algıları ve din alt boyutlarında, milli kimlik algıları toplam puanında ve cinsiyet değişkeninde farklılıkları belirlemek için t-test analizi yapılmıştır. T-test sonuçlarına göre öğrencilerin milli kimlik ve değer alt boyutunda ön test (X=69.02) ve son test (X=69.13) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t(36) = .14, p= 0.889$ ) tespit edilememiştir. Benzer şekilde milli kimlik ve din alt boyutunda ön test (X=11.77) ve son test (X=11.86) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t(36) = .23, p= 0.82$ ) tespit edilememiştir. Son olarak milli kimlik algısı toplam puan ön test (X=80.80) ve son test (X=80.83) puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t(36) = .031, p= 0.975$ ) tespit edilememiştir. Son olarak milli kimlik algıları cinsiyet değişkenine göre de anlamlı bir fark elde edilememiştir ( $p=0.64$ ). Sonuç olarak, Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi 9. sınıf öğrencileri için Türk Dili ve Edebiyatı ve Tarih dersleri kapsamında hazırlanan “Milli Kimlik Algısı Geliştirme Örtük Eğitim Programının” Milli Kimlik Algısının geliştirilmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni birkaç şekilde açıklanabilir. Öncelikle, öğrencilerin araştırma öncesindeki milli kimlik algılarının programın etkisini sınırlandırdığı düşünülmektedir. Lise öğrencileri, bu yaşa gelene kadar aile, akran ilişkileri ve toplumun milli kimlik algılarından büyük ölçüde etkilenmiş ve sonuç olarak milli kimlik algısı bağlamında belirli bir olgunluk seviyesine ulaşmışlardır. Bu nedenle, bu öğrencilerin mevcut milli kimlik algıları, uygulanan programın etkisini sınırlayabilir ve milli kimlik algılarını geliştirmek daha küçük yaş gruplarına göre zor ve zaman alıcı olabilir (Erbaş, 2018). İkinci neden olarak, 12 haftalık örtük eğitim programının süresinin yukarıda bahsedilen nedenlerden ve milli kimlik algısını oluşturan alt boyutların (değerler, din, dil vb.) kapsamlı oluşundan dolayı yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü milli kimlik çok kapsamlı bir yapıdır ve bireylere kolay ve hızlı bir şekilde aktarılması mümkün değildir (Cihad, 2019). Son olarak da, MEB akademik takvimi ve Prof. Dr. Aziz Sancar Fen Lisesi’nde yürütülen proje, olimpiyat ve diğer çalışmalar sebebiyle öğrencilerin milli kimlik algısını güçlendirecek tarihi açıdan önemli yerlerin ziyareti Mart ayından sonra yapılabileceği için uygulanan örtük programa dahil edilememiştir. Yaşanan tarihi olayların somut izlerini barındıran Çanakkale, Balkanlar, Eskişehir (İnönü) bölgeleri gibi yerlere düzenlenen geziler bu olayların gerçekleştiği yerlerde öğrencilerin olayları daha iyi kavramasına ve milletlerine duydukları saygı ve sevgiye katkı sağlayacaktır.

**Anahtar sözcükler:** milli kimlik algısı, fen lisesi, örtük program

### **Kaynakça**

- Cihad, S. B. C. (2019). *Türkmen öğrencilerin millî kimlik algılarının incelenmesi*. (Yayın numarası: 590885). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Erbaş, S. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimi lisans öğrencilerinin millî kimlik algılarının incelenmesi*. (Yayın numarası:527180). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

- Gelişli, Y. (2014). The development study of national identity perception scale. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (4), 1-11.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Köseoğlu, N. (2018). *Milli kültür ve kimlik*. Ötüken Neşriyat Yayınları.
- Karaaytu, C. (2014). *Lise öğrencilerinin milli kimlik bilincine yönelik görüşleri*. (Yayın numarası: 383907).[Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.

# Okullarda Yapılan Değişim Çalışmalarının, Okul İklimine Etkisinin İlkokul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi

Cemil ÇAKIR<sup>1</sup>, İnayet AYDIN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Altındağ Sakalar İlkokulu, cemilcakir85@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, inayetaydin@gmail.com

## Özet

Sosyal bir canlı olarak insan bulunduğu çevre ile sürekli bir etkileşim içerisinde. Toplumun her bir bireyi oluşturduğu kişilikle çevresinde etkiye sebep olurken aynı zamanda çevresinde gördüğü şeylerden de önemli ölçüde etkilenmektedir. İlkokullar insanların hayata ilk adım attıkları yerler olarak önemli bir sosyal role sahiptir. Öğretmenler, öğrenciler, idari kadro ve yardımcı personelden oluşan bu yapılardaki olumlu atmosfer öğrencilerin eğitimine pozitif bir etkide bulunabileceği gibi olumsuz bir atmosfer ise öğrencilerin eğitiminin kalitesine olumsuz yönde etkide bulunur. Bu açıdan okul iklimi önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Akpolat, 2023). Okul iklimi öğrenci-öğretmen-yönetici arasında gerçekleşen etkileşimi şekillendiren yazılı olmayan davranış, değer ve inançlardan oluşan bir bütündür (Welsh, 2000). Okul üyelerinin ortak algısına dayanan okul iklimi, okuldaki yöneticilerin yönetim biçimlerinden etkilenen, okuldaki paydaşların davranışlarına etki eden ve okul üyelerinin davranışlarını şekillendiren kalıcı özellikleri içermektedir. Eğitim kurumları ve çevreleri sürekli ve düzenli bir değişim içindedirler. Bu nedenle amaçlarına hizmet edebildikleri sürece yaşamlarını sürdürürler. Bu değişimi eğitim kurumları yaşarken güçlükler karşısında bir bütün olarak ilerlemeli ve çalışanlar birbirlerini desteklemelidir. Okullarda program, teknoloji, yönetim, personel, materyal gibi değişkenlerde meydana gelebilecek her türlü değişimin okul kültürünü bozmadan, tüm çalışanların güven ve düzen içinde işlemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ve yöneticinin değişime bakışları okullar için çok önemlidir. Şişman'a (2012) göre, okulların liderleri olarak okul müdürleri, okulda öğrenmenin sağlanabilmesi için ortamı hazırlayan, gerekli kaynakları sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve böylece öğrenmeye önderlik yapan kişidir. Bu nedenle okul müdürünün gerçekleştirmiş olduğu her eylem okul ikliminde önemli roller oynayacaktır. Okul müdürü, okulun yönetiminden, başarısından ve öğrenmenin gerçekleşmesinden birinci derecede sorumlu kişidir. Sadece yetki ve sorumlulukları yerine getirmek başarılı bir okul yöneticisi için tek başına yeterli değildir (Karaman, 2008). Bu çalışma kapsamında ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi hakkındaki görüşleri, okul müdürünün fiziki açıdan okulda yaptığı çalışmalar, sosyal faaliyetler, insan ilişkileri, güvenlik önlemleri gibi konuların okul iklimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Okulda yapılan etkinlikler liste halinde öğretmenlere dağıtılmış, olumlu ve olumsuz gördükleri 5 etkinlik üzerinden değerlendirme yapmaları istenmiştir. Çalışmanın amacı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine bakış açılarının nasıl olduğunun saptanmasıdır. Sonucunda ise okullarda uygulanan değişim yönetimi için bir alt yapı oluşturması beklenmektedir. Bunun yanı sıra eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin değişime bakış açıları konusunda öneriler sunacağı için katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Kişiler bazı olgularla günlük hayatta karşılaşılabilir, fakat bu durum, olguların çok iyi bilindiği veya tanındığını

göstermez. Bu olgular, olaylar, algılar, kavramlar, deneyimler şeklinde olabilir. Bu nedenle olgu bilim araştırma deseni bu olguları araştırmayı ve açığa çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesi Sakalar İlkokulu'nda çalışan öğretmenler ile 2023-2024 eğitim öğretim yılı 2. dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın okullarda uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerden onam formu alınmıştır. Öğretmeler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu 6 soru bulunmaktadır. Yapılan bu nitel çalışmanın evrenini Sakalar İlkokulu'nda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Verilerin analizinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler Office Word programına yazı olarak aktarılmış ve görüşmeye katılanların düşüncelerinde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak kelime ve cümleler işaretlenmiş ve bu işaretlemeler her bir katılımcı için tablolar halinde temalara dönüştürülmüştür. (Çakır, 2021). Araştırma; katılımcıların anket ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır. Çalışmaya 8 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin tamamı okul ikliminin güzel olduğunu belirtmiştir. İnsani ilişkiler yönünden 6 öğretmen olumlu, 2 öğretmen olumsuz görüş belirtmiştir. Sosyal etkinlikler yönünden 7 öğretmen olumlu görüş bildirirken 1 öğretmen olumlu ancak bazılarının angarya olduğu yönünde sonuç bildirmiştir. Okulun fiziki olanakları açısından 4 öğretmen yeterli, 4 öğretmen ise yetersiz sonuç bildirmiştir. Okul bahçesinin küçük olması, spor alanlarının yokluğu, öğretmen lavabosunun tek olması gibi etkenler eksi olarak değerlendirilmiştir. Güvenlik açısından öğretmenler okulun güvenli olduğunu, bina içinde yapılan iş güvenliği çalışmalarının olumlu olduğunu, ancak okul çevresinde bulunan virane evlerin, başboş sokak köpeklerinin ilk başta kötü bir izlenim verdiğini belirtmişlerdir. Okulun köklü bir kurum olması, öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda çalışması, birçok idareciyle çalışıp geçmişte olumsuz olaylar yaşanması nedeniyle ilk başta değişim çalışmalarına ön yargı ile yaklaşırken zamanla değişime ayak uydurulduğu ve değişimin desteklendiği görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla okullarında mutlu olduklarını, okula isteyerek geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler okulun fiziki imkanları arttıkça okulda motivasyonun, memnuniyetin, eğitim kalitesinin arttığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı okulda çalışanlar arasında bazen sosyal gruplaşmaların olduğunu ve iletişim sorunlarının yaşandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların önüne geçilmesi, iletişim sorunlarının ortadan kaldırılması için bütün öğretmenlerin katılımıyla çeşitli aktiviteler, eğlenceler veya kültürel geziler düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenler okulda güvenlik sağlanamadığı zaman tedirgin olmaktadır. Okulda güvenlik görevlisinin olmaması, bahçe demirlerinin caydırıcı olmaması, çevredeki binaların bakımsızlığı tedirgin etmektedir. Değişimlerde tek taraflı çabanın yetersiz kalacağı, öğretmenler arası olumsuz insan ilişkilerinin değişime ve gelişime ket vuracağı söylenebilir. Okulda yapılan etkinliklerin yanında okul dışı buluşmalar, ev ziyaretleri, düğün, cenaze gibi önemli günlere katılımlar da okul iklimine etki etmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, değişimin sürekli olduğunu ve bu durumun gerekli görülen zamanlarda tekrarlanacağını bilmeleri ve bunu kabullenmeleri gerekmektedir. Bu yüzden de değişimin okul kültürüne yerleştirilmesi gerekmektedir. Okul kültürünün geliştirilmesi, öğretmen motivasyonunu artıracığından dolayı okul yöneticilerine, okul kültürüne yönelik farkındalık oluşturacak eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Okul yönetiminde öğretmenlerin okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılmaları sağlanabilir.

*Anahtar sözcükler: okul kültürü, okul iklimi, değişim.*

### **Kaynakça**

- Akpolat, Y.C. (2023). *Okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Çakır, C. (2021). İlkokul müdür yardımcılarının işe uyum sorunları ve bu sorunların çözülmesinde okul müdürlerinin rolleri. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Karaman, F. (2008). Orta öğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik ve etkili yöneticilik davranışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *the annals of the american academy of political and social science*, 567(1), 88-107.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Bağımsız Anaokulu Öğrenci Velilerine Yönelik Okul İklimi Algısına İlişkin Bir Eylem Araştırması

Pınar ETYEMEZ<sup>1</sup>, Ayşe KAYA MEMİŞ<sup>2</sup>, Beste BİLGİLİ<sup>3</sup>, Saffet ARSLAN<sup>4</sup>, Fevziye DOLUNAY CUĞ<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Satıkadın Anaokulu, pinaretyemez@gmail.com

<sup>2</sup>Öğretmen, Satıkadın Anaokulu, ayse\_kaya\_29736@hotmail.com

<sup>3</sup>Müdür Yardımcısı, Satıkadın Anaokulu, bestebilgili1@gmail.com

<sup>4</sup>Arş. Gör. , Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, saffet.arslan@kocaeli.edu.tr

<sup>5</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fevziye.dolunay@kocaeli.edu.tr

## Özet

Öğrenme çok erken yaşlarda aileden başlar ancak hem aile hem de çocuk okulla ilk olarak okul öncesi dönemde tanışır. Okul öncesi eğitime başlayan her çocuk ailesinden izler taşır. Okul ile aile bu süreçte birlikte hareket ederek eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmeye çalışır. Çocukların merak, keşif ve araştırma duygularının desteklenmesinde önemli bir yer tutan okul öncesi eğitimin aileleri sürece etkin kılarak çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bir eğitim süreci olmasındaki en önemli unsur çocuğun bulunduğu okuldur (Aral vd., 2002).. Okullar için aileleri okul sürecine etkin kılabilmenin en temel yolu, olumlu bir okul iklimi algısı oluşturmaktır. Her okul birbirinden farklı özellik ve yapıya sahiptir. Bu özellik ve yapılar okulun iklimini belirlemektedir. Olumlu iklime sahip okullar kendi amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanmış, açık iletişim kuran ve bireylerin ihtiyaçlarını gözetken uyumlu bir yapıya sahiptir. Olumsuz iklime sahip okullar ise iletişime kapalı, resmi, soğuk ve takdir etmeyen bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Olumlu iklime sahip olan bir okul, güven verip aileleri eğitime dahil etmeyi kolaylaştırırken, olumsuz iklime sahip olan okulda aileler okula ait hissetmeyip okul sürecine katılım göstermekte isteksiz olabilmektedir. Oysa aile katılımı arttıkça hem aile ve çocuk arasındaki bağ güçlenir hem de çocuklardaki öğrenmenin kalıcılığı, motivasyonu ve sosyal duygusal gelişimleri diğer öğrencilere göre daha iyi duruma gelmektedir. Bu durum diğer taraftan öğretmenleri de etkilemektedir (Bektaş & Nalçacı 2013; Ertem & Gökalp 2017). Öğretmenlerin iş doyumunu ve verimlilikleri aile katılımı ile birlikte artış göstermektedir. Aile katılımı arttıkça, okul açık bir iklime sahip olur ve tüm paydaşların mutluluğu artar (Ömeroğlu & Yaşar, 2005; Özdiç, 2014; Ertem & Gökalp, 2017). Bu sebeplerden dolayı, bu çalışmayla okul öncesi eğitim kurumunda yer alan velilerin okul iklimi algıları ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmada velilere ve öğrencilere okul iklimini destekleyici uygulamalar, seminerler ve etkinlikler planlanmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında okul ikliminin veliler açısından etkisinin izlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada velilerin okul iklimi algısı düzeylerinde velilerin cinsiyeti, çocuğa yakınlık düzeyi, eğitim seviyesi, çocuklarının öğrenim kademesi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve okul iklimi destekleme uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına uygun olarak planlanmıştır. Eylem araştırması, eğitim örgütlerinde çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.) kendi durumlarına özgü problemlerine çözüm üretmede ve kendilerini yenileyebilmeleri, okulda veya sınıfta karşılaşılan sorunların çözümü için kullanılabileceği gibi okul veya ders programlarının iyileştirilmesinde kullanabilecekleri araçlardan biridir (Beyhan, 2023). Çalışma grubu, özel

bir amaç için ihtiyaç olan katılımcıları seçme imkânı tanıyan amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmaya Ankara ilinin, Kahramankazan ilçesinde bulunan bir bağımsız anaokulunda kayıtlı 36-72 ay aralığındaki 170 öğrenci velisi arasından 101 veli, onam formu sonrasında gönüllü olarak uygulamalara katılım sağlamıştır. Okul yöneticisi tarafından veliler araştırma hakkında bilgilendirilerek ölçek ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın ölçme aracı iki kısımdan oluşan bir ankettir: Birinci kısım velilerin temel özelliklerini öğrenmek için oluşturulan demografik sorular içermektedir. İkinci kısım ise orijinali Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan "Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği" dir. Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan bu ölçek (Ertem ve Gökalp, 2017) 5'li Likert tipinde olup 16 maddeye sahiptir. Ölçek akademik, güvenlik ve sosyal iklim boyutlarına sahiptir. Bu uygulama araştırmada ön test verileri olarak değerlendirilmiştir. Ön test sonucuna göre alt boyutlar temel alınarak uygulamalar planlanmıştır. Katılımcılar daha sonra araştırmacılar tarafından ölçek alt boyutlarından yola çıkarak hazırlanan, okul iklimini destekleme uygulamalarına dahil edilmiştir. Uygulamalar tamamlandığında okulda yürütülen faaliyetlerin daha görünür olması için veli çayı toplantıları düzenlenmiştir. Bu çalışmada 'Okullarda Aile Katılımının Önemi' konulu seminer ve okul imkanları dahilinde yapılan uygulamalar (yurtiçi ve yurtdışı ortaklı yürütülen projeler, aile katılımı etkinlikleri, okulda yer alan öğrenme ortamları, akran öğrenmesi, okul güvenliği vb.) hakkında veli bilgilendirmeleri yapılmıştır. Yüz yüze yapılan toplantılara katılmayan veliler için aynı çalışma çevrimiçi ortamda tekrarlanmıştır. Okul iklimini destekleme uygulamaları sonrasında ön test olarak kullanılan ölçek son test olarak yeniden uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programında analiz edilmiştir. Veri analizleri öncesinde kayıp veri analizi yapılarak ölçek için normallik değerlerine (Bu değişkenlerin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri) bakılmıştır. Buna göre veriler normal dağılım göstermiştir ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın ilk sorusu için parametrik olarak Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Araştırmadaki ikinci, üçüncü ve dördüncü sorular için parametrik olarak Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Son araştırma sorusunda ise Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. t-Testi sonucuna göre okul iklimi algısı ön test ( $\bar{x} = 4.27$ ,  $SS = 0.62$ ), okul iklimi algısı son test ( $\bar{x} = 4.22$ ,  $SS = 0.55$ ) verilerinden daha yüksek görünmektedir. Okul iklimi algısı puan ortalamalarının velilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p > 0.05$ ). Okul iklimi algısı puan ortalamalarının velilerin yakınlık durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p > 0.05$ ). Velilerin eğitim seviyelerindeki gruplar arası farklar kıyaslandığında okul iklimi algısı puan ortalamaları lise ( $\bar{x} = 71.60$ ,  $SS = 7.35$ ) ve lisans/yüksek lisans ( $\bar{x} = 66.11$ ,  $SS = 11.14$ ) arasında anlamlı farklılık göstermektedir ( $F = 3.730$ ;  $p < 0.05$ ). Çocukların eğitim kademelerine göre velilerin okul iklimi algılarının farklılaşmadığı görülmektedir. Okul iklimi algısı ön test puan ortalamaları ile okul iklimi algısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p > 0.05$ ). Okul iklimi destekleme uygulamalarının velilerin okul iklimi algısını etkilemediği görülmektedir. Alanyazında okul iklimini destekleyen deneysel tasarı, program ya da uygulama geliştirmeye yönelik bilimsel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple velilere yönelik olumlu okul iklimi algısını destekleyecek farklı program ve uygulamalar tasarlanabilir. Bu araştırmada planlanan okul iklimini destekleme uygulamaları



deneysel tasarı modeli ile yeniden geliştirilebilir ya da karma desen modelleri ile tekrarlanabilir. Velilerin eğitim seviyelerine yönelik entelektüel gelişimlerini sağlayacak veli programları düzenlenebilir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi, aile katılımı, okul iklimi

### Kaynakça

- Aral, N. Kandır, A. ve Can Yaşar, M.(2002). *Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Beyhan, A. (2023). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1) 2,65-89.
- Ertem, H. E., & Gökalp, G. (2017). Velilerin okul iklimi algısı ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(2), 155-173.
- Ertem, H. E. , & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35(1), 78-91. doi:10.16986/HUJE.2018040670
- MEB, Mevzuat Bilgi Sistemi, (2024). Milli eğitim bakanlığı okul aile birliği yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=15878&MevzuatTertip=5> (18/04/2024 tarihinde alınmıştır).
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 13.
- Ömeroğlu, E., & Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Özdiç, T. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: bir durum çalışması, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

# Değerler Eğitimi ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki

Sıdika BAŞBUĞA<sup>1</sup>, Ali İhsan ÇUHADAR<sup>2</sup>, İbrahim KARABATAK<sup>3</sup>, Hatice ÜNLÜ<sup>4</sup>

Emine ATİK<sup>5</sup>, Fikret Nurettin KAPUDERE<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Ulus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, sidikabasbuga63@gmail.com

<sup>2</sup>Dr., Öğretmen, Ulus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, cuhadarihsanali@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Ulus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ikarabatak@gmail.com

<sup>4</sup>Müdür Yardımcısı, Ulus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, unluhatice.7661@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Ulus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, emine.dtcf@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Ulus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, fikretkapudere@hotmail.com

## Özet

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010-2011 yılından itibaren okullarda uygulamaya başlanan değerler eğitimi projesi ile Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda okullarda çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin toplum tarafından kabul görmüş değerleri öğrenen, içselleştiren ve davranışa dönüştüren ahlaklı bir birey olarak kendilerine ve topluma faydalı olmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla okutulan dersin öğretim programı içerisine adalet, dostluk, yardımseverlik, sabır, dürüstlük saygı vb. değerler eklenmiş, aynı zamanda okul içinde ve dışında yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak öğretmenlere yardımcı etkinlik kitapları da hazırlanmıştır. Değerler eğitimi için yardımcı bir materyal olarak 2022 yılında hazırlanarak okullara gönderilen “Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı” isimli kaynakta; “Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik, Yardımseverlik” olmak üzere 10 kök değer belirlenmiş ve bu değerlerin kazandırılmasına yönelik okul içi ve dışı çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Değer Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü.” olarak tanımlanmaktadır. Değerler “ “Belirli bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar” olarak tanımlanabilir (Budak, 2009, 188). Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla “iyi – kötü”yü ve “doğru - yanlış”ı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill, 2003: 14; Akt. Yazıcı, 2006 ). Değerler Eğitimi ise, okulların bünyesinde eğitimin yeniden yapılandırılması için desteklenen ve geliştirilerek uygulanan bir projedir. Bu projenin amacı daha huzurlu, mutlu bir dünya, toplum oluşturmak ve birey için milli, manevi ve evrensel değerlerin farkına varan kaliteli insan yetiştirmektir (Yavuz, 2016). Okullarda verilen değerler eğitimi, toplum tarafından benimsenmiş değerlerin planlı ve programlı bir şekilde yeni nesle kazandırılma süreci olarak tanımlanabilir. İnsani ve sosyal açıdan okulun temel görevi öğrencilerin bütün yönleriyle gelişmesine ve sosyal beceriler kazanmasına katkı sunmaktır (Aranlı vd., 2023). Öğrencilerin bütün yönleriyle gelişmesi ve sosyal beceriler kazanması için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda sosyal, kültürel sportif faaliyetlerin yanında 2010-2011 Eğitim Öğretim yılından itibaren Değerler Eğitimi Faaliyetleri Projesi uygulanmaya başlanmıştır (Cihan, 2014).

Sözcük anlamı “Ait olma hali, ilişkinlik, mensubiyet (tdk.gov.tr)” olan aidiyet Maslow’a göre bireyin diğerleri tarafından önemsenme, değer verilme, kabul edilme, tanınma, benimsenme

ihtiyacının karşılanmasıdır (Alptekin, 2011). Birey tarafından algılanan aidiyet duygusu temel insan ihtiyaçlarındandır. İlkel topluluklardan günümüze kadar bireyin temel ihtiyaçlarından biri olan aidiyet ihtiyacının altında yatan birçok psikolojik etken bulunmaktadır. Bireylerde bu ihtiyaç karşılandığında olumlu sonuçların ortaya çıktığı konusunda geniş bir araştırmacılar grubu arasında fikir birliği vardır (Anderman, 2002; Akt. Çuhadar, 2021). Goodenow (1993) Okula Aidiyet Duygusunu öğrencilerin sınıf ve okul ortamında başkaları (öğretmen ve akranlar) tarafından kabul edilme, değer görme, dâhil olma ve teşvik edilme ve kendini sınıf yaşamının ve okul faaliyetlerinin önemli bir parçası olarak hissetmesi olarak tanımlamaktadır (Goodenow, 1993; Akt. Çuhadar, 2021). Okula aidiyet duygusunun okulda yapılan faaliyetlere öğrencilerin katılımının sağlanması ile güçlenebileceği düşünüldüğünde okulda yapılan değerler eğitimi yönelik etkinliklerin öğrencilerin okula aidiyetlerini arttıracaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu çalışma mesleki ve teknik Anadolu liselerinde uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerinin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneme modelinde tasarlanmış olup, araştırmada ön test son test kontrol guruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada uygulanacak modelin bağımlı değişkeni öğrencilerin okula aidiyet duygusudur. Bu bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken ise altı hafta boyunca deney grubu öğrencilerinin (AMP 11-B) katılımıyla uygulanan dostluk değerine yönelik 12 adet etkinlik programıdır. Programın uygulandığı 11.sınıf öğrencilerinden (66 öğrenci) veriler Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ)-(The Psychological Sense of School Membership Scale)' ile toplanmıştır. Ölçek 18 maddelik 2 boyutlu ve 5'li likert tipinde yapılandırılmış bir ölçektir. Ölçekteki 3, 6, 9, 12 ve 16. maddeler olumsuz ifadeler şeklindedir. Bu olumsuz maddeler ters puanlandıktan sonra her bir öğrenci için tüm maddelerin ortalaması alınarak ölçek puanları hesaplanabilmektedir. Goodenow (1993) ve Sarı (2013) tarafından yapı geçerliliği için yapılan açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 13 maddeden oluşan Aidiyet Duygusu ve 5 maddeden oluşan Reddedilmişlik Duygusu olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okula aidiyet duygusunun yüksek olduğunu göstermektedir. OADÖ'nin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri Goodenow (1993) 0,80, Sarı (2013), Çuhadar (2021) 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada da veri toplama aracı uygulama öncesinde kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmak üzere eğitim yönetimi alanında iki uzmana gönderilmiştir. Veri toplama aracında uzman önerileri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracına son hali verilmiştir. Daha sonra hazırlanan veri toplama aracı ile asıl uygulamaya dahil edilmeyen 54 öğrencinin katılımıyla ön deneme yapılmıştır. Bu katılımdan elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiş ve ölçme aracının güvenilirlik katsayısı Croanbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları 0.80 üzerinde olduğu için (Tan, 2010) ölçeğin veri toplamak için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Deneysel çalışmalarda katılımcı etkisi, denek kaybı, deney ortamı, ölçme yönteminin etkisi, test etkisi, zaman etkisi, olgunlaşma, katılımcının tutumları iç geçerliliği tehdit eden faktörlerdir (Kılıç ve Tonga, 2022). Deney gurubu ve kontrol grubunun yansız oluşturulması, deney gurubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının birbirine yakın olması, deney grubu öğrencilerinin elektrik elektronik teknolojisi alanı, kontrol gurubu öğrencilerinin bilişim teknolojileri alanı öğrencileri olmaları nedeniyle haftada üç gün meslek derslerini ayrı binalarda görmeleri

nedeniyle grupların birbirinden etkilenmesinin önüne geçilmesi, deneysel işlemin altı hafta gibi kısa bir sürede tamamlanması nedeniyle katılımcı kaybı olmaması ve olgunlaşma etkisinin az olması ile iç geçerliliği etkileyecek değişkenler kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Deney gurubu 34, kontrol gurubu ise 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri her iki grupta da araştırmanın başlangıcında ve sonunda uygulanan OADÖ ile toplanmıştır. Ön test-son test verileri SPSS 22 programına girilmiştir. Veri setinin normallik varsayımlarını karşıladığı görüldüğü için deneysel desenlerin veri analizinde kullanılan parametrik testlerden biri olan iki faktörlü ANOVA ile veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin okula aidiyet duygularında deney gurubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir [F(1,128)=4,267, p<.05, kısmi  $\eta^2$ =.032]. Bu çalışmadan elde edilen bulgular okullarda değerler eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde güçlendirdiğini göstermektedir. Etkinlik temelli değerler eğitimi öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediğinden MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında değerler eğitimi etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* değer, değerler eğitimi, değerler eğitimi etkinlikleri, okula aidiyet duygusu,

### **Kaynakça**

- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Aranlı, S., Akbulut Ymanoğlu, E., Ymanoğlu, S. & Yıldırım, E. (2023). Okulda değerler eğitimi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(64), 28332837. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.6.9785>
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Çuhadar, A.İ. (2021). Lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım hakları ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, C. & Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661.
- Tan, Ş. (2010). KR-20 ve Cronbach Alfa katsayılarının yanlış kullanımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152). 101-112.
- Yavuz, D. (2016). Eğitimin değerlerle yeniden tanımlanması. *Kafdağı*, 1(1), 29-39.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.

# Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Yapılan Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinde Okuma Kültürünün Gelişmesine Etkisi

Fatma HALLAÇLI<sup>1</sup>, Tuğba ÖÇALAN<sup>2</sup>, Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu fatma\_hallaçlı@hotmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu brmkc.tugba@gmail.com

<sup>3</sup> Doçent Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi abayraktar@ankara.edu.tr

## Özet

Çağdaş bir insan olmak, yaşanılan dönemi sosyolojik ve teknolojik açıdan takip edebilmek, sahip olunan mesleği en iyi şekilde icra edebilmek, iyi bir insan, iyi bir vatandaş olabilmek için okuma alışkanlıklarına sahip olmak oldukça önemlidir. Okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını ifade edebilen, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, yeni bakış açıları üretebilen insan olmak çağdaş insanın sahip olması gereken 21.yy becerileri arasında da yer almaktadır. Dilidüzgün'ün de (2008) belirttiği gibi “Çağdaş insanı belirleyen nitelikler arasında en önemlisi okur-birey olmaktır” (s. 66). Okuma eyleminin başlangıcı insanın ilk çocukluk çağlarına dayanmaktadır. Harf öğretimi, seslerin birleştirilmesi, okuyabilme ve sonrasında okuduğunu anlayabilme becerisinin elde edilmesiyle okuma serüveni başlamaktadır. 6-10 yaş aralığını kapsayan okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreç olarak işlemektedir. Bu süreçteki tüm aşamalar birbiriyle ilişkilidir. Her aşamada birbirini bütünleyen okuma becerilerin kazanılması gerekmektedir. Kademeli bir sırayla ilerleyen bu sürecin ilk aşaması, “dinleme alışkanlığını” edinmektir. Bu basamağın ardından, “okuma yazma becerisi” kazanılır. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur-yazarlık becerisinin” kazanılması takip eder (Sever, 2010). Çocukluk çağından itibaren gelişmeye başlayan bu süreç insanın ömrü boyunca devam eden devinimsel bir süreçtir. Bu süreçte kişinin ilgi alanlarının oluşması, belli konulara, belli yazarlara ilgi duyması ve okuma eylemini hayatının içine taşıması okuma kültürü olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mevcut okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi ve okuma kültürünün gelişimini etkileyen okul içi ve okul dışı faaliyetlerin öğrenci, öğretmen ve veli üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmen ve akademisyen görüşleri alınarak okuma kültürü geliştirme farkındalık programı hazırlanmıştır. Öğrenci velilerine ulaşmayı da kapsayan etkinliklerin öğrencilerin okuma kültürlerine etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada karma yöntemlerden zenginleştirici yöntem kullanılmıştır. Araştırmacının aynı araştırma sorusu kapsamında hem nitel hem nicel veri toplama tekniklerini ve analiz yöntemlerini kullandığı araştırma yöntemi karma yöntem olarak tanımlanabilir (Aydın-Çakır & Türkeş-Kılıç, 2021). İlk olarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla çalışmanın başında ve sonunda 5’li Likert tipli bir ölçek ile nicel veriler toplanmıştır. Sonrasında öğrencilere 3 ay sürecek olan Okuma Kültürü Geliştirme Farkındalık Programı uygulanmıştır. Program 3 ay boyunca her hafta sürecek olan okuma etkinliklerinden oluşmaktadır. Öğrencilere okul içi okuma faaliyetlerinde okuma tekniklerini kullanacakları, ebeveynleri ile okul kütüphanesinde okuma etkinlikleri yapacakları, okul dışında okuma temalı mekanlarda gerçekleştirilecek etkinlikleri kapsayan bir program hazırlanmıştır. Okumanın sadece ev ve okulda yapılan bir faaliyet olmadığını, yaşamın içinde olduğunu anlatmak için kitap kafe etkinliği, Millet Kütüphanesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi etkinlikleri, Kelime Müzesi

etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dikkatini çeken ve öğrenmeyi pekiştiren tiyatro etkinliği de okul içi etkinliklere dahil edilmiştir. Program uygulandıktan sonra öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin okul içi ve dışı planlanan okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için de odak grup görüşmeleriyle nitel veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma zenginleştirici desene göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Esen-Uygun (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Okuma Alışkanlığı ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta ise projeye katılım gösteren öğrenci, öğretmen ve veliler arasından tesadüfi olarak belirlenen katılımcılarla dört sorudan oluşan odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Çalışmanın başında 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları değerlendirildiğinde erkek öğrenciler için ortalamanın 2,62 kız öğrenciler için ise 3,29 olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, okuma alışkanlığına ilişkin ön test puanlarına göre cinsiyet bakımından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf düzeyi ve okuma alışkanlıkları analizinde 3. Sınıflar için ortalama puan 3,01 erkek öğrenciler için 2,96 olarak tespit edilmiştir. Ön-test sonuçlarına göre sınıf düzeyi ve okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. 3. ve 4. sınıf öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar birbirine yakın ancak ölçekte neredeyse orta düzeyde yer almaktadır. Uygulanan okuma kültürü geliştirme farkındalık programı sonrasında öğrenci, veli ve öğretmen bazında yapılan odak grup görüşmelerinde üç katılımcı grupta da ortak olan temalar “eğlenceli”, “nitelikli beraberlik” ve “okumaya karşı ilgi” olarak belirlenmiştir. Nicel boyutta yapılan analizler sonrasında öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanlarının ortalaması ön testte 2,99 iken son testte 3,79 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak okuma kültürünü desteklemede yetişkinlerle etkileşimin çocuklarda okumaya ilgiyi artırdığı gözlenmiştir. Okumanın dört duvar dışına taşması ve günün farklı zamanlarında gerçekleştirilmesi çocukların günlük hayatlarında okumanın var olabileceği ve keyifli olabileceğini anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu çalışma kapsamında Üniversiteler ve okullar arasında iş birliğinin artırılması, kütüphanelerde okumanın etkileşimli olmasına yönelik etkinliklerin artırılması, eğitimin temelini oluşturan okuma, anlama ve dinleme becerilerini geliştirebilecek okuma yöntem ve tekniklerine dayanan okuma etkinliklerinin oluşturulması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** okuma kültürü, ilkokul, okuma alışkanlığı

### **Kaynakça**

- Aydın-Çakır, A. & Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 1, 1-15.
- Dilidüzgün, S. (2008) Edebiyat öğretimi ve çocuk edebiyatı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 66-71.
- Esen-Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 683-707.
- Sever, S. (2010) *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.

# Okullarda Düzenlenen Sosyal Etkinliklerin ve Eğitimlerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mehmet Ali ATLI<sup>1</sup>, Serkan DEMİR<sup>2</sup>, Sümeyye ÖZDAMAR<sup>3</sup>, Berrin BULUT<sup>4</sup>, Seda METİN<sup>5</sup>, Aydın ÖZDEMİR<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Emre Tunca İlkokulu, memoliatli@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Danışman Akademisyen, Şehit Emre Tunca İlkokulu, serkandemirgazi@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Sümeyye ÖZDAMAR, Şehit Emre Tunca İlkokulu, smyy\_92\_06@hotmail.com

<sup>4</sup> Uzm. Öğretmen, Berrin BULUT, Şehit Emre Tunca İlkokulu, berrinbulutt82@gmail.com

<sup>5</sup> Uzm. Öğretmen, Seda METİN, Şehit Emre Tunca İlkokulu, sedametin30@gmail.com

<sup>6</sup> Müdür Yrd., Aydın ÖZDEMİR, Şehit Emre Tunca İlkokulu, a.ozdemir.62@gmail.com

## Özet

Toplumsal yaşamın bir parçası olan bireyler, ilk olarak ebeveynleri rehberliğinde hayatı ve hayata ilişkin kuralları öğrenmeye başlamaktadırlar. Hayata ilişkin kuralların öğrenimi ve aktarımının çocukluktan itibaren sistematik, planlı ve örgütlü olarak yapılması önemlidir (Demir ve Kale, 2023). Sistemli ve programlı bir öğrenme ise bireyin okul hayatına girmesiyle başlamaktadır. Bu nedenle okullar bireyin ve toplumun gelişimi, sosyal kültürel değerlerin aktarımı açısından önemli bir yere sahiptir. Okullarda belirlenen hedeflere ulaşılabilmesinde okul iklimi önemli faktörler arasında yer almaktadır. Okul ikliminin, okullarda gerçekleştirilmesi gereken hedeflerin başarıya ulaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Okul iklimi okul paydaşlarının ortak algılarına göre gelişerek okuldaki bireyleri etkileyen bir etmendir (Hoy, 2003). Okul iklimini olumlu yönde etkileyecek unsurlar, okul paydaşlarını da olumlu yönde etkileyerek başarılı bir öğrenme ortamının oluşmasına da katkı sağlayabilmektedir. Okul iklimine katkı sağlayan en önemli paydaşların başında öğretmenler gelmektedir. Okul ikliminde öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenler aynı zamanda öğretmenlerin performansını da etkilemektedir (Şahin ve Atbaşı, 2020). Alanyazın incelendiğinde okullarda öğretmenler için düzenlenen sosyal etkinliklerin ve eğitimlerin okul iklimine etkisini ele alan nitel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlere yönelik okullarda düzenlenen faaliyetlerin okul iklimine etkisinin ne düzeyde olduğu bilinmemektedir. Öğretmenlerin okullarda düzenlenen sosyal etkinlikler ve eğitimlerin okul iklimine etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulması, okul ikliminin geliştirilmesine yönelik ortaya konulacak önerilerin bu alana katkı sağlaması umulmaktadır. Bu çalışmada, okullarda öğretmenler için düzenlenen sosyal etkinliklerin ve eğitimlerin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve okul ikliminin olumlu yönde geliştirilmesine ilişkin önerilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Okul iklimi, öğretmenlerin yanında öğrencilerin de eğitim ortamında yaşadıkları deneyimlerin bir yansımasıdır ve bu deneyimlerin kalitesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, okullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin ve eğitimlerin okul iklimine olan etkisi, öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmiştir. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Ankara İli Çubuk İlçesindeki resmi bir ilkokulda görevli 21'i kadın 6'sı erkek olmak üzere toplam 27 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği

kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun görüşüne göre; eğitim, seminer, kurs, sosyal etkinlik gibi etkinliklerin okul iklimini olumlu yönde etkilediği ve yine eşgüdüm halinde çalışmanın olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşüne göre rekabetçi bir ortamın okul iklimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Yine okulun kalabalık olması ve velilerin işbirlikçi yaklaşım sergilememesi, takdir edilmeme okul iklimini olumsuz etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Az sayıda öğretmenin görüşüne göre iletişimsizlik, öğrenci davranış problemleri ve okulda güvenlik olmaması okul iklimini olumsuz etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Okul iklimini olumsuz etkileyen faktörlerden birisi iletişimsizlik olarak belirlenmiştir. Bu nedenle okullarda iletişimin olumlu yönde geliştirilmesi önemli görülmektedir. Olumlu okul iklimi öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacağı gibi mesleki yeterlikleri gelişen öğretmenlerin bulunduğu okul iklimi de olumlu yönde gelişebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için gerekli ortam ve destek sağlanmalıdır (Can, 2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve yeterliklerini artıracakları eğitim, kurs ve seminerlerin, sosyal etkinliklerin artırılması, rekabet ortamı oluşturmayacak şekilde adalet ve eşitlik ilkesine uygun bir şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik düzenlenen sosyal etkinliklerin artırılması, rekabet ortamı oluşturmayacak şekilde adalet ve eşitlik ilkesine uygun bir şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Görev dağılımlarının adaletli bir şekilde yapılması, okul yöneticilerinin destekleyici ve adaletli tutum sergilemeleri, güvenli okul ortamının oluşturulması için gerekli tedbirlerin alınması önerilmektedir. Araştırmacıların okul ikliminin iyileştirilmesi için öğretmen görüşlerini ele alan daha büyük örneklem grupları ile araştırmalar yapılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** okul iklimi, sosyal etkinlik, öğretmen eğitimi, nitel araştırma yöntemi

## Kaynakça

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/49738/638187#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/49738/638187#article_cite)
- Demir, S., & Kale, M. (2023). Denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğunun incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1219-1258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130950>
- Hoy, W. (2003). School climate. J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education*, Thompson Gate.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12. [https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489#article_cite)



# Okul Öncesi Öğretmenleri için Yapay Zekâ Asistanının Geliştirilmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Etkililiğinin İncelenmesi

Seyhan KILIÇ<sup>1</sup>, Bahadır YILDIZ<sup>2</sup>, İlkay ÇELİK<sup>3</sup>, Kevser ALBAYRAK<sup>4</sup>, Keziban KILIÇARSLAN<sup>5</sup>,  
Sümeyya TUNÇ<sup>6</sup>, Gizem YILDIRIM<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Eyyüp Oğuz Anaokulu, Okul Öncesi Eğitim, seyhaankilic@gmail.com

<sup>2</sup> Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, bahadir@bahadiryildiz.net

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Şehit Eyyüp Oğuz Anaokulu, Okul Öncesi Eğitim, ilkaycelikk74@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Şehit Eyyüp Oğuz Anaokulu, Okul Öncesi Eğitim, kevserbilgealbayrak@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Şehit Eyyüp Oğuz Anaokulu, Okul Öncesi Eğitim, kklcrsln@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Şehit Eyyüp Oğuz Anaokulu, Okul Öncesi Eğitim, smyytnc6@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Şehit Eyyüp Oğuz Anaokulu, Okul Öncesi Eğitim, gzmyildirim87@gmail.com

## Özet

Üretken yapay zekâ ve doğal dil işleme (NLP), yapay zekânın hızla büyüyen ve dikkat çeken alanları olarak kabul edilmektedir (Jurafsky & Martin, 2023). Yapay zekâ, insan benzeri zekâ sergileyen ve çeşitli görevleri yerine getirebilen, veri toplama ve depolama yoluyla kendi performansını geliştirebilen makineleri tanımlar (Russell & Norvig, 2021). Doğal dil işleme ise, insan dilinin bir temsilini oluşturarak soru cevaplama veya çıkarımda bulunma gibi görevleri yerine getirmeyi amaçlayan bir sistemdir (Manning, Schütze, & Raghavan, 2008). Chatbotlar, diğer adıyla konuşma araçları, doğal dil işleme teknolojisini kullanarak insanların bilgisayarlarla doğal dilde etkileşime girmesine olanak tanır (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Günümüz araştırmaları, yapay zekâ uygulamalarını ve araçlarını öğrencilere etkili bir şekilde tanıtmak için müfredat çerçeveleri, yönergeler ve standartlar geliştirmeyi amaçlamaktadır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). Ancak K-12 eğitim sistemine bu tür araçların entegrasyonunu ve öğretimini inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Luckin et al., 2016). Metin tabanlı üretken yapay zekâ araçları, son yıllarda eğitimde yenilikçi bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Bu araçlar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlama, hızlı ve etkili geri bildirim alma ve sanal simülasyonlar yoluyla uygulamalı eğitim fırsatları yaratma potansiyeline sahiptir (Popenici & Kerr, 2017; Zhang & Aslan, 2021). Genellikle derin öğrenme teknikleri kullanılarak büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilen bu araçlar, mevcut eğitim sınırlamalarını aşmak için umut vadetmektedir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik bir yapay zeka asistanı geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak üretken yapay zeka araçları okul öncesi kaynakları ile eğitilmiştir ve öğretmenlerin bu asistanı deneyimleyip değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenleri için etkinlik hazırlama sürecini desteklemek amacıyla ChatGPT tabanlı bir sanal asistanın geliştirilmesini ve uygulanmasını ele almaktadır. Araştırma yöntemi olarak tasarım tabanlı araştırma (TTA) benimsenmiştir. TTA, eğitimdeki pratik sorunlara çözüm geliştirmek ve bu çözümlerin teorik anlayışlara nasıl katkı sağladığını incelemek için kullanılan iteratif bir yaklaşımdır (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2016). TTA, gerçek dünya koşullarında uygulanır ve eğitim teknolojilerinin tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine odaklanır. Çalışma grubu gönüllü olarak katılan 8 anaokulu

öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu süreçte katılımcılar sistemi test etmiş ve görüşlerini iletmışlerdir. Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki temalar altında toplanmıştır: Olumlu Yönleri, Olumsuz/Eksik Yönleri, İçeriklerin Özgünlüğü, Kullanma Durumu. Olumlu görüşler incelendiğinde; Öğretmenlerin olumlu bir tutum gösterdiği, tarama işlerinden kendilerini kurtaracağı için zamandan tasarruf sağlayacağı, farklı pek çok fikir arasından seçim yapma fırsatı sunması nedeniyle de duruma ve ihtiyaca uygun nitelikli etkinliklerin hazırlanmasına yardımcı olacağı görüşünün ağır bastığı görülmüştür. Olumsuz görüşler incelendiğinde; Öğretmenlerin yapay zeka asistanı ile iletişimde zorluk yaşadıkları ve çoğunlukla bilinen etkinlikleri önermesini olumsuz olarak niteledikleri görülmektedir. Ek olarak teknik bir yetersizlik olarak istenilen görselleri yeterli şekilde oluşturmadığı da olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Geliştirilen içeriklerin özgün olma durumu sorulduğunda; öğretmenlerin tecrübe düzeylerinin yüksek olması ve mesleki gelişimleri için sürekli araştırmacı konumda olmaları nedeniyle sıklıkla tanıdık etkinliklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak mesleğe yeni başlayacak öğretmenler ve aday öğretmenler için çok faydalı olacağını da eklemiştirler. Son olarak “Bu asistanı kendi öğretmenlik sürecinizde kullanır mısınız?” sorusuna ise tüm öğretmenlerin mutlaka kullanmak istedikleri yanıtını vermeleri dikkat çekicidir. Yapay zeka destekli eğitim içeriği destek robotunun etkinliğinin araştırıldığı bu çalışmada bulgular incelendiğinde; sanal asistanın kendisinden beklenen görevleri büyük oranda yerine getirdiği görülmüştür, öğretmenlerin hem geliştirme hem de uygulama sürecinde olumlu tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir, farklı konular ve etkinlikler için de kullanım talebinde buldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında sanal asistanın etkili bir araç olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, yapay zeka destekli asistanların eğitimde kullanılabilirliği ve öğretmenlerin bu araçları benimseme düzeyi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda, yapay zeka asistanlarının daha etkili hale getirilebilmesi için çeşitli geliştirmeler önerilmektedir (Holmes et al., 2019). Benzer asistanların eğitimin farklı kademelerinde ve farklı disiplinlerdeki pek çok ihtiyaca yönelik kullanılması önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* yapay zekâ, okul öncesi, etkinlik

## **Kaynakça**

- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). An overview of chatbot technology. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1161, 373-383. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39431-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39431-9_32)
- Brown, A. L. (2009). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2016). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2)
- Gibbons, A. S. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*. Routledge.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2023). *Speech and language processing* (3rd ed.). Pearson.
- Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. Crown Business.
- Krippendorff, K. (2006). *The semantic turn: A new foundation for design*. CRC Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson.
- Manning, C. D., Schütze, H., & Raghavan, P. (2008). *Introduction to information retrieval*. Cambridge University Press.
- Martin, B., & Hanington, B. (2012). *Universal methods of design: 100 ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions*. Rockport Publishers.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Zhang, Z., & Aslan, A. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100032. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100032>

# Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitim Sürecine Etkin Katılımını Sağlayacak Okul Temelli Uygulamalar

Yasemin SEZER<sup>1</sup>, Latife YÜCEL<sup>2</sup>, Ayşe Burcu ÖĞÜÇBİLEK<sup>3</sup>, Çiğdem KARACA DEMİR<sup>4</sup>, İbrahim BAKIR<sup>5</sup>,  
Emine BAĞCI TEMEL<sup>6</sup>, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, yasemin\_sezer90@hotmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, aslan-12394@hotmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, burcutaskin80@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, cigdem\_karaca\_@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, ibrahim-bakir@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, ebagcitemel@gmail.com

<sup>7</sup> Prof. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sozdemir@baskent.edu.tr

## Özet

Dezavantajlı olmak durumu toplumun geneli tarafından kolaylıkla ulaşılabilen ekonomik ve sağlık olarak, kültürel olanaklardan ve eğitim fırsatlarından mahrum kalma anlamına gelmektedir (Özcan vd., 2018). Bir diğer ifadeyle gelir düzeyinin düşük, parçalanmış ailelerin çoğunlukta, aile ve sosyal yaşamda şiddet olgusunun yoğun olduğu bölgeler; dezavantajlı bölgeler olarak tanımlanmaktadır (Karabağ Köse, 2014). Dezavantaj durumları olan bu bölgelerde yer alan okullarda da birçok problem mevcuttur. Mujis vd.(2004) dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda disiplin problemleri, bu okulların fiziksel ortamının yetersiz olması gibi nedenlerin görüldüğünü ifade etmiştir. Çalışıcı, Yüksel ve Yağır (2023) ise dezavantajlı bölgelerde öğrencilerin okula gitmediğini ya da okula geç başladığını ve bu öğrencilerin sürekli devamsızlık yaptığını ifade etmiştir. Banerjee (2016) dezavantaj durumlarıyla karşılaşan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğunu vurgulamıştır. Çünkü dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı aile ve sosyal çevre imkânlarının olumsuz, ebeveynlerin öğrenim seviyesinin yetersiz, ailelerin gelir düzeyi düşük ve süreksizdir (Özbaş, 2018). Dolayısıyla bu etmenlerin öğrenme çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi bulunduğu görülmektedir (OECD, 2023). İlgili literatür incelendiğinde dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullarda akademik başarının düşük, öğrenci devamsızlığı ile okul terkinin fazla olduğu, disiplin problemlerinin çok sık ortaya çıktığı ve öğretmenlerin iş doyumunun düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda da dezavantajlı olmanın okul iklimi üzerinde önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Çünkü dezavantaj durumları ;okul iklimi içerisinde yer edinilen aidiyet duygusu, motivasyon, iş birliği, olumlu iletişim, aile katılımı gibi birçok kavram üzerinde etkilidir (Kaya Aybek vd., 2022). Dolayısıyla bu çalışmada da dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımını destekleyen okul temelli uygulamaların incelenmesi hedeflenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulama sürecine ilişkin bir problemin ortaya çıkarılmasına ya da var olan bir problemi anlamaya, çözmeye yönelik veri toplamayı ve elde edilen verileri analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Eylem araştırması için Ankara'nın bir ilçesi olan Polatlı'da kenar bir mahallede bulunan bir okul tercih edilmiştir. Okulun yer aldığı mahallede incelemeler ve mahalle muhtarı ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun sonucunda ise okulun yer

aldığı mahallenin sosyoekonomik yapısının ve kültürel profilinin oldukça düşük, mahallede parçalanmış ailelerin sayıca fazla olduğu görülmüştür. Eylem araştırması için tercih edilen bu okulda ilkokul ve ortaokul kademesi aynı binadadır. Ana sınıfı ve özel eğitim sınıfı dâhil her sınıf seviyesinden birer tane olmak üzere toplam 10 şube mevcuttur. Buna ek olarak okulun ilkokul kısmında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılırken 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2. döneminde müstakil sınıf uygulamasına geçilmiştir. Okulun geçmiş kayıtlarına bakıldığında okul yönetiminde değişimlerin fazlaca olduğu görülmüştür. Okulda 15 öğretmen, 2 okul yöneticisi vardır ve 100 öğrenci mevcuttur. Araştırmanın katılımcıları ise eylem araştırmasının yapıldığı okulda görev yapan 2 okul yöneticisi ve 12 öğretmendir. Araştırmada ilk olarak aile ve toplum katılımını destekleyen toplantılar, görüşmeler, ziyaretler, etkinlikler, okuma saatleri, spor müsabakaları, bilim gezileri, bahar şenliği, okul bahçesinde sebze yetiştiriciliği gibi uygulamalar yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere ve okul yöneticilerine yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bilgileri doküman analizi ile desteklemek amacıyla okula ait metinler, belgeler, resimler, videolar, kermes vb. yapılan etkinlikleri ve kutlamaları içeren raporlar incelenmiştir. Görüşme ve doküman analiziyle veri çeşitlemesinin yapıldığı bu araştırmada sosyal bir olguya ait farklı koşullarda elde edilmiş verilerin karşılaştırılması amaçlanmıştır (Hammersely & Atkinson, 1995). Elde edilen bulgular sonucunda veli kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve okul kaynaklı dezavantaj durumları görülmüş ve en yaygın dezavantaj durumunun öğrenci kaynaklı olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımını destekleyen okul temelli uygulamalara yönelik sosyal, bilimsel, sportif faaliyetlere; aile katılımını destekleyen çalışmalara, takviye kurslarına ve toplum katılımını destekleyen uygulamalara vurgu yapılmıştır. Okula ait dokümanlar incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşılmış ve dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımını desteklemek amacıyla sosyal etkinliklerin, aile ve toplum katılımını destekleyen uygulamaların ve takviye kurslarının yapıldığı bulguları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin; aile katılımını destekleyen uygulamalara ağırlık vermesine, kadrolu rehber öğretmen atamasının yapılmasına, sosyal faaliyetlerin arttırılmasına, materyal ve öğrenme alanı ile ilgili eksikliklerin giderilmesine, öğrenci sayısının arttırılmasına yönelik beklentileri olduğu ifade edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** dezavantaj, aile katılımı, okul iklimi

### **Kaynakça**

- Aybek, Z. K., Ercan, B., Güven, E., & Salar, R. (2022). Farklı okul türlerinde okul iklimi nasıl değişmektedir?. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 193-206.
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1). doi:10.1080/2331186x.2016.1178441.
- Çalışıcı, M., Yüksel, D. & Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 10(92), 486-499.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd edition), London: Routledge.

- Karabağ Köse, E.(2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 28-36.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas–A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Özcan, K. , Balyer, A. & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Açık Alan Etkinliklerinin Özel Gereksinimli Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Semra APAKKAN EŞ<sup>1</sup>, Cemile Burcu DURMUŞ<sup>2</sup>, Elif Omca ÇOBANOĞLU<sup>3</sup>, Müzehher AKŞİT<sup>4</sup>, Cemal ÖNDER<sup>5</sup>, Büşra PEHLİVAN<sup>6</sup>, Görkem AÇIKEL<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, İlkbahar Özel Eğitim Anaokulu, s-apakkan@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Temel Eğitim, burcu.durmus@gop.edu.tr

<sup>3</sup> On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, eomca@omu.edu.tr

<sup>4</sup> Okul Öncesi Uzman Öğretmen, İlkbahar Özel Eğitim Anaokulu, beyazmelek0@hotmail.com

<sup>5</sup> Okul Öncesi Uzman Öğretmen, cemal-onder@hotmail.com

<sup>6</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, busrapehlivan1824@gmail.com

<sup>7</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, gorkemacikel68@gmail.com

## Özet

Son yıllarda açık havanın çocuklarda gelişim alanlarına önemli katkılar sunduğu kabul edilen bir gerçek haline gelmiş olup, okul bahçelerinin yaparak yaşayarak öğrenmeye bir alt yapı oluşturması sebebi ile eğitimciler tarafından öğrenme ortamlarına entegre edilme çabası görülmektedir. Özellikle doğal alanlar, çocuklarda daha fazla duyunun devreye girmesini teşvik etmekte ve onlara duygularını kontrol etme, kendi potansiyellerinin farkına varma imkânı tanımaktadır (Durmuş, 2021). Böylelikle çocuklar açık havada kendini gerçekleştirme fırsatı yakalamakta ve çevresini keşfederek doğa ile arasında bir bağ kurmayı öğrenmektedir (Akın, 2006). Açık havada doğal materyallerle oynanan oyunların çocukların gelişimsel alanları üzerinde olumlu değişimler meydana getirdiği (Yantzi vd., 2010; Uslu ve Shakouri, 2012; Serman, 2018), güneş ışığı ve temiz havanın da duyuların harekete geçmesini destekleyerek stresi azalttığı (Pouya vd., 2015) ifade edilmektedir. Aynı zamanda açık havada vakit geçirmenin, doğal materyallerle tanışmak ve farklı ortamlara uyum sağlama deneyimi kazanmak açısından da önem arz ettiği vurgulanmaktadır (Bulut & Göktuğ, 2006). Açık alanların, özel gereksinimli çocukların gelişimsel alan ihtiyaçlarına cevap verebilme potansiyeline sahip olduğu düşüncesinden yola çıkılarak mevcut çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından özel gereksinimli çocuklar için açık alan etkinlikleri hazırlanmış ve bu etkinliklerin okul bahçesinde özel gereksinimli çocuklarla uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda; Ankara ilinde Milli Eğitime bağlı bir anaokulunda özel gereksinimli 5 çocuk ile ayrı ayrı, 4 hafta boyunca ve her hafta düzenli olacak şekilde açık alan etkinlikleri uygulanmıştır. Bu süreçte farklı kaynaklarla veri çeşitliliği sağlamak amacıyla fotoğraf çekimi, video kaydı yapılmış, gözlemci öğretmenler tarafından notlar alınmış ve etkinlik kazanımları doğrultusunda kontrol listeleri oluşturularak uygulamalar esnasında doldurulmuştur. Öğretmenlerle açık alan etkinliklerinin uygulanabilirliğine dair tam yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, ayrıca ebeveynlerden çocuklarında gözlemledikleri değişimlerle ilgili notlar alarak, dönütler vermeleri istenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsenmiş olduğu bu çalışmada toplanmış olan tüm veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Sonuç olarak; öğretmenler açık alan etkinliklerinin özel gereksinimli çocuklar için oldukça önemli olduğu, sosyal duygusal ve bilişsel

gelişimlerini olumlu yönde desteklediği kanaatine varmışlardır. Etkinliklerin uygulanabilirliği yönünde ise bazı durumlarda engellerle karşılaşabildiklerini, çoğu okul bahçesinin çok yeterli ve uygun olmadığını, açık alan etkinliği hazırlama ve uygulama boyutunda kısmen eksikleri olduğunu dolayısıyla çalıştay, seminer, uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler ise çocuklarının çalışmada kullanılan materyalleri park bahçe gibi yerlerde gördüklerinde tanıdıklarını ve toplama eğilimi gösterdiklerini, evde görseli ile gerçeğini eşleştirebildiklerini, açık alan etkinliklerinin parklardan ibaret olmadığını doğada bulunan materyallerin farkına varmalarının ve etkinlikler yapmalarının çocuklarda heyecan uyandırdığını ve onları mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** açık alan etkinlikleri, anaokulu bahçeleri, özel gereksinimli çocuklar

### **Kaynakça**

- Akın, Z. (2006). Çocuklar için iyileştirme bahçeleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bulut Y, & Göktuğ T. H. (2006). Sağlık bulma yönünde çevresel bir etken olarak iyileştirme bahçeleri. *GOÜ. Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 9-15
- Durmuş, C. B. (2021). Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımlarına etkisi ve gelişim alanlarına katkısının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun
- Uslu, A. & Shakouri, N. (2012). Engelli çocuklara dost oyun alanı ve dış mekân tasarımı. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(5), 367-374. ISSN: 1012-2354 <https://Dspace.Ankara.Edu.Tr/Xmlui/Handle/20.500.12575/41824> [Erişim: 08.03.2023]
- Sterman, J. (2018). Outdoor play decision-making by families, schools, and local government for children with disabilities, Doctoral thesis, Australian Catholic University. Retrieved from <https://doi.org/10.26199/5cb7acbd48284>
- Pouya, S., Bayramoğlu, E., & Demirel, Ö. (2017). Bir engelli okul bahçesi tasarım ana kararları: Doğan Çağlar ortopedik engelliler okulu. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 682-690.
- Yantzi, N.M., Young, N.L. & Mckeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children, Young People And Disability: Challengign Children's Geographies*, 8(1), 65-78.



# İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğlenceli Etkinlikleri Kullanmanın Etkisi

Cüneyt ŞENYURT<sup>1</sup>, Füsun TAŞTEPE<sup>2</sup>, Bilge KILIÇ<sup>3</sup>, Asiye KARNAS<sup>4</sup>, Tülay KÖKSAL<sup>5</sup>, Elif UZUN<sup>6</sup>, Yıldızay ASLAN<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, cuneysenyurt@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Düzce Bilim Sanat Merkezi, fsnceylan1988@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, bilge351@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, asiyeekarnas@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, elifozeru@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, tulaykoksal1973@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu, ybedel@hotmail.com

## Özet

Okuma, bir metni anlamaya yönelik bir süreçtir ve bu süreç, okunan metnin anlamını çıkarma ve bu anlamı yorumlama faaliyetlerini içerir (Grabe & Stoller, 2002). Anlama, okunan metnin iletmek istediği düşüncüyü kavramak ve almak anlamına gelir (Ekşioğlu vd., 2018). Okuma sürecinin temel amacı, okuyucunun etkin ve bilinçli bilişsel çabalarını gerektiren karmaşık bir süreçle, okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Okuduğunu anlama, ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose vd., 2000). Öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini artırmaları, sürdürmeleri ve doğru bir şekilde kavramaları için, okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında strateji veya stratejilerin kullanımı önemlidir (Güngör, 2005). İlkokul öğrencileri, oyun çağında oldukları için eğlenceli etkinlikler ile öğrenmeye daha açık olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini uygularken bireysel yaratıcılıklarını kullanarak eğlenceli etkinliklerin okuduğunu anlama sürecine olumlu katkı sunabileceği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında, ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma anlama stratejileri uygulamalarından Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) , Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler oluşturulması (Hikaye robotu, Sabri Sidekli) ve hikayenin özetlenmesi (Hikaye piramidi) çalışmalarında bireysel yaratıcılıklarını da kullanarak eğlenceli çizim etkinlikleri uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlamasına etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu araştırma, var olan durumu doğru bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılarak, nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına bağlı olarak 30 öğrenciye, uygulamalara başlamadan önce araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Amacımız doğrultusunda Türkçe dersi okuma metinlerinden altı tanesi seçilerek altı haftalık süreçte metinler işlenirken, öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını geliştirici eğlenceli çizimler ve etkinlikler oluşturarak okuma anlama stratejilerinin uygulanması sağlanmıştır. Okuma metinleri ve uygulama süreci tamamlandığında, 30 öğrenciye, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile bireysel

yaratıcılıklarını kullanarak eğlenceli çizim ve etkinlik uygulamalarının okuduklarını anlamalarına etkisi ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, dört aşamada gerçekleşen bir süreç içerir: (1) Bir çerçevenin oluşturulması, (2) araştırma verilerinin bu çerçeve doğrultusunda kodlanması, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması. Analiz için belirlenen çerçeve, araştırma öncesi oluşturulan sorular veya görüşme sorularıyla belirlenen temalardan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında uygulama öncesi öğrenci görüşleri ve uygulama sonrası öğrenci görüşleri olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Temalar ile ilgili alt temalar doğrultusunda yöneltilen sorular ile ilgili görüşmelere ait kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar, tablo haline getirilerek bulguların yorumlanması sağlanmıştır. Uygulama öncesinde, öğrenciler tarafından Türkçe derslerinde okuma metinlerini okumadan önce okuduğunu anlama stratejilerinden en çok kullandıkları yöntemin, metnin görsellerinden yararlanarak tahmin etme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu yöntemi seçmelerindeki etkenin Türkçe kitaplarında bulunan metin ile ilgili yönergeler olduğu düşünülmektedir. Okuma sonrasında uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinden en çok kullanılan yöntemin, metni tekrar okumak olduğu, öğrencilerin bu stratejiyi sıklıkla okuma sırasında da kullandıklarını ifade ettikleri ve diğer arkadaşlarının kullanması için önerdikleri görülmüştür. Bu kadar fazla ifade edilmesinin hem öğretmenlerinin, hem de ailelerin yönlendirici söylemlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ifadelerine göre kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin genelinin, kitapta metin ile ilgili hazırlanmış olan yönergeler doğrultusunda uygulandığı, bir kısmının da öğretmenlerin bazı stratejilere (not alma, altını çizme, kavram haritası çıkarma vb.) yönlendirmeleri ile olduğu düşünülmektedir. Türkçe ders kitabından seçilen altı adet metin üzerinde altı hafta boyunca bireysel yaratıcılıklarını geliştiren eğlenceli etkinlikler ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri (KWL, Kavram Haritaları, Hikaye Piramidi Karşılıklı Öğretim) öğrencilere uygulandıktan sonra öğrencilerin metni okurken sürecin tamamında, uyguladıkları yöntemler ile ilgili vermiş oldukları yanıtların farklılaşmış olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma öncesi stratejilerden en çok görselden tahmin etmeyi ifadelerinde kullanmışlardır. İkinci olarak ise KWL'yi kullandıkları; okuma sonrası okuduğunu anlama stratejilerinden kullandıkları yöntemlerin ise sırası ile karşılıklı soru sorma, hikaye piramidi oluşturma, hikaye robotu oluşturma olduğu, buna ek olarak özet çıkarmayı da kullandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin yeni uygulanan, okuduğunu anlama stratejilerini öğrendikleri söylenebilir. Öğrencilerin tümü Türkçe dersinde uyguladıkları bireysel yaratıcılıklarını geliştiren eğlenceli etkinlikler ile kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin (KWL, Kavram Haritaları, Hikaye Piramidi Karşılıklı Öğretim) okuduğunu anlamalarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Daha kolay anladıklarını, eğlenceli bulduklarını, soruları daha kolay cevapladıklarını, hızlı okuyabildiklerini, akılda kalıcı bulduklarını, metne daha kolay odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere yeni uygulanan yöntemleri uygularken öğrencilerin bu metinleri eğlenceli buldukları, mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmada, öğrencilere Türkçe dersinde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin, bireysel yaratıcılıklarını geliştirici eğlenceli etkinlikler ile uygulanmasının, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, bu yöntemler sırasında bireysel yaratıcılarını ortaya koyarak çizimler yapıp özgürce renkler kullanmalarının, etkinliklerin merak uyandıran bir bulmaca gibi olmasının

dersi eğlenceli hale getirdiği ve metni anlamalarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu çalışmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını geliştiren eğlenceli etkinlikler ile uygulanmasının okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiş olup benzer çalışmaların farklı sınıf seviyelerinde, farklı derslere (Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi vb.) yönelik olarak yapılması önerilebilir. Bu araştırma kapsamında farklı olarak öğrenciler için test geliştirilip nicel çalışma olarak da uygulanması önerilebilir. Bütüncül bir araştırma konusu olarak veli ve öğretmen görüşleri de eklenerek çalışma kapsamına alınabilir. Öğrencilerin özellikle Türkçe ve diğer derslerde bireysel yaratıcılıklarını geliştiren eğlenceli etkinlikler ile uygulanan okuduğunu anlama stratejilerine Türkçe ders kitaplarında yer vermeleri önerilebilir. Öğretmenlerin, okuduğunu anlama stratejilerini uygularken öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını geliştiren eğlenceli etkinliklerin öğretiminin de yer verildiği hizmetiçi eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin, farklı okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi ve becerilerinin güncellenmesi sağlanabilir.

*Anahtar sözcükler: okuma, anlama, okuduğunu anlama stratejileri, eğlenceli çizim etkinlikleri*

### **Kaynakça**

- Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z., & Demirkol, S. (2018). teachers' opinions on primary and secondary school students' reading comprehension levels. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 215-236. <https://doi.org/10.14686/buefad.357691>
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: for the ESL/EFLteacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Methods in teaching English as a second or foreign language* (pp. 187-204). Boston: Heinle&Heinle.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- MEB-Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı [Türkçe dersi(1-8 sınıflar) müfredatı]. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- Rose, D.S., Parks, M., Androes, K. & McMahon, S. D. (2000).Imagerybased learning: improved elementary students reading comprehension with drama techniques. *TheJournal of EducationalResearch*, 94(1), 15.05.2008, 10:21, <http://www.proquestcompany.com>
- Sidekli, S. (2018).Comprehensionskills. In F. Güneş, & Y. Söylemez (Eds.), *The skill approach in education: From theory to practice*. (pp. 48-65). Cambridge Scholars Publishing.
- Yıldırım A, & Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Kültürel Dinamiklerin Öğretilmesi İçin Geliştirilen Eğitim Eylem Planının Bilsem Öğrencilerinin Kültürel Farkındalık Düzeyine Etkisi: Eylem Araştırması

Vural ÖZCAN<sup>1</sup>, Adem TEKEREK<sup>2</sup>, Leyla KÜÇÜKÇOBAN<sup>3</sup>, Mehmet Akif DEMİRELLİ<sup>4</sup>, Selçuk İZMİRLİ<sup>5</sup>, Selma ÇAVUNDUR<sup>6</sup>, Sibel YILMAZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Pursaklar BİLSEM, vuralozcan@gmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, atekerek@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Pursaklar BİLSEM, leyla\_kcoban@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Pursaklar BİLSEM, demirellimakiff@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Pursaklar BİLSEM, selcukizmirli@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Pursaklar BİLSEM, cavundurselma@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Pursaklar BİLSEM, sibelylmz9209@gmail.com

## Özet

Kültür kavramı içerisinde çeşitli dinamikleri barındırmasıyla önem arz etmektedir. Dil, güzel sanatlar, mimari, yemek vb konular kültür kavramının içerisinde yer almaktadır. İnsanlığın gelişiminde önemli bir yeri olan kültür kavramı içerisinde bulunduğu toplumu şekillendirmesi ve toplumla beraber şekillenmesi boyutlarını taşır (Saylık & Han, 2021). Kültürlerin yaşatılıp aktarılmasında kültürel dinamiklerin önemli yeri vardır. Bu dinamikler, toplumları, grup ve fertleri tanımlamak, kişilerin tutum ve davranışlarının altında yatan saikleri belirlemek ve tarihi süreçte yaşanan değişimlere ışık tutmak konusunda önem kazanmaktadır (Schwartz, 2012). Her ne olursa olsun geçen zaman göstermiştir ki kültür insanlık tarihi boyunca, değişen çevre ve yaşam koşullarına uyum sağlayamadığında bazen en uçralarda varlığını devam ettirmiş ya da kaybolma tehlikesi ile karşılaşmıştır (Güvenç, 2019; Hökelekli, 2013). Eğitim, kültürün gelişiminde ve aktarılmasında önemlidir. Okullar da eğitimin çeşitli formlar yoluyla formal ve informal şekilde yapıldığı kurumlardır. Öğrencilerin kültürel dinamikleri öğrenmesi, kavraması, hayatlarına aktarması gerek bireysel anlamda gerekse de toplumsal anlamda eğitim politikalarının kendine yüklediği bir görevdir. Bu bağlamda kültürel dinamiklerin öğrencilerce öğrenilip içselleştirilmesi büyük bir öneme sahiptir (Batır ve Körfez, 2016). Alanyazın incelenmiş ve farklı okul kademelerindeki öğrencilerin kültürel değerler ve dinamiklerin aktarılmasında ve öğrenilmesinde direnç gösterebildikleri; kültürel değer ve dinamiklere dair eksik ve yetersiz bilgilere sahip oldukları gözlemlenmiştir (Aydoğdu & Mızrak, 2017; Kasa, 2015; Katırcı & Doğru, 2019; Karataş, 2020). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı kültürel dinamiklerin öğretilmesi için geliştirilen bir eğitim eylem planının bilsem öğrencilerinin kültürel farkındalık düzeylerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç bağlamında belirtilen alt amaçlar hedeflenmiştir; Kültürel dinamiklerin öğretilmesi için geliştirilen eğitim eylem planının bilsem öğrencilerinin kültürel bir dinamik olan “dil-lehçe” konusunda farkındalık düzeylerine etkisi olmuş mudur? Kültürel dinamiklerin öğretilmesi için geliştirilen eğitim eylem planının bilsem öğrencilerinin kültürel bir dinamik olan “güzel sanatlar” konusunda farkındalık düzeylerine etkisi var mıdır? Kültürel dinamiklerin öğretilmesi için geliştirilen eğitim eylem planının bilsem öğrencilerinin kültürel bir dinamik olan “yemek kültürü” konusunda farkındalık düzeylerine etkisi var mıdır?

Kültürel dinamiklerin öğretilmesi için geliştirilen eğitim eylem planının bilsem öğrencilerinin kültürel bir dinamik olan “mimari” konusunda farkındalık düzeylerine etkisi var mıdır? Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmaları okul ya da sınıf ortamlarında uygulanan eğitim-öğretim yöntemlerinin etkili ve verimli bir şekilde çözülmesi için yapılan bir yöntemdir ve eylem araştırmalarında plan, eylem, gözlem ve yansıt basamakları yer almaktadır (Johnson, 2015). Yıldırım ve Şimşek (2008) eylem araştırmasını araştırmacıların bizzat sürecin içerisinde olduğu mevcut bir sorunu bulmaya veya çözmeye yönelik nicel ve nitel veri analizlerinden yararlanarak yaptıkları araştırma türü olarak ifade etmektedir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kültürel Dinamikler Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde; 1. Aşama: Türk Kültürüne Giriş, Türk Kültürünün Öğeleri ve Web 2.0 Araçlarının Tanıtımı 2. Aşama: Öğrenciler arasından küçük grupların oluşturulması 3. Aşama: Küçük grupların seçilen değerler üzerinden araştırma yapması 4. Aşama: Grupların uygulamaları sergilemesi 5. Aşama: Genel sunular ve değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Ankara'nın bir ilçesinde bulunan bilim ve sanat merkezinde eğitimlerine devam eden farklı sınıf düzeylerinden 50 öğrenci(25K-25E) dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu araştırmacının kendi okulunda dersine girdiği öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma duyurusunu yapıldıktan sonra ön görüşmelerle öğrenciler belirlenmiş ve velilerinden onam formları alınmıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımlı örneklemler için t testi IBM SPSS 24 programı ile gerçekleştirilmiştir. Eylem planının uygulanmasından önce öğrencilere ön test çalışması; eylem planı uygulanıp gözlem kısmında mevcut hatalar düzenlenip sonlandırıldıktan sonra da son test çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak; 1. Kültürel dinamiklerin geliştirilmesi için uygulanan eğitim eylem planı öğrencilerin kültürel dinamikler konusunda farkındalık düzeylerini olumlu etkilemiş ve uygulanan eğitimle beraber öğrencilerin kültürel farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası bağımlı örneklemler t testi sonucuna göre öğrencilerin ortalamaları son test lehine yükselmiş ve anlamlı fark çıkmıştır( $p<.05$ ). 2. Kültürel dinamiklerin geliştirilmesi için uygulanan eğitim eylem planı öğrencilerin kültürel dinamiklerden olan Lehçeler konusunda farkındalık düzeylerini olumlu etkilemiş ve eğitimle beraber öğrencilerin Türkiye’de kullanılan lehçeler konusunda farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası bağımlı örneklemler t testi sonucuna göre öğrencilerin ortalamaları son test lehine yükselmiş ve anlamlı fark çıkmıştır( $p<.05$ ). 3. Kültürel dinamiklerin geliştirilmesi için uygulanan eğitim eylem planı öğrencilerin kültürel dinamiklerden olan Mimari konusunda farkındalık düzeylerini olumlu etkilemiş ve eğitimle beraber öğrencilerin Türkiye’deki mimari eserler ve içerikleri konusunda farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası bağımlı örneklemler t testi sonucuna göre öğrencilerin ortalamaları son test lehine yükselmiş ve anlamlı fark çıkmıştır( $p<.05$ ). 4. Kültürel dinamiklerin geliştirilmesi için uygulanan eğitim eylem planı öğrencilerin kültürel dinamiklerden olan Yemek Kültürü konusunda farkındalık düzeylerini olumlu etkilemiş ve eğitimle beraber öğrencilerin Türkiye’deki yemek kültürü konusunda farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası bağımlı örneklemler t testi sonucuna göre öğrencilerin ortalamaları son test lehine yükselmiş ve anlamlı fark çıkmıştır( $p<.05$ ). 5. Kültürel dinamiklerin geliştirilmesi için uygulanan eğitim eylem planı öğrencilerin kültürel dinamiklerden olan Güzel Sanatlar konusunda farkındalık

düzeylerini olumlu etkilemiş ve eğitimle beraber öğrencilerin Türkiye'deki Güzel sanatlar konusunda farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası bağımlı örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin ortalamaları son test lehine yükselmiş ve anlamlı fark çıkmıştır ( $p < .05$ ). Öneri olarak; Uygulanan eğitim eylem planı ortaokul ve lise öğrencileri için de sınanabilir. Teknolojiyle zenginleştirilmiş içeriklerle beraber kültürel dinamiklerin aktarılması için öğrenci atölye çalışmaları ilk-ortaokul ve liselerde yaygınlaştırılabilir. Kültürel çalışmalar sadece öğretmenlerin aktarmasından ziyade öğrencilerin kültürel dinamikler üzerinde uygulamalı etkinlikler yaptıkları çalışmalarla desteklenmelidir. Öğrencilerle görüşme tekniği kullanılarak uygulanan eğitimin etkililiği ele alınabilir. Okullarda kültürel dinamiklerle ilgili somut uygulamalar okulöncesi eğitimden başlanarak desteklenebilir. Veliler kültürel dinamiklerin aktarılması hususunda bilgilendirilebilir.

**Anahtar sözcükler:** kültür, kültürel dinamikler, BİLSEM

### **Kaynakça**

- Aydoğdu, A., & Mızrak, M. (2017). Azerbaycan ve Türkiye mutfak kültürünün tarihi birlikteliği ve mevcut durumunun belirlenmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Batır, F. V& Gürbüz, S. (2016). *Türkiye'nin toplumsal kültür gelişmeleri: Dünya araştırmasından sonra ne değişti?* 24. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 427-438, 28-31 Mayıs 2016, İstanbul
- Fidan, N. (2012) “Okulda öğrenme ve öğretme”. Pegem Akademi, Ankara.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün ABC'si*, 9. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013), “Değerler psikolojisi ve eğitimi”. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Özten-Anay). Ankara: Anı.
- Katırcı, M. & Doğru, O. (2019). Kültürel değerlere ve minyatür sanatına yönelik tutum ölçeği: ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği çalışması. *SOBİDER*, (39).
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775.
- Saylık, A. & Han, B. (2021). Kültürel değerler olarak belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7935-7967. <https://doi.org/10.26466/opus.930935>
- Schwartz, S. H. (2012). “A proposal for measuring value orientations across nations”, Chapter 7 in the Questionnaire Development Package of the European Social Survey. Website: [http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=126&Itemid=80](http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&Itemid=80). Erişim: 02. 06. 2017.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

# Akran Zorbalığına Karşı Empati Duygusunun Geliştirilmesinde Tasavvuf Kavramlarının Etkisi: Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneği

Alime KAYA<sup>1</sup>, Şule ŞAHİN ÜNLÜ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

<sup>2</sup> Dr. Uzman Öğretmen, Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, sulesahinunlu@gmail.com

## Özet

Okul çağında olan her öğrencinin az ya da çok maruz kaldığı sorunlardan bir tanesi akran zorbalığıdır (Ayas & Pişkin, 2015; Çelenk & Yıldızlar, 2019; Nalbant vd., 2018). Bu konuda bilgi sahibi olmak ve farkındalık oluşturmak bu sorunun üstesinden gelen bireyler yetiştirmek için atılması gereken adımlardan biridir. Akran zorbalığı (Olweus, Dan, 1993) sorununu azaltmak öğrencinin okul başarısında etkisinin yanında öğrenci-okul bağına da kuvvetlendireceği kaydedilmektedir.(Çelenk & Yıldızlar, 2019, s. 25) Bu çalışma, "Değerler Eğitimi" kapsamında, öğrencilerin empati duygusunu geliştirmek amacıyla tasavvuf kavramlarının önemini ele almaktadır. Özellikle sûflerin insan anlayışını referans alarak, bu kavramların öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimindeki rolü incelenecektir. (Çakmaklıoğlu, M. Mustafa, 2023; Friedlander, Shems, 2013; Yılmaz, Mahmut, 2013) Sufiler, insanın iyilik yapması durumunda olumlu sonuçlar alacağını ve kötülük yapması halinde de olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını öne sürerler. Kozmik adalet, herkesin eylemlerinin karşılığını alacağına ve bu adaletin evrensel bir düzen içinde gerçekleşeceğine inanır. Bu nedenle, sufiler, insanların yaşamlarında karşılaştıkları her türlü deneyimin, kendi eylemlerinin bir yansıması olduğunu düşünürler. (Aydinli, 2016, s. 157) Çalışma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 10. sınıf öğrencileri arasında akran zorbalığına karşı farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, tasavvuf kavramlarının öğrencilerin empati (Dökmen, 2008, s. 135) yeteneklerini geliştirmedeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (Tekinal & Arsu, 2020, s. 155) deseni kullanılarak yapılan bu çalışmada, 15 kız öğrenci ile iki aşamalı yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında öntest yapılmış, ardından beş modüllük eğitim verilmiş ve son olarak sontest yapılarak öğrencilerde meydana gelen değişim tespit edilmiştir. Bulgular, tasavvuf kavramlarının öğrencilerin çevrelerine karşı farkındalıklarını önemli ölçüde artırdığını ve akran zorbalığı gibi konulara karşı duyarlılıklarını geliştirdiğini göstermektedir. Çalışma, kozmik adalet ve insan eylemlerinin ontolojik boyutlarına vurgu yapan tasavvuf öğretilerinin, merhametli ve empatik bir okul ortamı geliştirmede potansiyelini vurgulamaktadır. Bu araştırma, manevi ve felsefi kavramların pratik eğitim ortamlarında uygulanması üzerine olan tartışmalara katkıda bulunmakta, geleneksel tasavvuf ilkelerinin çağdaş eğitim uygulamalarını akran zorbalığı gibi sosyal sorunlara karşı etkili bir şekilde destekleyebileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, tasavvuf kavramlarının öğrencilerin çevrelerine karşı farkındalıklarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu kavramların empati yeteneklerini geliştirmeye katkı sağladığı ve akran zorbalığı gibi sorunlara karşı duyarlılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okullarda yürütülen çalışmaların etkili olduğu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen programların ve rehberlik uygulamalarının daha etkin hale getirilebileceği

düşünülebilir. Öğrencilerin duygusal farkındalıklarının artması, iletişim becerilerinin gelişmesi ve empati yeteneklerinin güçlenmesi, akran zorbalığını azaltmada önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle, okullarda duyguların tanınması, ifade edilmesi ve sağlıklı iletişim becerilerinin öğrenilmesi için yapılan rehberlik çalışmalarının önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, ailelerin de bu konuda bilgilendirilmesi ve desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelerin iletişim becerileri, duygu kontrolü ve öfke yönetimi konularında bilgilendirilmesi, çocukların akran zorbalığıyla baş etme konusunda daha sağlıklı bir model oluşturmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, akran zorbalığı konusundaki farkındalık çalışmalarının ve eğitimlerinin yanı sıra öğrenci ve velilere yönelik yapılan müdahalelerin akran zorbalığını azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların farklı eğitim seviyelerinde de uygulanabileceği ve geniş kapsamlı programlarla desteklenebileceği belirtilmektedir. Elde edilen veriler, tasavvuf kavramlarının değerler eğitimi çerçevesinde kullanılarak öğrencilerin sosyal duyarlılıklarının artırılabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve okullarda uygulanan rehberlik programlarının tasarımında dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek, akran zorbalığı gibi yaygın sorunlara karşı etkili çözümler sunabilir. Bu çalışma, özellikle tasavvuf kavramlarının eğitim sürecine entegrasyonu ile öğrencilerin empati yeteneklerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda önemli bulgular sunmuştur. Akran zorbalığına karşı farkındalık oluşturmanın önemi, öğrenci davranışlarında gözlemlenen olumlu değişikliklerle desteklenmektedir. Programın uygulanması sırasında öğrencilerin zorbalık davranışlarını tanımlayabilme ve bu davranışlara karşı uygun tepkiler geliştirme becerilerinde kayda değer bir ilerleme görülmüştür. Bu gelişmeler, empati yeteneklerinin güçlenmesi ve duygusal zekanın artması ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, akran zorbalığı ile mücadelede tasavvuf kavramlarının etkin bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Empati, hoşgörü, sevgi ve saygı gibi temel tasavvuf kavramlarının öğrencilerin davranışlarına yansımaları, akran zorbalığının önlenmesinde ve öğrenciler arasında daha sağlıklı bir sosyal ortamın oluşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarının tasarımında bu tür değerlerin daha fazla vurgulanması gerektiği ortaya konulmuştur. Özetle, bu çalışma, tasavvuf kavramlarının öğrenci eğitimine entegrasyonunun, akran zorbalığına karşı etkili bir farkındalık ve empati geliştirme yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarının ve okul rehberlik programlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılması, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek ve daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bulguları, gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacak nitelikte olup, bu alandaki literatüre önemli katkılar sunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** akran zorbalığı, öğrenci, empati, câmi'u'l-ezdâd.

### **Kaynakça**

- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, Article 50.
- Aydinli, Y. (2016). Farabî’de kozmik uyum, bağlılık ve düzenin insani alana yansımaları olarak adalet. *Uluslararası Kuran ve Sosyal Adalet Sempozyumu*, Bursa.
- Çakmaklıoğlu, M. (2023). *İbn Arabî’ye göre ibadetlerin mânevi yorumları*. insan Yayınları.
- Çelenk, T. E. A., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), Article 2.



- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Friedlander, Shems. (2013). *Toynak sesini duyunca zebra gelsin aklınna* (Çolakoğlu, Ömer, Çev.). Sufi Kitap Yayınları.
- Nalbant, A., Babaoğlu, E., & Çelik, E. (2018). Akran zorbalığına uğrayan kurbanlara karşı empati ölçeğinin türk kültürü'ne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 840-851.
- Olweus, Dan. (1993). *Bullying at school: Understanding children's worlds*. Oxford, MA: Blackwell Publishing.
- Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 1(20), 153-182.
- Yılmaz, Mahmut. (2013). *Mesnevî'den hikâyeler*. Harf Yayınları.

# Lise Öğrencilerinin Ekolojik Ayak İzi Farkındalığını ve Çevre Dostu Davranışlarını Geliştirme Çalışması

Hüseyin GÜNAYDIN<sup>1</sup>, Özcan YALÇINKAYA<sup>2</sup>, Jale ÖZTÜRK AVCI<sup>3</sup>, Bekir GİRİŞ<sup>4</sup>, Cansu PAÇ<sup>5</sup>, İlknurKANAT<sup>6</sup>, Gülşah Betül KELEKÇİBAŞI<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi, huseyingunaydin72@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi Fen Fakültesi Öğretim Üyesi, oyalcinkaya@gazi.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi, jaleozturk2004@yahoo.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi, bekir\_giris@hotmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi, canspac@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi, ilknur\_0671@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi, kelecibasibetul@gmail.com

## Özet

Sürdürülebilirlik kavramı genel anlamıyla belirsiz bir süre boyunca bir durum veya sürecin sürdürülebilirlik kapasitesini ifade eder (WordNet, 2008). Bu genel anlamıyla sürdürülebilirlik, birçok farklı şekilde algılanabilmekte ve tanımlanabilmektedir. Temelde ise sürdürülebilirlik, ekoloji ve ekolojik sistemlerin fonksiyonlarını, süreçlerini ve üretkenliğini gelecekte de devam ettirebilme yeteneği olarak algılanmaktadır (Chapin vd., 1996). Dünya kaynaklarının ve çevrenin insan faaliyetleri sonucu tükenme sınırına doğru ilerlediği konusunda artık genel bir görüş birliği bulunmaktadır (Yavuz, 2014). Son yıllarda sürdürülebilirlik düzeyini ölçen en dikkat çekici göstergelerden biri de ekolojik ayak izidir. Ekolojik ayak izi kavramı, insanoğlunun üretim-tüketim dengesinin doğa üstündeki etkilerini nicel verilerle ortaya koymamızı sağlayan, çevresel sürdürülebilirliğin göstergelerinden birisidir (Keleş, 2011). Ekolojik ayak izi analizi, "Hayat kalitemi geliştirirken dünyanın kapasitesi içinde daha sürdürülebilir bir hayat tarzı için bugün ne yapabilirim?" sorusunu kendi kendimize yönelterek yaşantımızı sorgulamamıza yol açan bir "ekolojik gerçekler kontrol listesi" sağlamaktadır (Wilson & Anielski, 2005). İlgili alan yazın tarandığında, yurt dışında ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik konusunda verilen eğitimlerin bireylerin yaşam tarzı üzerindeki etkisini ve önemini vurgulayan çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Grigoryeva, 2010). Kişisel Ayak İzi'nin hangi tüketim kategorilerinden kaynaklandığını görmek, günlük faaliyetlerimiz ile doğal kaynak kullanımı arasındaki ilişkiyi kavramak açısından önemlidir. Çevreye duyulan ilgi, doğal kaynakların sınırlılığı karşısında insan ve çevresi arasındaki duyarlı dengenin önemini yansıtmaktadır. Bu ilgi, en azından doğal çevrenin korunmasını amaçlayan araştırmaların gelişmesini sağlamıştır. Bu araştırmaların temelinde "Çevre Eğitimi Bilgisi" yatmaktadır. Eğitimin çevreye yönelik bir biçimde verilmesi, geleceğimiz açısından büyük önem taşımaktadır (Yücel, ve Morgil, 1999). Çevre bilincinin ilk olarak ailede kazanılması gerekir. Bu değer, bireye doğduğu ilk an aşılarmaya başlanmalıdır. Aile içi arasında kurulmuş olan bağ, ebeveynlerin sahip olduğu çevre duyarlılığı, bireyin alacağı eğitim gibi etmenler bu bilincin kazanılmasında rol oynayan önemli etkenlerdir. Ancak çevre eğitimi, sadece bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla değil, insan davranışına da etki etmesini sağlayarak verilmelidir (Kılback vd., 2023). Yapılan alan yazın taramasında, farklı sınıf düzeylerinde eğitim görmekte olan öğrencilerin çevre bilinci hakkında yeteri kadar bilgi

sahibi olmadıkları ve çevreye karşı yeterli hassasiyeti göstermedikleri, çevre konu başlıklı etkinliklerde katılımın düşük olduğu, çevreyle yeterli miktarda ilgilenmedikleri ve bu konuda pek fazla duyarlı olmadıkları saptanmıştır (Kılbacak vd., 2023). Projemizin amacı, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda, gelecek nesillerin günümüz olanaklarından aynı şekilde yararlanabilmesini sağlamak ve öğrencilerin ekolojik ayak izlerini azaltarak çevre dostu davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunmaktır. Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu'nun 9., 10., 11. ve 12. sınıflarından 89 proje öğrencisiyle yürütülen bu eylem araştırmasında, başlangıçta öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularındaki mevcut durumu değerlendirilip, ardından eğitim programları, atölye çalışmaları ve çevre dostu projelerle bu bilinç artırılmaya çalışılacaktır. Proje sürecinin başında ve sonunda yapılacak testlerle öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyi ölçülecek, evreninden örneklem alma yoluna gidilmeden, proje okulu mevcudunu oluşturan ve çalışmaya katkı sağlayan 89 öğrencinin tamamı hedef kitleyi temsil etmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı "Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği" (Sarıkaya, 2014) ve "Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği" (Önal vd., 2020) olacaktır. Hedeflenen kazanımları destekleyecek ve geliştirecek çalışmalar yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığının ve çevre dostu davranışlarının olumlu yönde değişiminin gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Proje yürütme sürecinde öğrencide beklendiği tutum değişikliklerini oluşturmak amacıyla; gıda üretiminde ve tedarikinde sürdürülebilirlik ilkesini benimseme, taşıma ve işleme süreçlerindeki enerji tüketimini azaltma, ayrıca atık yönetimi ve geri dönüşüm programlarıyla gıda kayıplarını minimize etme, taşıma faaliyetlerimizde karbon salınımını azaltma, toplu taşıma ve bisiklet gibi çevre dostu ulaşım alternatiflerine teşvik etme, enerji verimliliği önlemleri ve yenilenebilir enerji kaynaklarını benimseyerek stratejileri geliştirme, atıklarımızın miktarını azaltma ve geri dönüşüm oranlarını artırma, yeniden kullanım uygulamalarını teşvik etme, su kaynaklarını koruma, suyun doğru kullanımını sağlayarak tüketimi azaltma ve atık suyun geri kazanımı konusunda farkındalık programları düzenleme, su verimliliği önlemleri alma ve su tasarrufu sağlama çalışmaları yapılmıştır. Sivil toplum kuruluşları ile iş birliği sağlanarak sürdürülebilir bir gelecek için günlük yaşam alışkanlıklarımızı değiştirecek çalışmalar yürütülmüştür. Akademik danışmanımız liderliğinde sunum ve seminerler düzenlenmiş, belediyeler ile iş birliği yapılarak geri dönüşüm tesislerine, yerel üretimi destekleyen ekolojik köylere ziyaretlerde bulunulmuş, öğrencilerimiz atölye çalışmalarına katılmış, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca temalar ile ilgili eğitici belgeseller izlenmiş, her alt tema ile ilgili pano çalışması yapılmıştır. Süreç içinde öğrencilerimizin aktif katılımcı olması sağlanmış ve hedeflenen kazanımlar rekabetçi Web 2.0 araçları ile düzenlenen oyunlar ile pekiştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak IBM SPSS 24 programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde ortalama, varyans, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenmiştir. "Eğitim Öncesi Ortalama Puan" değişkeni için tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, ortalama 2,92 varyansı 0,476, standart sapması 0,6890, çarpıklık değeri -0,684 ve basıklık değeri 1,434 olarak elde edilmiştir. "Eğitim Sonrası Ortalama Puan" değişkeni için tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, ortalama 3,50, varyansı 0,950, standart sapması 0,9748, çarpıklık değeri -0,951 ve basıklık değeri 0,249 olarak elde edilmiştir. Eğitim sonrası puanların eğitim öncesi puanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ön test ve son test arasındaki Ekolojik Ayak İzi Farkındalığı ve Çevre Dostu Davranışlar

potansiyel farklılıklarını belirlemek için t-test analizi yapılmıştır. t-test sonuçlarına göre öğrencilerin p değeri  $0.270 > 0.05$  olduğundan eğitim öncesi ve eğitim sonrası korelasyonun anlamlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eğitim sonrası puanların genellikle eğitim öncesi puanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların Ekolojik Ayak İzi azaltılması konusundaki eğilim düzeylerinin en gelişmiş olan alt boyutlarının "enerji" ve "su tüketimi" olduğu görülmüştür. Ekolojik Ayak İzi azaltılması konusundaki eğilimleri irdelendiğinde, çevreyi koruma davranışının altında ekolojik kaygıların yanı sıra ekonomik kayıp ya da kazanç gibi unsurlarında yer aldığı analiz edilmiştir. Öğrencilerin çevre dostu davranışlarına ilişkin eğilim düzeyinin en fazla olduğu alt boyutun "ekonomik davranışlar" olduğu görülmüştür. Bu durum çevre dostu davranışların temelde ekonomik davranışlarla ilişkili olduğu, tasarruf kararlarının kaynakları koruma farkındalığına katkı sağladığı bulgular arasındadır. Analizler sonucunda farkındalığın ve eğilim düzeyinin en az olduğu alan "geri dönüşüm" olarak saptanmıştır. Bu sonuca ilk ölçek analiz edilirken ulaşılmış, öğrencilerimizin zayıf kaldığı alt temalarda, çalışmalarımızda ağırlık verilen alanlardan biri olmuş, üzerinde hassasiyet ile çalışılmıştır. Çalışmamız hedeflenen kazanımlarına ulaşmış olup, okulumuzda yürütülen faaliyetler ve gerçekleştirilen çevre eğitimleri sonucunda öğrencilerin "Ekolojik Ayak İzi Farkındalığı" ve "Çevre Dostu Davranışlar" gösterme eğiliminde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** ekolojik ayak izi, sürdürülebilir çevre, çevre eğitimi, çevre dostu davranış

## Kaynakça

- Chapin III, F. S., Torn, M. S., & Tateno, M. (1996). Principles of ecosystem sustainability. *The Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics*, 27(1), 113-133.
- Grigoryeva, E. (2010). Yurt dışında ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik konusunda verilen eğitimlerin bireylerin yaşam tarzı üzerindeki etkisini ve önemini vurgulayan araştırmalar. *Çevre Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-92.
- Keleş, R. (2011). Ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik. *Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(2), 40-47.
- Kılıbacak, A., Güldüren, H., Cangüven, H., & Çetin, B. (2023). Çevre bilincinin ailede kazanılması: Ebeveynlerin çevre duyarlılığı ve eğitimin etkisi. *Aile ve Çevre Eğitimi Dergisi*, 5(2), 55-68.
- Kılıbacak, A., Güldüren, H., Cangüven, H., & Çetin, B. (2023). Farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin çevre bilinci ve duyarlılığı: Bir alan taraması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 205-218.
- Önal, N. T., Kılınç, A., & Saraçoğlu, B. (2020). Çevre dostu davranışlar ölçeği. *Çevre ve Toplum Dergisi*, 3(1), 45-58.
- Sarıkaya, M. (2014). Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği. *Çevre Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112-125.
- Wilson, D., & Anielski, M. (2005). Ekolojik ayak izi analizi: "Hayat kalitemi geliştirirken dünyanın kapasitesi içinde daha sürdürülebilir bir hayat tarzı için bugün ne yapabilirim?" sorusunu kendi kendimize yönelterek yaşantımızı sorgulamamıza yol açan bir "ekolojik gerçekler kontrol listesi". *Çevre ve Yaşam Dergisi*, 6(3), 102-115.
- WordNet. (2008). *WordNet: A lexical database for English*. Princeton University. <https://wordnet.princeton.edu/>

Yavuz, V. A. (2014). Dünya kaynaklarının ve çevrenin insan faaliyetleri sonucu tükenme sınırına doğru ilerlediği konusunda genel bir görüş birliği bulunmaktadır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 5(1), 16-23.

Yücel, İ., & Morgil, İ. (1999). Çevre eğitimi bilgisi: Doğal çevrenin korunmasını amaçlayan araştırmaların gelişmesine katkı. *Çevre Eğitimi Dergisi*, 1(1), 25-36.

# Glütensiz Gıda Eğitim Programının Öğrencilerin Glütensiz Beslenme Bilgi Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bakiye KORKMAZ<sup>1</sup>, Cem ASLAN<sup>2</sup>, Esra TEKİN<sup>3</sup>, Yasemin SİLİ DARÇIN<sup>4</sup>, Mine TEKİN<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, dclp05@hotmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, cemaslan@gazi.edu.tr

<sup>3</sup>Okul Müdür Yardımcısı, esranalci44@gmail.com

<sup>4</sup>Okul Müdür Yardımcısı, yastaha@hotmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, mine1tek@gmail.com

## Özet

Glüten içeren besinler ülkemizde, hem severek tüketilen hem de kolay erişilebilen bir ürünlerdir. Bu nedenle sıklıkla tüketilmektedir. Glüten; buğday, arpa, çavdar ve yulaftaki glutelin ve gliadin proteinlerin karışımı olan; buğday, arpa ve çavdar dâhil birçok tahılda doğal olarak bulunan, gıdaların şeklini korumasına yardımcı olan bir proteindir. Gliadin ve glutenin proteinlerinin bir kombinasyonu olan glüten çölyak hastalığını tetiklemesi ile bilinir. Çölyak hastalığı küresel bir sağlık sorunu olarak incelenmektedir. (Catassi & Yachha, 2009.). Toplumumuzda her 100 kişiden 1'inde görülen bu hastalığın görülme ihtimali, ailede çölyak hikâyesi varsa 10 katına kadar artmaktadır. Çölyak hastaları için etkin tek tedavi ömür boyu sürecek olan glüten içermeyen bir diyetdir. (Catassi vd., 2005). Glüten ile ilişkili diğer hastalıklar; çölyak dışı glüten duyarlılığı, dermatitis herpetiformis, glüten ataksisi ve buğday alerjisidir. Çölyak hastalığında olduğu gibi bu hastalıklarda da glütensiz beslenme önerilmektedir. Glütensiz diyetin uygulaması sırasında hastaların birtakım zorluklar yaşadığını rapor eden çalışmalar bulunmaktadır. Bir çalışmada bireyler en çok, çok sık glütensiz besin hazırlamaktan, insanların çok az miktarda glutenin zarar vermeyeceği düşüncesinde olmasından, ev dışında sınırlı besin seçenekleri olmasından şikâyet etmektedir (Zarkadas vd., 2013). Bu bağlamda; glüten ile ilişkili hastalıklara sahip kişilerin yaşam kalitelerinin korunması, toplumun bilinçlendirilmesi ve glütensiz gıdaların yaygınlaştırılarak ulaşılabilirliğinin artırılması ile mümkündür. Araştırmanın amacı, glütensiz gıda eğitim programının glütensiz beslenme bilgi düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu eğitim programının yiyecek içecek hizmetleri sektöründe istihdam edilecek öğrenciler üzerinde uygulanacak olması, onların bu konudaki bilgi düzeylerini artırma ve bilinçlendirilmesi yönünden ayrıca önemlidir. Bu doğrultuda, glütensiz gıda eğitim programı hazırlanarak uygulanmıştır. Bu araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendir. Değişkenlerin neden-sonuç ilişkilerinin incelendiği, deneysel koşullara deneklerin yansız atandığı ve etkisi araştırılamayan diğer değişkenlerin kontrol altına alındığı araştırmalar deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2001:3-4). Katılımcılar, deneysel işlem öncesi ve sonrası bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2001:21). 10.sınıf yiyecek içecek hizmetleri alanında öğrenim gören öğrenciler içerisinde, seçkisiz atama yoluyla belirlenen 40 öğrencinin; 20'si deney grubunu, 20'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların 10.sınıflardan seçilmesinin nedeni, 10.sınıf yiyecek içecek alanı öğrencilerinin aynı alanda öğrenim gören diğer sınıf seviyelerine göre mevcutlarının fazla olmasıdır. Böylelikle araştırma evrenini

temsil edecek, aynı sınıf ve dolayısıyla benzer bilgi seviyesindeki azami öğrenci sayısına ulaşarak araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmak hedeflenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni “glütensiz gıda bilgi düzeyi”; bağımsız değişkeni ise “glütensiz gıda eğitim programıdır.” Veri toplama aracı olarak, öncelikle araştırma kapsamına alınan öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacı doğrultusunda hazırlanan “kişisel bilgi formu” ve ön test olarak da 40 sorudan oluşan “glütensiz gıda bilgi düzeyi testi” her iki gruba uygulanmıştır. Her iki ölçek de araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra deney grubuna, 14 kazanım ve 10 konudan oluşan “glütensiz gıda eğitim programı” 5 gün 2’şer saat boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise, herhangi bir eğitim verilmemiş, öğretimin sonunda her iki gruba “glütensiz gıda bilgi düzeyi testi” son test olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler bağımsız gruplar testi, bağımlı gruplar testi ve çift faktörlü anova ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler spss 11,0 paket programıyla çözümlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin t-test sonuçlarına göre; ön test (M=14,40) ve son test (M=24,60) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t(40) = -6,507, p= 0.000 < 0.05$ ) tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test (M=24,60) kontrol grubu öğrencilerinin son test (M=13,70) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t(40) = 6,209, p= 0.000 < 0.05$ ) tespit edilmiştir. Kontrol grubunun öntest (M=14,00) ve son test (M=13,70) puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t(40) = 0,225, p= 0,824$ ) olmadığı görülmektedir. Bu sonuca bakılarak, glütensiz gıda eğitim programının Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10. Sınıf öğrencilerinin gluten farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında geliştirilen “glütensiz gıda eğitim programının”; revize edilerek yeni eğitim-öğretim yılında uygulanması, konuda uzman diyetisyen ve doktorlardan faydalanılarak yiyecek içecek alanında çalışan öğretmen eğitimleri düzenlenmesi, eğitim dökümanlarının modül haline getirilerek halk eğitim merkezleri aracılığıyla kurs programları açılarak yaygınlaştırılması, okulun uygun olduğu tespit edilen diğer alan ve sınıf seviyesindeki tüm öğrencilere uygulanması ve gıda üretim sektöründe çalışacak kişilerin bu eğitimi almasının sağlanması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** *glüten, glütensiz gıda eğitim programı.*

## **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler*. PegemA Yayıncılık.
- Catassi C, Bearzi I, & Holems GK. (2005) Association of celiac disease and intestinal lymphomas and other cancers. *Gastroenterology*, 128, 79-86.
- Serin, Y. (2016). Yetişkin çölyak hastalarında beslenme durumunun sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi üzerine etkisinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi).
- Fabris, A., Segat, L., Catamo, E., Morgutti, M., Vendramin, A., & Crovella, S. (2011). HLA-G 14 bp deletion/insertion polymorphism in celiac disease. *The American Journal of Gastroenterology*, 106(1), 139-144..
- Silvester, J.A., Weiten, D., Graff, L.A., Walker, J., R. & Duerksen, D.R. (2016) Living gluten- free: adherence, knowledge, lifestyle adaptations and feelings towards a gluten-free diet. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 29, 374–382 Tezi
- Zarkadas, M., Dubois, S., MacIsaac, K., Cantin, I., Rashid, M., Roberts, K. C., & Pulido, O. M. (2013). Living with coeliac disease and a gluten-free diet: A Canadian perspective. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 26(1), 10-23.

# İlkokul Öğrencilerinde Okuma Anlamayı Geliştirici Çalışmaların Etkinliği: Akgül Ulusoy İlkokulu Örneği

Gülây KARASU<sup>1</sup>, Esen BOZ<sup>2</sup>, İlknur YAĞCI<sup>3</sup>, Melike Sibel İNANLI<sup>4</sup>, Hülya BEKTAŞ<sup>5</sup>, Yusuf PUSTU<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Akgül Ulusoy İlkokulu, karasugulay@gmail.com

<sup>2</sup> Müdürü Yardımcısı, Akgül Ulusoy İlkokulu, esenboz1711@gmail.com

<sup>3</sup> Sınıf Öğretmeni, Akgül Ulusoy İlkokulu, ilknuryagci\_53@hotmail.com

<sup>4</sup> Sınıf Öğretmeni, Akgül Ulusoy İlkokulu, melikesibel0669@gmail.com

<sup>5</sup> Sınıf Öğretmeni, Akgül Ulusoy İlkokulu, hulyabektas6162@gmail.com

<sup>6</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ypustu@yahoo.com

## Özet

Eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde okuma ve okuduğunu anlama önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimde okuma, anlama ve algılama birbiri ile birlikte düşünülmelidir. Algılama ve anlama olmadan okumak yetersiz kalmaktadır. Dolayısı ile eğitim çalışmalarında anlama ve algılamanın geliştirilmesi gerekmektedir (Şengün&Yalçın,2004). Türkiye’de yapılan sınavlarda görülmektedir ki okuryazar olan çocukların birçoğu okuduğunu anlama ve algılama konusunda eksiktir. Türkiye’nin de aralarında bulunduğu OECD ülkeleri arasında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA’nın raporuna göre; Türkiye okuma becerileri konusunda 2015 yılında 72 ülke arasında 50. sırada, 2018 yılında 79 ülke arasında 40. sırada ve 2022 yılında ise 81 ülke arasında 36. sırada yer almıştır (<https://www.meb.gov.tr/pisa-2022>). Dolayısı ile okuma, anlama ve analiz etme konusunda ilave çalışmalar yapılması, bu amaçla okullarda okuma ve anlamayı geliştirecek çalışmalar yapılması önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle okumanın yanında anlama ve algılamayı geliştirmeye yönelik bu çalışmanın amacı; ikinci sınıf düzeyinde okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tekrarlı okuma ile çoklu okuma yöntemlerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama bakımından karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile okul eğitiminden bağımsız olarak, 12 hafta boyunca okuma hızı, anlama ve algılamayı artırmaya yönelik çalışmaların etkinliği ele alınmaktadır. Bu amaçla; hızlı okumanın okuma anlamaya etkisi var mıdır?, uygulanan iki farklı yöntemin okuma hızına etkisi var mıdır?, uygulanan iki farklı yöntemin okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır? Ve okuduğunu anlamada ‘tekrarlı okuma mı?’ ‘çoklu okuma mı?’ daha etkilidir? sorularına cevap aranmaktadır. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Akgül Ulusoy İlkokulu 2/ B ve 2/C sınıflarından yirmi altışar öğrenci (toplamda elli iki öğrenci) değerlendirilmektedir. Çalışmada tekrarlı okuma grubuna haftalık tek bir okuma parçası verilir, okuma hızları ölçülmüştür. Sonrasında tekrar tekrar aynı parça okutularak beş günlük okuma sonunda hem okuma hızı tekrar ölçülmüş, hem de anlama soruları cevaplandırılmıştır. Çoklu okuma grubunda ise bir haftada iki okuma parçası ile okuma anlama çalışması yapılmıştır. Okuma parçası bir kez okutulup ters çevrilerek anlama soruları cevaplandırılmıştır. Aynı çalışma farklı bir okuma parçası ile tekrar yapılmıştır. Tekrarlı okuma ve çoklu okuma çalışmaları sunucunda elde edilen nicel veriler SPSS programına işlenmiş, bağımsız örneklem T testi ve doğrusal regresyon analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Diğer taraftan çalışmada görevli öğretmenlerle nitel görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizlere göre tekrarlı okuma çalışmalarında ilk ve son okuma arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. (p<0,05). Diğer bir ifade ile tekrarlı okuma çalışması



sonrasında son okuma hızları ilk okuma hızlarına nazaran artış göstermiştir. Tekrarlı okuma çalışmasının okuma hızlarının artmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanında çoklu okuma çalışmalarında ilk ve son okuma arasında farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. ( $p<0,05$ ). Diğer bir ifade ile çoklu okuma çalışması sonrasında da son okuma hızları ilk okuma hızlarına nazaran artış göstermiştir. Çoklu okuma çalışmasının da okuma hızlarının artmasına katkı sağladığı görülmektedir. Diğer taraftan tekrarlı ve çoklu okuma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tekrarlı okumanın okuma hızı puanları çoklu okumanın okuma hızı puanlarından daha yüksektir. Diğer bir ifade ile tekrarlı okuma yapan öğrencilerin okuma hızları çoklu okuma yapanlara nazaran daha yüksektir. Tekrarlı okuma bağlamında hızlı okumanın, okumayı anlama üzerindeki etkisini ölçmek için “doğrusal regresyon analizi” kullanılmıştır. Buna göre hızlı okumanın okumayı anlama üzerindeki etkisi anlamlıdır ( $p<0,05$  Beta=0,45). Tekrarlı okuma ile daha hızlı okuyan öğrenciler okumayı anlama sorularından daha yüksek cevap sayılarına ulaşmaktadır. Bunun yanında çoklu okuma sonucunda hızlı okumanın, okumayı anlama üzerindeki etkisini ölçmek için “doğrusal regresyon analizi” kullanılmıştır. Buna göre çoklu okuma çalışmalarında hızlı okumanın okumayı anlama üzerindeki etkisi anlamlıdır ( $p<0,05$  Beta=0,75). Elde edilen verilere göre; tekrarlı okuma yapan öğrencilere oranla çoklu okuma yapan öğrencilerin okuma anlama sorularında daha yüksek cevap sayılarına ulaştıkları görülmektedir. Dolayısı ile çoklu okuma okuma ve anlama konusunda daha etkindir. Yapılan çalışma sonuçlarına göre; tekrarlı okuma ve çoklu okuma yöntemlerinden her ikisi de okuma hızı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Her iki gruptaki öğrencilerin son okuma hızları ilk okuma hızlarına nazaran ciddi artış göstermiştir. Ayrıca tekrarlı okuma yapan grubun okuma hızlarının çoklu okuma yapan gruba göre daha yüksek olduğu da görülmüştür. Bu durum büyük oranda aynı metnin tekrar tekrar okunmasından kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan çoklu okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri tekrarlı okuma yapan öğrencilere oranla daha yüksektir. Çoklu okuma ile farklı kelimelerin okunması anlamayı pozitif yönde etkilemektedir. Dolayısı ile okuma, anlama ve algılamayı geliştirmeye yönelik çalışmalarda ikinci sınıfın başında (birinci dönem) ilk olarak tekrarlı okuma yöntemi ile öğrencilerin okuma hızları artırılarak; daha sonra (ikinci dönem) ise çoklu metin okuma yöntemi ile anlama ve algılamayı artırmaya yönelik çalışmalar yapılması daha faydalı olacaktır.

**Anahtar sözcükler:** okuma, anlama, tekrarlı okuma, çoklu okuma

### **Kaynakça**

Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma anlama becerlerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.

# STEM Yaklaşımının Mesleki Atölye Uygulamalarında Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisinin İncelenmesi

Mustafa AYDIN<sup>1</sup>, Erdiñ Çakıroğlu<sup>2</sup>, Zehra KILIÇ<sup>3</sup>, Ayşe Kübra GÜNEL<sup>4</sup>, Koray CAN<sup>5</sup>,  
Cenk GEMİCİ<sup>6</sup>, Esra YILDIZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, maydin06@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, erdinc.cakiroglu@tedu.edu.tr

<sup>3</sup> Uzman Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 86.zehra@gmail.com

<sup>4</sup> Uzman Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, akubragunel@gmail.com

<sup>5</sup> Uzman Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, koray.can86@gmail.com

<sup>6</sup> Uzman Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, cenkgemici@gmail.com

<sup>7</sup> Uzman Öğretmen, Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, eyildiz978@gmail.com

## Özet

Gelişen teknoloji ve yaşam koşulları nedeniyle nitelikli iş gücüne gereksinimin arttığı günümüzde; mühendislik, fen, teknoloji ve matematik (STEM) alanlarında eleştirel düşünme, iletişim becerisi ve işbirliğine yatkınlık gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olan yetenekli çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca yanıt olarak, dünyanın farklı ülkelerinde eğitim kurumları, STEM konularında ve bu alanlardaki kariyer planlamalarında öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan STEM tabanlı yenilikçi öğretim programları uygulamaktadır. Eğitim kurumları, iş piyasasındaki artan talebi karşılamak için bu beceri setlerine sahip daha fazla mezun yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada öğrencilerin temel elektrik elektronik atölyesi ders başarısına STEM tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı ilerlemesi ile, öğrencilerin sadece disiplinler arası bir programa pasif olarak katılmak yerine, gerçek dünyada görevleri üstlenmeleri ve teori ile pratik arasında bağlantılar kurarak yaratıcı problemleri çözme yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği çok geniş bir şekilde bilinmektedir. Bu ihtiyaca karşılık olarak STEM eğitimi geliştirilmiştir. STEM (Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) eğitimi, geleceğin mucitlerine yaratıcı problem çözme tekniklerini benimsemelerinde yardımcı olmak için bütünsel bir yaklaşım sunar (Roberts, 2012). Meslek liseleriyle entegre edilen STEM eğitimi, nitelikli teknik personelin yetiştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Araştırmanın amacı; Ankara ili Etimesgut ilçesinde yer alan Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi elektrik-elektronik alanında eğitim gören 30 (otuz) öğrencinin mesleki atölye uygulamalarında STEM tabanlı öğretim yaklaşımının, öğrencilerin mesleki atölye dersindeki başarısına yönelik etkisini incelemektir. STEM yaklaşımı son yıllarda bilgi ve teknoloji rekabetinde olan her ülkenin eğitim gündeminde yer almaktadır. Öğrencilere farklı disiplinler ile bütünleşik biçimde bilgiler verilmesi, bu bilgilerin gerçek hayat durumları ile ilişkilendirilmesi, uygulamaya yönelik teknoloji ile entegre edilmiş etkinlikler içermesi ve birçok beceriyi geliştirmeye imkan sağlaması nedeniyle bu yaklaşım önemli görülmektedir. Araştırmanın yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deseni olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak temel elektrik elektronik atölyesi dersi için başarı testi geliştirilerek ön test ve son test uygulamasında kullanılmıştır. İngilizce, coğrafya,

matematik ve elektrik elektronik teknolojisi alan uzmanları tarafından hazırlanan STEM planı müfredatla bütünleştirilmiştir. Gündelik yaşam problemlerinden yola çıkarak STEM ders planı uygulanmış ve öğrencilerden gündelik hayat problemlerine yönelik ürün tasarımı istenmiştir. Başarı testi geliştirilirken STEM planı kazanımlarına yönelik maddelere yer verilmiştir. STEM ders planı etkinlikleri bu çalışmanın müdahale boyutunu oluşturmaktadır. Başarı testinin ön test ve son test uygulamaları arasında geçen sürede STEM ders planı uygulanmış ve öğrencilerin tasarladıkları ürünler sosyal ürün değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. STEM tabanlı öğrenme senaryosu Matematik, Elektrik, Coğrafya, İngilizce, Teknoloji ve Mühendislik, Temel Elektrik Elektronik Atölyesi Dersi kazanımlarını içerecek şekilde planlanmıştır. Çevre problemlerinin en büyük nedenlerinden biri olan karbon ayak izinin önlenmesinde elektrikli araçlar önemli bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Lakin bu araçların nasıl şarj edileceği konusu da başka bir cevap bekleyen soruyu oluşturmaktadır. Elektrik ile çalışan araçların edindikleri şarjın kaynağı eğer yenilenebilir enerji kaynaklı değilse otomobil yine karbon ayak izi ortaya çıkarmış olmaktadır. Ayrıca elektrikli araç şarj istasyonlarının da ülkemizde yaygın olmaması alıcı ve kullanıcıları tedirgin etmektedir. Bu öğrenme senaryosu yardımıyla öğrenciler çevre sorunları ve fosil yakıtlar, karbon ayak izi, güneş enerjisi sistemleri gibi konular hakkında sahip oldukları bilgileri kullanarak güneş enerji panellerine sahip bir elektrikli araç şarj ünitesi içeren otopark tasarımı yapmışlardır. Süreç boyunca öğrenciler teorik ve teknik bilginin yanı sıra uygulama yapma şansına da sahip olmuşlardır. Bu modelde seçkisizlik ve eşleştirme bulunmamaktadır. Çalışma grubu olarak 9. sınıfların tercih edilme sebebi ise öğrencilerin ders kazanımlarının STEM öğrenme senaryosuna uyumlu olmasıdır. Bu bağlamda 2023-2024 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin elektrik- elektronik alanında eğitim gören 9. sınıfta eğitim 30 öğrenciden oluşan sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada “STEM tabanlı öğrenmenin öğrencilerin mesleki atölye dersi başarısı üzerinde etkisi var mıdır?” problem sorusunun cevabı araştırılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından alan uzmanı görüşü alınarak geliştirilen “STEM Başarı Testi” veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenciler 18 yaşından küçük olduğu için, araştırmaya başlamadan önce öğrenci velilerinden izin dilekçeleri alınmıştır. Gönüllülük esasına göre olağan ders anlatımından sonra, STEM tabanlı öğrenme modeli uygulanmadan önce öğrencilere geliştirilen başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Öntestin uygulanmasından sonra yaklaşık dört ay boyunca STEM tabanlı öğrenme senaryosu disiplinlerarası şekilde öğrencilere anlatılmış ve sontest olarak aynı başarı testi uygulanmıştır. Veriler SPSS 26.0 paket programına aktarıldıktan sonra ilk olarak verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranı incelenmiştir. Büyüköztürk (2011)'e göre bu oranın - 1.96 ile +1.96 aralığında olması normal dağılım varsayımı için yeterlidir. Bu oran 0.833 ve 0.427 elde edildiği için verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. Tekrarlı veriler için varyans analizinin ön koşulu olan küresellik varsayımının karşılanmadığı yani varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle Epsilon değerine bakıldığında bu değer 0.75 ten büyük olduğu tespit edilmiş ve Huyn Feldt testi yorumlanarak 0.05 anlamlılık düzeyinde  $F=0.001$  elde edilmiştir. Başarı testi ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Eta kare etki büyüklüğünün 0.318 elde edilmesiyle araştırmanın bağımsız değişkeni olan STEM ders

etkinliklerinin bağımlı değişken olan öğrenci başarısının yaklaşık %32 sini açıkladığı elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulanacak olan STEM tabanlı öğrenme modeli ile öğrencilerin günlük hayat ve dersler arasında bağlantı kurarak bilim, fen, matematik ve teknolojiye olan tutumlarını ve bakış açılarını geliştirilmesine katkı sağlanacaktır. Böylelikle disiplinlerarası çalışma ve STEM konusunda örnek bir model oluşturulması hedeflenmektedir. Bu bulgu, STEM eğitiminin öğrencilerin başarılarını artırdığını belirten Karaçalli ve Korur (2014); Lou, Tsai, Tseng ve Shih (2014); Rabbitoy, Hoffman ve Person (2015); Robinson, Dailey, Hughes ve Cotabish (2014) gibi çalışmalarla da uyumludur. STEM'in, eğitimde yenilikçi bir yaklaşım olarak, akademik başarıyı artırdığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Çevik, 2018). Yapılan araştırma sonucunda STEM tabanlı öğrenmenin önceki araştırmalarla uyumlu olarak başarıyı artırdığı görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** STEM, başarı, kazanım, mesleki uygulama

### **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, M. (2018). Impacts of the project based (PBL) science, technology, engineering and mathematics (STEM) education on academic achievement and career interests of vocational high school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 281-306, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.012>
- Karaçalli, S. & Korur, F. (2014). The effects of project-based learning on students' academic achievement, attitude, and retention of knowledge: the subject of “electricity in our lives”. *School Science and Mathematics*, 114(5), 224-235.
- Lou, S. J., Tsai, H. Y., Tseng, K. H. & Shih, R. C. (2014). Effects of implementing STEM-I project-based learning activities for female high school students. *International Journal of Distance Education Technologies*, 12(1), 52-73.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. İçinde *fen bilimleri dersi öğretim programı*. [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI2018.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN_BİLİMLERİ_ÖĞRETİM_PROGRAMI2018.pdf)
- Rabbitoy, E. R., Hoffman, J. L. & Person, D. R. (2015). Supplemental instruction: the effect of demographic and academic preparation variables on community college student academic achievement in stem-related fields. *Journal of Hispanic Higher Education*, 14(3), 240-255.
- Roberts, A. (2012). *A justification for STEM education. technology and engineering teacher*, <http://www.iteaconnect.org/mbrsonly/Library/TTT/TTTe/04-12roberts.pdf>.
- Robinson, A. Dailey, D. Hughes, G. & Cotabish, A. (2014). The effects of a science-focused stem intervention on gifted elementary students' science knowledge and skills. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 189-213.

# İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Drama/Forum Tiyatro Yöntemini Kullanmalarının Akran Zorbalığı ile Mücadeledeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

Güneş BEKTAŞ<sup>1</sup>, Zeki ÖZEN<sup>2</sup>, Zişan BİLİR ELAGÖZ<sup>3</sup>, Sibel YABİR<sup>4</sup>, Yedigâr DOĞAN<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu, lgunes1@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, zozen@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu, zisanbilir@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu, pdr\_sibel.89@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu, y.mert83@gmail.com

## Özet

Okullar öğrencilere sundukları öğrenme yaşantılarının yanı sıra içerdiği sosyal dinamikler bağlamında onların toplumsallaşmalarına ve kişilik gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Güvenli bir okul ortamında öğretmen ve akranlarıyla kurduğu sağlıklı ilişkiler öğrencinin akademik başarısı ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkilerken, sergilediği ya da maruz kaldığı olumsuz tutum ve davranışlar öğrenci üzerinde uzun vadede istenmedik etkiler bırakabilir. Okullarda öğrencilerin karşılaştığı, kişilik gelişimlerini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen sorunların başında “akran zorbalığı” gelmektedir. Akran zorbalığı Olweus (1993) tarafından aralarında duygusal veya fiziksel olarak eşitsizlik olan kişiler arasında ortada belirli bir sebep olmaksızın gerçekleşen, güçlü olan bireyin güçsüz gördüğü kişiye sürekli, belli aralıklarla bilerek ve isteyerek sözel, fiziksel ve psikolojik baskı kurarak olumsuz şekillerde davranması olarak tanımlanmaktadır. Özkan ve Çifci'nin 2010 yılında ilkokullarda akran zorbalığı üzerine yapmış oldukları araştırmanın sonucu, zorbalığa uğrayan çocukların kendileri için en güvenli buldukları yerlerin ‘sınıflar’ olduğunu, sınıf ortamında öğretmenleriyle daha yakın etkileşim kurduklarını ve öğretmenlerinden yardım aldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunun çözümünde ilk başvurdukları kişinin öğretmenler olduğu ve öğretmenlere güvendikleri açıktır. Bu bağlamda öğretmenlerin akran zorbalığı ile mücadelede bilgi ve yeterliliklerini arttırarak sorun çözmede daha etkili bir rol üstlenebilecekleri söylenebilir. Brezilyalı tiyatro kuramcısı Augusto Boal'un geliştirdiği Ezilenlerin Tiyatrosu'nda uyguladığı çalışma yöntemlerinden birisi olan Forum Tiyatro (Kuyumcu,2012), toplumsal konuları ele alması ve izleyenleri oyuna katarak yaşanan sorunlara çözüm üretmelerine olanak sağlaması nedeniyle, yaratıcı drama çalışmalarında bir teknik olarak da kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2010). Akran zorbalığında ‘zorba’ ve ‘kurban’ ilişkisinin, forum tiyatrodaki ‘ezen’ ve ‘ezilen’ ilişkisine benzerliği düşünüldüğünde, forum tiyatrodaki sorun çözme sürecinin akran zorbalığı için de kullanılabilineceği söylenebilir. Bu bağlamda forum tiyatro, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tüm dinamikleri kolektif bir bakış açısıyla ortaya koyabilecekleri, sorunu önleme ve soruna müdahale aşamalarında neler yapılabileceğini tartışabilecekleri, farklı fikir ve bakış açılarını geliştirerek sorunun çözümünde aktif rol oynayabilecekleri alternatif bir sorun çözme yöntemi olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada okul iklimini önemli ölçüde etkileyen akran zorbalığı ile mücadele konusunda, yaratıcı drama/forum tiyatro yönteminin kullanılmasının etkililiğine

ilişkin öğretmen tutumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu araştırma Ankara ili Altındağ ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik, forum tiyatro bilgi ve uygulamalarını içeren bir seminer programı geliştirilmiştir. Seminere katılan, sınıfında forum tiyatro uygulaması yapan gönüllü 15 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlere açık uçlu altı soru sorulmuştur. Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin, sınıflarında en fazla gözlemledikleri akran zorbalığı türlerinin sırasıyla fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık olduğu söylenebilir. Akran zorbalığını azaltmak için yapılan koruma, önleme ve müdahale etme yöntemleri konusunda katılımcılar rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile işbirliği, eğitici ve kurallı takım oyunları, bireysel görüşme ve veli görüşmesi, empati, ödül ve ceza alt temaları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Demokratik ve güvenli okul iklimini oluşturmada akran zorbalığı açısından yaşanan sınırlılıklar ve problemler konusunda katılımcılar; kalabalık sınıflar, ebeveyn tutumları, teneffüs saatlerinde kontrolün azalması alt temalarını vurgulamışlardır. Dördüncü ana tema olarak katılımcıların, akran zorbalığını azaltma konusunda sınıf iklimini olumlu etkileyen yöntem ve teknikleri ifade ederken; drama/forum tiyatro, aile ile işbirliği, iletişim, empati alt temalarına ağırlık verdikleri görülmüştür. Forum tiyatro çalışmaları, öğrencilerin zorbalığın kökenlerini, ezen ve ezilen ilişkisini anlamaları konusunda önemlidir. Zorbalık olarak nitelenebilecek davranışları sorgulamak için uygun bir ortam sağlamaktadır. Bu yönüyle öğrencilere yeni davranış kalıplarını deneme ve olumsuz davranışlarını değiştirme konusunda beceri kazandırır. Beşinci ana tema olarak katılımcılar, yaratıcı drama/forum tiyatro tekniklerinin öğrencilerin birbirleri ile kurdukları iletişime etkileri hakkındaki görüşlerine ifade ederken; empatik düşünme becerisi, farkındalık kazandırma, etkili iletişim alt temalarına ağırlık verdikleri görülmüştür. Yaratıcı drama tabanlı yöntemler, öğrenciler arasında toplumsal normları ve kabul edilebilir davranışları tartışma ve sorgulama fırsatı sunar. Bu, zorbalığın neden yanlış olduğu ve toplumun nasıl daha kapsayıcı ve destekleyici olması gerektiği konusunda derinlemesine düşünmelerini sağlayabilir. Forum tiyatro, öğrencilere zorbalıkla başa çıkma stratejilerini deneme ve olası senaryolara alternatif çözümler bulma fırsatı verir, öğrencilerin zorbalığa karşı nasıl tepki verebileceklerini keşfetmelerine olanak tanır. Araştırma, öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda farkındalık oluşturmak ve öğrencilerin zorbalıkla başetme becerileri geliştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla, sınıflarında uyguladıkları forum tiyatro yöntem ve tekniklerinin, akran zorbalığının azaltılmasına katkı sağladığını, öğretmen tutumlarından yola çıkarak göstermektedir. Öğrencilere farklı bakış açılarını anlama ve empati kurma fırsatı sunar. Forum tiyatro yöntem ve tekniklerinin yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlerin yaratıcı drama/forum tiyatroya karşı olumlu tutum geliştirmesi teşvik edilerek, hizmet içi kurslarla donanımlarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Akran zorbalığını azaltmak için okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ile iş birliği artırılabilir. Okullarda empati kurma becerisini geliştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programların ve etkinliklerin uygulanması teşvik edilebilir. Pozitif ebeveyn tutumları ve etkili iletişim konuları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme kurulları tarafından okulların özel hedefleri haline getirilerek, bu doğrultuda aile eğitimlerinin sayısı artırılabilir. Sınıfların kalabalık olmasının, akran zorbalığı açısından bir risk faktörü olduğu düşünüldüğünde, okulların fiziki imkânlarında

iyileştirilmeler yapılmasının akran zorbalığının azaltabileceği öngörülmektedir. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için aynı çalışma farklı il/ilçelerde farklı katılımcılarla yapılabilir.

*Anahtar sözcükler: akran zorbalığı, forum tiyatrosu*

### **Kaynakça**

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara: Naturel.

Kuyumcu, N. (2012a). Forum tiyatrosu ve uygulamaları. İstanbul: Mitoş-Boyut.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010) Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2): 576-586. <http://ilkogretim-online.org.tr>.

# İlkokul Öğrencilerinin Duygusal İhtiyaçlarının Farkındalığı ve Regülasyonu Üzerine Bir Grup Çalışması (DİFR)

Fikret UÇAR<sup>1</sup>, Seher BALCI ÇELİK<sup>2</sup>, Sertaç ÇETİNKAYA<sup>3</sup>, Ayşe ONAT ÇAM<sup>4</sup>, Yalçın DANYELİ<sup>5</sup>,

Ali Rıza AYDOĞAN<sup>6</sup>, Yeşim ATAÇ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Danışman Çiçekli İlkokulu, fikretucar34@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, sbalci@omu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Danışman Çiçekli İlkokulu, cetinkayasertac7@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Danışman Çiçekli İlkokulu, ayseonat\_@hotmail.com

<sup>5</sup> Müdür Yardımcısı, Danışman Çiçekli İlkokulu, ydanyeli@hotmail.com

<sup>6</sup> Müdür Yardımcısı, Danışman Çiçekli İlkokulu, alirizaaydogan66@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Danışman Çiçekli İlkokulu, yesimatac2016@gmail.com

## Özet

Çocuklarda duygusal ihtiyaç farkındalığı ve regülasyon, duygusal ve sosyal becerilerin gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır. İlkokul çağı bu becerilerin temellerinin atıldığı ve duygusal-bilişsel gelişimin hızlandığı dönemdir. Duygu düzenleme, bireylerin duygularını fark etme, anlamlandırma, ifade etme ve yönetme süreçlerini kapsayan dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bireyin çevresel taleplere uygun olarak duygusal tepkilerini değiştirme yeteneğini içerir (Gross, 2002). Duygu düzenleme, duyguyu fark etmekle başlar, ardından duygunun kabul edilmesi, davranışların uygun şekilde düzenlenmesi ve nihayetinde uygun duygu düzenleme stratejisinin seçimi ile devam eder (Gratz & Roemer, 2004). Çocukların bu dönem içerisinde sağlıklı duygusal düzenleme becerileri geliştirmeleri yaşam boyu sosyal ve akademik yönden başarılarının temelini oluşturabilir. Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, daha iyi sosyal becerilere sahip olup daha az davranış problemi sergilemektedirler (Kayhan Aktürk, 2015). Duygu düzenleme becerileri, çocuğun içinde bulunduğu duygu durumunun onu rahatsız ettiği ya da sosyal çevreye uyumunu güçleştiren problem durumlarda ihtiyaç duyulan becerilerdir (Yılmaz & Tüfekçi, 2021). Bu araştırma kapsamında oluşturulan program ile çocukların duygusal farkındalık ve düzenleme becerilerine etkisi araştırılmış ve uzun vadede onların eğitim ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma hedeflenmiştir. Bu oluşturulan çalışmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin duygu farkındalığı ve regülasyonudur. Bu bağımlı değişkene olan etkisi incelenmesi için bağımsız değişken ise 6 hafta süren Duygusal İhtiyaçların Farkındalığı ve Regülasyonu Programıdır. Araştırma kapsamında öğrencilere duygusal düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Harmancı ve Aytaç (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan “Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçek formunda 29 soru ve 4 alt boyut bulunmaktadır. Bu ölçek, çocukların duygusal tepkilerini, duygusal ifade regülasyon becerilerini ölçmek için tasarlanmıştır. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği tüm 3. Sınıf şubelerine (A, B, C, D, E, F) ön test olarak uygulanmıştır. Bu proje için akıllı tahtadan kullanılacak şekilde geliştirilen programa, uygulama grubunda bulunan çocukların 6 hafta süresince; her gün ne hissettiklerini işlemeleri sağlanmıştır. Yoğun çıkan duyguya yönelik program bir sınıf rehberlik etkinliği önermiş ve



çıkan etkinlik sınıf öğretmeni rehberliğinde uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci boyunca öğrencilerin duygusal düzenleme stratejilerini geliştirmeye yönelik üç farklı alanda (bilişim, sanatsal/kültürel ve beden odaklı) etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler, çocukların duygusal farkındalıklarını artırmak, çeşitli duygusal durumlarla başa çıkmalarını sağlamak ve bu becerileri günlük yaşamlarında etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik etmek amacıyla planlanmıştır. 6 haftanın sonunda tekrar tüm 3. Sınıf şubelerine (A, B, C, D, E, F) Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği son test olarak uygulanmış ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Veri toplama sürecinde programın başında ve sonunda yapılan değerlendirmelerle sınırlı kalmayıp, program süresince öğrencilerin gözlemlenen davranış değişiklikleri ve öğretmen geri bildirimleri de dikkate alınmıştır. Son olarak toplanan veri formları SPSS programında istatistiksel yazılımlar kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada öntest- sontest deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test karşılaştırmalarının istatistiksel olarak bir anlamlı olup olmadığını anlamak üzere T-testi analizleri kullanılmıştır. Analizlerde, programın potansiyel etkileri ile öğrencilerin duygu düzenleme becerilerindeki değişimin etkisini ortaya çıkarma hedeflenmiştir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin eğitimi uygulamaları öncesinde ve sonrasında puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığını anlamak üzere; ölçeğin kendisinde deney grubu öğrencilerinin ön testten (Ort=1028) son teste (Ort=1745) 717 puanlık bir artış yaşadığı gözlemlenmektedir. Deney grubu eğitim programı uygulamaları sonrasında önemli bir performans artışı göstermiştir (p <0.05). Bu uygulanan eğitim programının etkili olduğunu ve öğrencilerin duygusal düzenleme becerilerinde gözle görülür bir iyileşme sağladığını gösterir. Bu sonuçlar, mevcut literatürle uyumludur ve çocukların duygusal düzenleme becerilerinin gelişiminin, akademik başarı ve sosyal ilişkilerde iyileşmeler sağladığını desteklemektedir (Gross, 2002; Gratz & Roemer, 2004). Araştırma bulguları, duygusal düzenleme becerilerinin erken yaşta geliştirilmesinin, çocukların eğitim süreçlerinde ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ayrıca, okullarda duygu düzenleme becerileri üzerine daha fazla eğitim programının entegre edilmesi önerilmektedir (Koçyiğit vd., 2015). Bu nedenle, eğitim kurumlarında duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların entegrasyonu büyük önem taşımaktadır. Aile ve öğretmenlerin duygusal desteği, çocukların duygu düzenleme yeteneklerinin geliştirilmesinde merkezi bir role sahiptir (Morris vd., 2007). Programın geliştirilmesi yaygınlaştırılması, duygu düzenleme ve farkındalık eğitimlerinin öğretmen ve velilere yönelik verilmesi ve sürecin takibi programın etkililiğini artıracakı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** duygusal farkındalık, duygusal regülasyon, ilkokul öğrencileri, grup rehberliği, duygusal zekâ

## Kaynakça

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, (1), 41-54.

- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. B., & Tüfekçi, A. (2021). Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 417-433. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.731550>
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., & Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 209-218.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

# Neyi Neden Nasıl Okumalıyız? Doğu-Batı Klasiklerinin Lise Öğrencilerinin Kitap Okuma Kültürüne Etkisi

Alime KAYA<sup>1</sup>, Aynur SİNGİN<sup>2</sup>, Türkan BAYRAKCI<sup>3</sup>, Aydan ÖNDER<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu, kayaalime@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, temuralayaynur@yahoo.com.tr

<sup>3</sup> Uzman Öğretmen, Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, bayrakciturkan@hotmail.com

<sup>4</sup> Uzman Öğretmen, Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, aydanur2005@hotmail.com

## Özet

Modern zamanlarla birlikte dijital ve teknolojik aletlerin gelişmesi ve yaygınlaşması neticesinde insanlar arasında kitap okuma konusunda hem nicel hem de nitel önemli bir takım değişiklikler gözlemlenmiştir. (Gömleksiz, 2004) Akıllı telefon ve tabletler ile ilkökul dönemlerinde karşılaşan çocuklar, bu tür elektronik araçların zengin görsel ve dijital oyun seçenekleri karşısında kitap okumayı sıkıcı bulmakta, bu nedenle yeni şeyler öğrenme konusundaki açıklarını dijital dünyanın kimi zaman kontrolsüz ve filtresiz evreninde gidermeye çalışmaktadırlar. Öte yandan çoğu zaman ebeveynlerden duyduğumuz şey “Benim çocuğum okumayı sevmiyor” cümlesi, kitap okumanın bireysel özelliklerle alakalı subjektif bir olgu şeklinde algılandığını göstermektedir. Peki insanı diğer canlılardan ayırtıran en temel özelliğin düşünme (akletme) olduğunu göz önüne alacak olursak, kitap okumak sadece belli insanların ilgi alanı ile sınırlı olabilir mi? Şayet durum böyle değilse niçin insanların bir kısmı kitap okumayı severken diğerleri sıkıcı bulmaktadır? Başka bir ifadeyle kitap okumanın sıradan ve sıkıcı olduğunu düşünenler gerek içerik itibarıyla gerekse dil ve üslup bakımından iyi bir kitap ile karşılaşmamışlarsa okumaktan uzaklaşmaları kaçınılmaz olmayacak mıdır? Peki bu doğru kitabın temel bir kriteri yahut ölçütü var mıdır? İşte bu çalışma, kurucu isimler veya kurucu eserler olarak da adlandırabileceğimiz doğu-batı klasiklerinin okuma kültürünün geliştirilmesi için iyi bir başlangıç noktası olabileceğini varsaymaktadır. (Çıkla, 2012; Coştu, 2012) Klasik demek, aslında düşüncede, bilimde ve sanatta “kurucu” eser olmak, başlatıcı olmak veya ürünü yaygınlaştırmak anlamlarına gelmektedir. Bu çerçevede kurucu eserler aynı zamanda kurucu düşünceler, disiplinler ve isimlerle ilgilidir. Bir insan erken yaşlarda bu türden eserleri düşünerek, müzakere ederek, kendi yaşamı ve içinde bulunduğu çağ ile irtibatlandırarak okuyacak olursa hem kitap okumayı sevecek hem de kitap üzerinden bir dil ve üslup kazanacak, dahası insanoğlunun evrensel konuları ile ilgili temel bir bakış açısı edinmiş olacaktır. (İtalo, 2008) Kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, okuma hatalarının düzeltilmesi, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri kazandırılması, bilgi edinme ve kendini geliştirme sürecinde yazılı kaynakların teşvik edilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması amacıyla yapılan bu türden çalışmalar hem öğrencilerinin benlik kavramlarının güçlendirilmesine etki etmekte hem de içinde buldukları topluma ve insanlığa temel evrensel problemlerin çözümünde aktif katılımcı bireyler olmalarını sağlamaktadır. (Karatay, 2015; Maden, S. & Maden, A. 2018). Bu çerçevede okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu perspektifleri paylaşma ve sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla

yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kazanımlar bütünü ifade etmek için kullanılır. Bu çalışmanın ana konusu ve temel problemi, öğrenciler arasında okuma kültürünün nasıl geliştirilebileceği, bununla irtibatlı olarak kitap okuma alışkanlığının, okuduğunu anlama ve yorumlamanın yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin nasıl kazandırılabilceği sorusuna etkin ve çözümcü yanıtlar bulmak şeklinde ortaya konabilir. Bu çalışmada, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Demetevler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 9. sınıf öğrencilerinin okuma kültürünün geliştirilmesinde doğu-batı klasiklerinin etkisini ortaya koymak ve açığa çıkartmak amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırmanın tercih edilme nedeni konunun nitel araştırmaya daha elverişli olmasıdır. Araştırmada bireylerin bir olguyla ilgili algılarını, yaşantılarına ve yükledikleri anlamları belirlemek için geliştirilen nitel araştırma deseni olan olgu bilim (fenomoloji) deseni ile tespit edilecektir. (Tekindal & Arsu, 2020). Mülakattan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle kodlanacaktır. Veriler analiz edilirken katılımcıların cevapları, orijinal haline bağlı kalınarak görüşme anında dikte edilecektir. Ayrıca öğrenci gurubuna ek olarak öğretmen ve veli guruplarından da nitel veri toplanacaktır. Araştırmanın örneklemini lise 9. Sınıf seviyesinde çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 kız öğrenci oluşturmaktadır. Veriler öğrencilere uygulanan iki aşamalı (uygulama öncesi ve sonrası) yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen öğretmen ve velilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın başlangıcında 9. sınıf seviyesindeki tüm öğrencilerle ön görüşme yapılmış ve bunun neticesinde öğrencilerde kitap okumaya karşı şu üç tavır gözlemlenmiştir: 1-Kitap okumayı sevmeyenler. 2-Kitap okumayı şartlı sevenler. 3-Kitap okumayı şartsız sevenler. Her üç grubu temsil edecek şekilde 20 öğrenci seçilerek klasik metinleri içeren şu altı modülden oluşan bir eğitim verilmiştir: 1. Modül: İnsan Ne İle Yaşar? - Lev Tolstoy; 2-Modül: “Ayran” - Sabahattin Ali; 3. Modül: Denemeler- Michel de Montaigne; 4. Modül: Mesnevî-i Şerif-Mevlâna Celâleddin Rûmî; 5. Modül: “Sicim” - Guy de Maupassant; 6. Modül: Fareler ve İnsanlar -John Steinbeck. Bu klasik metinler tercih edilirken öğrencilerin yaş ve seviyesine uygunluk gözetilmiştir. Ayrıca kitap temini noktasında kaynak ve zamandan tasarruf etmek için ilgili kitaplar içerisinde yer alan hikâye/öykü ve deneme türü metinlerden bir seçki yapılmıştır. Klasik metinlerin değerlendirilme sürecinde öğrencilere farklı okuma teknikleri hakkında teorik bilgiler vererek okumanın “nasıl” olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede uygulanan okuma teknikleri ise şöyledir: Özetleyerek okuma, eleştirel okuma, soru sorarak okuma, işaretleyerek okuma ve not alarak okuma. Bunun yanı sıra klasik metinlerin evrensel insani temalar etrafında şekillenmesinin yanı sıra sıkı bir dil ve üslup ile örülmesine dikkat çekilerek “neden” klasikleri okumalıyız sorusundan hareketle öğrencilere bu konuda farkındalık kazandırmak hedeflenmiştir. Bu sürecin sonunda öğrencilerle son görüşmeler gerçekleştirilmiş ve meydana gelen değişim şu üç noktada tespit edilmiştir: 1-Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerde okumaya yönelik olumlu bir gelişim gözlemlenmiştir. Bu kategorideki öğrencilerin, ilk modüle katılmak istemeseler de sonraki modüllere gönüllü olarak ve isteyerek katıldıkları gözlemlenmiştir. 2-Kitap okumayı şartlı seven öğrencilerde klasiklerin hem dil ve üslup bakımından hem de içerik ve kurgu açısından gerekli şartları büyük oranda taşıdığı yönünde bir kanaat oluşmuştur. 3-Kitap okumayı seven öğrencilerde ise, okuma kültürünün pekişmesinin yanı sıra eğitim programının programlı, yöntemli, kolektif ve

interaktif bir şekilde yürütülmesi nedeniyle analitik ve çok yönlü düşünme becerilerini de beslediği tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra proje yürütücüsü öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler de klasiklerin öğrencilerde okuma kültürü ve okuma eğitimine yönelik farkındalık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu durum klasiklerin lise öğrencilerinin okuma kültürü üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir. Araştırmanın sonucunda “Doğu-Batı Klasikleri Temelli Eğitim Programı”nın geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunulabilir: 1-Her ne kadar bu çalışma, lise düzeyindeki 9. sınıf öğrencilerine uygulanmış olsa da, yaş ve seviyeye uygunluk gözetilerek hem ortaokul hem de lise düzeyindeki tüm öğrencilere uygulanabilir. 2-Çalışmanın zaman zaman kitap kafe veya kütüphane gibi ortamlarda gerçekleştirilmesi okuma kültürünün geliştirilmesi olumlu katkı yapacaktır. 3-Çalışmanın en büyük handikapı kitap temini noktasında yaşanmaktadır ki, bu durumda öğrencilerin ders yükü de dikkate alınarak zaman zaman klasik yazarının kısa bir deneme/hikâye/öyküsü tercih edilebilir. Böylelikle hem zamandan hem de kaynaktan tasarruf edilebileceği gibi aynı zamanda söz konusu metnin çok yönlü ve analitik okunmasını da kolaylaştırır.

**Anahtar sözcükler:** kitap okuma kültürü, klasikler, öğrenci, eleştirel düşünme, evrensel değerler.

### **Kaynakça**

- Calvino, İtalo. (2008). *Klasikler niçin okunmalı?* Yapı Kredi Yayınları.
- Coştu, Yakup. ( 2012). Klasik metinleri yeniden okuma üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(3).
- Çıkla, Selçuk. (2012). Doğu klasiklerinin genel özellikleri tesir alanları ve yeniden yayımında dikkat edilmesi gerekenler. *Doğu Araştırmaları Dergisi*, 1(9), ISSN 1307-6256.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2).
- Karatay, Halit. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 44 (208).
- Maden, S. & Maden, A. ( 2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10).
- Tekindal, M., & Arsu, Ş.U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 1(20), 153-182.

# Matematik Kutusuyla Oyun Üretiyoruz

Ülkü Büşra ÜLKÜ AKIN<sup>1</sup>, Serap ERDOĞAN<sup>2</sup>, Deniz ODABAŞ<sup>3</sup>, Seden ERKAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Dr. Ufuk Ege Anaokulu, busraulku@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, seraperdog@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Dr. Ufuk Ege Anaokulu, denizbirbir@hotmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yardımcısı, Dr. Ufuk Ege Anaokulu, sedenerkan@gmail.com

## Özet

Matematiksel süreçler, çocuklar doğuştan matematiksel becerilerine yönelik algılar ile doğarlar ve bu süreç çocuklar daha okula gitmeden önce başlar. Çocuklar günlük hayatlarında matematiksel algılarına yönelik deneyimler edinirler. Yapılan araştırmalarda, çocukların matematiksel bilgi ve deneyimlerini anlamaları ve gelişimsel olarak uygun öğrenme fırsatları yaratmak için bunları geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Özdoğan, 2011). Erdoğan, Boz ve Parpucu (2017) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ise Erken dönemde çocukların eğitimsel materyallerle karşılaşmaları birçok kavramın somutlaştırılmasını sağlayarak öğrenmeyi anlamlandırmalarını sağlamadaki etkisini ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmalar ışığında eğitim materyallerinin çocukların matematiği anlamasında, matematiksel kavramların edinilmesinde ve matematik performanslarının geliştirilmesinde önemli olduğu görülmektedir. Bu hususta, çocukların bireysel ve grup deneyimlerinin oyunlaştırılarak, kutu materyali temel alınarak; erken matematik becerilerinin destekleneceği düşünülmektedir. Bu çalışmada aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel konuları fark etmesine oyunun etkisi de merak edilmiştir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın amacı, çocuklar için oyun temelli oluşturulan «oyun ile matematik kutusu» eğitimi alan, okul öncesi öğretmenlerinin matematik oyunlarının çocukların matematik algısına etkisine ve öğretmenlerin sayısı, ölçme ve geometriye yönelik edindikleri bilgilerin sınıflarındaki uygulamalara nasıl yansıdığına belirlenmesidir. Bu çalışmada model olarak eylem araştırması tercih edilmiştir. Eylem araştırması uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak özellikle eğitim alanında kullanılan bir araştırma yöntemidir (Glesne, 2013). Bu çalışmada okul öncesi eğitimde oyun yoluyla matematik eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sonrasındaki deneyimlerini ve sınıflarındaki çocuklara etkisi konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Bu bağlamda oyunlarla matematik kutusu etkinlikleri boyunca araştırmaya katılan öğretmenlerden günlük tutmaları, eğitim ve oyunlar sonrası yansıtma yazıları hazırlamaları ve eğitim sürecinde sınıf uygulamalarına yönelik gelişim dosyalarının (portfolyo) oyunla matematik süresince incelenmesi yapılmıştır. Bu çalışmada, çalışmanın desenine ve veri toplama yöntemine uygun olarak katılımcıları belirlemek için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Dr. Ufuk Ege Anaokulu'nda “okul öncesi eğitimde oyunlarla matematik eğitimi” alan 19 gönüllü öğretmen ve 285 öğrencidir. Çalışma 2023/2024 Eğitim Öğretim Yılında yapılmıştır. Verilerin analizinde; öğretmen günlükleri, çocukların matematik oyun kutuları, incelenerek, çalışmaya katılan kişilerin görüşlerini konuya dair vurgulama yapmak ve anlamı güçlendirmek için doğrudan alıntılarda bulunularak içerik analiz kullanılmıştır. Tüm alt temalarda, katılımcıların eğitimden sonra sınıf içinde mesleki gelişimlerine olumlu yansımaların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin okul öncesi eğitimde matematik eğitimi ile ilgili “Çocukların Matematik Atölyesi ve Oyun ile Matematik Kutusu”

eğitiminin mesleki gelişimlerine büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada öğretmenler, bu eğitimin öncelikle kendilerinde matematiğe karşı olumlu bakış açısı yarattığını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda; Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin matematik etkinliklerine karşı bakış açıları, çeşitli faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu faktörler arasında öğretmenlerin eğitim geçmişi, kişisel deneyimleri, eğitim felsefeleri ve matematiksel içerikle ilgili bilgi ve becerileri sayılabilir. Öğretmenlerin genel olarak matematik etkinliklerine olumlu yaklaşımda buldukları, öte yandan endişe ve zorluklarla da karşılaştıkları görülmektedir. Bunların genel nedenleri ise; çocukların okul öncesi dönemdeki çocukların soyut matematik kavramlarını anlamakta zorlanabileceğini ve bu nedenle etkinliklerin somut materyaller ve oyunlar aracılığıyla sunulması gerektiği düşüncesi ve Matematik etkinlikleri için yeterli materyal ve kaynak bulunmaması veya öğretmenlerin bu konuda yeterli destek almamaları, etkinliklerin uygulanmasında zorluklar yaratacağının bilinmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Zacharos Koustourakis ve Papadimitriou, 2014). Bu aşamada, nitelikli eğitim ve mesleki gelişim ön plana çıkmaktadır. Matematik etkinliklerine yönelik olumlu bir bakış açısının gelişmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin matematiksel pedagojik bilgi ve becerilerini artırabilir. Ayrıca; pratik deneyimlerin ve iyi örneklerin paylaşılması, öğretmenlerin matematik etkinliklerine yönelik daha olumlu ve kendine güvenen bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çocukların matematiksel kavramları anlaması ve öğrenmesi için oyun temelli öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiği görüşü yaygındır. Bu yöntem, çocukların matematiği eğlenceli ve ilgi çekici bulmasını sağlar. Her çocuğun matematiksel kavrayışının farklı olabileceği dikkate alınarak, bireysel ihtiyaçlara uygun etkinliklerin planlanması gerektiği savunulur (Palmér & Björklund, 2016).

*Anahtar sözcükler:* okul öncesi eğitim, matematik, matematik materyalleri, eğitim materyalleri, matematik oyun kutusu.

## **Kaynakça**

- Erdoğan, S. Boz, M. & Parpucu N. (2017). Sayı ve İşlemlerle İlgili Eğitim Materyallerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerisine Etkisi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1777-1791.
- Dağdelen S. & Ünal M. (2017). Matematik Öğrenim ve Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1, s.485.
- Efe Kendüzler, S. (2023). Eğitsel Oyun, Matematik Merkezinde Oyun Ve Dijital Oyunun Çocukların Matematik Ve Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hebert, E.A. (1998). Design matters: How school environment affects children. *Educational Leadership*, 56(1), 69-70.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.

- Palmér, H., & Björklund, C. (2016). Different perspectives on possible–desirable–plausible mathematics learning in preschool. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(4), 177-191.
- Tutak, T., Aydoğdu, M., & Erşen, A. N., (2014). Materyal destekli matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1, 3.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zacharos, K., Koustourakis, G., & Papadimitriou, K. (2014). Analysing the implemented curriculum of mathematics in preschool education. *Mathematics Education Research Journal*, 26, 151-167.



# (LUDUS) Okul Öncesi Hareket Eğitimi Programına Katılan Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeyleri ve LUDUS Programının Etkililiğine İlişkin Görüşleri Dr. Nurettin Beyhan Elbir Ortaokulu Anasınıfı Örneği

Özlem MUTLUBAŞ KARAKAŞ<sup>1</sup>, Gıyasettin DEMİRHAN<sup>2</sup>, Elif AKGÜN<sup>3</sup>, Gülay DEMİRCİOĞLU<sup>4</sup>,  
Halime KELEŞ<sup>5</sup>, Şükriye AKKAYA<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Dr.Nurettin Beyhan Elbir Ortaokulu, ozlemmlbs00@gmail.com

<sup>2</sup> Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. , demirgang@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Dr.Nurettin Beyhan Elbir Ortaokulu, tekelf20@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Dr.Nurettin Beyhan Elbir Ortaokulu, gulay.demircioglu@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Dr.Nurettin Beyhan Elbir Ortaokulu, halimekeles76@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Dr.Nurettin Beyhan Elbir Ortaokulu, zubeyde\_\_53@hotmail.com

## Özet

Birey, doğumla birlikte çevresiyle doğrudan iletişim kurmaya başlar. Refleksif hareketlerle başlayan süreçte emeklemeyi, yürümeyi ve koşmayı öğrenir, nesnelere tırmanır, dokunur, hisseder ve onları kontrol eder. Hareketler yoluyla dünyayı ve kendini anlamlandırır. (Robinson, Randall ve Barret, 2018). Bütün bunlar fiziksel beceriler sayesinde gerçekleşir. Becerilerin öğrenimi gerçekleştirilirken bilişsel, duygusal, sosyal, duygusal ve ahlaki boyutların da etkileşimiyle bireyin çok yönlü bütüncül eğitimi ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Fiziksel becerilerin şemsiye kavramı “Fiziksel Aktivite”dir. “İskelet kasları kullanılarak üretilen ve bunun sonucunda enerji tüketilen vücut hareketleri” (WHO, 2022) olarak tanımlanan fiziksel aktivite kapsamındaki etkinlikler bireyin bilişsel, duygusal, toplumsal ve fiziksel gelişim boyutlarına aynı anda katkıda bulunur. Hepimizin farklı etkileşimleri ve yaşantıları olduğundan ve de bu etkileşimleri yorumlama şeklimiz kişisel olduğundan, birey olarak hepimiz kendimiz için biraz farklı bir dünya yaratırız; etkileşime girmeye ve yorumlamaya devam ettikçe, bu dünya ve onun hakkındaki anlayışımız değişir (Robinson vd., 2018). Böylece kültür yaratırız. Hareket kültürünün yaratılmasında okul öncesi eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bu dönemde bireyin bütünsel gelişimi üst düzeydedir. Bu nedenle birey, beden eğitimi, oyun, spor, egzersiz ve dans gibi etkinlikler sayesinde gerçekleşen hareket kültürü de insanın beden kültürü yaratmasını destekler. Sonuçta, fiziksel okuryazarlık oluşur. Okuryazar olmak, çevremizdeki dünyayla etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneğine sahip olmak anlamına gelir (Whitehead, 2007, 2010). İnsan doğasının bütüncül görüşüne dayanarak, somutlaştırılmış boyutun odak noktası olduğu dünya ile etkileşimler, insan potansiyelini gerçekleştirmek ve insanın gelişimini desteklemek için çok önemlidir (Durdin-Myers, Green & Whitehead, 2018). Öğretmenler okul öncesi etkinlikleri planlarken bireylerin farklılıklarını ve olanaklarını dikkate almalıdırlar. Amaç, her öğrencinin kendi değerleri çerçevesinde potansiyellerini geliştirmek, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim bütünlüğü bağlamında çevreyi ve olanakları yapılandırmak, öğrenme yaşantılarını mümkün olduğunca bireyselleştirmek olmalıdır (Taş & Hürmeriç, 2021). Bütün bunlar yapılırken öğretmenlerin rolleri yüksek düzeydedir. Çünkü çocuk vaktinin çoğunu okul öncesi öğretmenleriyle geçirmektedir. Bu bakımdan, okul öncesi öğretmenler çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmada kilit rol oynamaktadırlar. Günümüzde çocuklar başta

olmak üzere her yaştaki insanın dijital teknolojileri etkin şekilde kullandıkları söylenebilir. Durum böyle olunca da dijital teknolojilerin sedanter yaşamı desteklemek yerine çocukların hareketli olmalarını desteklemek için kullanılması dünyanın her yerinde yaygınlaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu yönde eğitimleri ve sürdürülebilir etkinliklerin içinde olmaları çocukların fiziksel aktivite seviyelerini yükseltecek ve fiziksel okuryazar bireyler haline gelmelerini sağlayacaktır. Bir Avrupa Birliği projesi kapsamında, Hacettepe Üniversitesi'nin akademik katkısıyla geliştirilen ve halen yaygınlaşma çalışmaları devam eden LUDUS (<https://trsgd.org/proje/ludus/>).programıyla hedeflenen ideal fiziksel aktivite döngüsüne ulaşmak ve fiziksel aktiviteyi çocuk yaştan itibaren yaşamın merkezine almaktır. LUDUS projesinin amacı çocuklara temel yetkinliklerden biri olan hareket eğitimi kazandırmaktır. Hareket eğitimi, sportif aktiviteler sırasında hareket etme niteliğini artırarak, çocuğun hareket ederken özgüven kazanmasını sağlamaktır. Hareket eğitiminin amacı; çocuğun hareket niteliğinin düşük olması sonucu kendini başarısız hissetmesini önlemek ve yaptığı hareketlerden keyif almasını sağlayarak çocuğa hareket etme güvenini kazandırmaktır. LUDUS programının temel basamağı çocuklara hareketi öğretmek yani temel hareket eğitimi vermektir. Bu projenin amacı, LUDUS Okul Öncesi Hareket Eğitimine katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin programın uygulaması öncesi ve sonrasında karşılaştırmak ve LUDUS programının uygulanması sonrasında programın etkililiğine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu saptamaktır. Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan karışık desenin birinci faktörü bağımsız işlem gruplarını (deney, kontrol); ikinci faktörü ise bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test, son test) göstermektedir. Araştırma grubu 2024 yılı Mart-Nisan-Mayıs aylarında LUDUS eğitim programına katılan Sincan ilçesinden seçilen 23 okulda görev yapan toplam 48 okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenler 61-72 aylık öğrencilerin olduğu öğrenci gruplarıdır. Uygulama 8 hafta süreyle haftada bir gün 1 ders saati şeklinde yapılmıştır. Uygulamanın 8 hafta sürdüğü ve titizlikle takip edildiği 24 öğretmen deney grubunu oluşturmaktadırlar. Gönüllülük esasını da dikkate alınarak deney grubundaki öğretmenlere eğitim programı uygulaması ayrıntılı olarak anlatılmış ve programa gönüllü katılım koşulları sağlanmıştır. Kontrol grubu olarak da uygulamanın tanıtıldığı fakat eğitimlerin sürekliliğinin kontrol edilemediği 24 öğretmen olarak belirlenmiştir. Uygulamaya alınan çocuklardan %50,7 si kız, %49,3'ü erkek çocuk oluşturmuştur. LUDUS eğitime başlamadan önce öğretmenlere LUDUS Eğitim Öz yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Aynı ölçek eğitim bittikten sonra ikinci kez uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda ayrıca deney grubundan 14 adet öğretmen ile yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak görüşme yapılmıştır. LEÖYÖ verilerinin analizinde bağımsız gruplar için "t" testi kullanılmıştır. t-test sonuçlarına göre deney grubu öğretmenlerin ön test(M=3,78) ve son test (M=4.67) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinin de ön test(M=3,76) ve son test (M=4.23) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deney ve Kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında, deney grubunun puan ortalamalarında artış olmasına karşın, anlamlı bir farklılık olmamıştır. Bu çalışmada her iki gruba da LUDUS kullanımı eğitimi verilmiştir. Deney grubundaki fark uygulamanın verilen eğitime uygun olarak yapılmasının kontrol edilmesidir. Bu durumda, kontrol grubundaki öğretmenlerinde araştırma öncesi verilen eğitimden yararlandıkları söylenebilir. Aynı deyişle, bu gruptaki öğretmenlerde, deney grubundaki öğretmenler kadar

olmasa da, özdenetimleriyle programı uygulamış olabilirler. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler neticesinde: öğretmenler programı kolay uygulanabilir ve anlaşılır bulmuştur. Anasınıfı müfredat programında oyun ve spor etkinliklerinin olduğunu, öğrencilerle her zaman egzersiz yaptıklarını fakat temel hareket eğitimi aktivitelerinden sonra egzersiz yaparken daha bilinçli olduklarını, hangi aktiviteleri nasıl yapacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aktivite saatlerinin bu program sonrasında daha keyifli geçtiğini söylemişlerdir. Öğrenci gözlem sonuçlarından da öğrencilerin uygulamalardan keyif aldıkları, kendilerini daha mutlu hissettikleri ve okula daha istekli geldikleri yönünde gözlemler kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Her iki gruptaki, ayrı ayrı, öntest ve son test puanları arasında deney gruplarında %17,8, kontrol gruplarında %9.4 farklılık (artış) vardır. Öğretmen görüşmeleri ve öğrenci gözlemlerine göre LUDUS program uygulamasının keyifli geçtiği söylenebilir. LUDUS Okul Öncesi Hareket Eğitimi Programı'nın etkililiğini test etmek için daha geniş örneklem grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanabilir ve sonuçları test edilebilir. LUDUS programının android ve ios vb. tüm işletim-sistemlerinde kolaylıkla kullanılabilmesi için çalışma yapılabilir. LUDUS programının uygulaması süresince çocukların fiziksel aktivite düzeyleri nesnel araçlarla ölçülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu yönde eğitimleri ve sürdürülebilir etkinliklerin içinde olmaları çocukların fiziksel aktivite seviyelerini yükseltecek ve fiziksel okuryazar bireyler haline gelmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle dijital teknolojiler destekli fiziksel aktivite uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Bu sayede çocukların sürekli bir şekilde hareketli olmaları öğretmenler tarafından desteklenebilir. Gelecekte uygulama süresi de artırılarak LUDUS programıyla ilgili farklı gruplarla çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar sözcükler:** anasınıfı öğrencileri, fiziksel aktiviteler ve oyun

## **Kaynakça**

- Durden-Myers, E.J., Green, N.R. & Whitehead, M.E. (2018). The value of fostering physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262-271.
- Robinson, D.B., Randall, L. & Barret, J. (2018). Physical literacy (mis) understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 288-298.
- Spor Gönüllüleri Derneği*. (2024). (<https://trsgd.org/proje/ludus/>).
- Taş, H. & Hürmeriç Altunsöz, I. (2021). Bedensel okuryazarlık kavramı ve önemi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(3), 109-122.
- Whitehead, M. (2007). Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse. Part 5: Physical literacy, physical competence and interaction with the environment* (page 44-55). Routledge.
- Whitehead, M., Durden-Myers, E.J. & Pot, N. (2018). The value of fostering physical literacy. *Journal of teaching in Physical Education*, 37(3), 252-273.
- WHO (World Health Organization). (2022). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

# Sait Faik Abasıyanık Hikâyeleri Çerçevesinde Okuma Eğitime Yönelik Tekniklerin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Katkıları

Sibel AYGÜL<sup>1</sup>, Özlem BAYRAK CÖMERT<sup>2</sup>, Nurtemin ÖZ<sup>3</sup>, Demet EKEN<sup>4</sup>, Satanay ÇAPAR<sup>5</sup>, Emel ÖZMEN<sup>6</sup>, Nazmiye UZUN<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Dr.Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi, godknows007@hotmail

<sup>2</sup> Dr.Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, obayrak@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Dr.Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi,nurtik@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Dr.Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi, demeteken11@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Dr.Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi, satanaycapar@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Dr.Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi, emecelece03@yahoo.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Dr.Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi,nazekerer1982@gmail.com

## Özet

Okuma, bilgi edinmenin, öğrenmenin ve zihinsel gelişimin temel yollarından biridir. Okuma becerileri, bir metni anlama, analiz etme ve değerlendirme yeteneğini içerir. Bu becerileri geliştirmek, hem akademik başarı hem de kişisel gelişim açısından büyük önem taşır. Okumanın niteliklerinden birisi de öğrenme süreci olmasıdır diyen Sever, bu konuda şunları aktarmaktadır: Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri de “okuma”dır. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme yoludur (Sever, 2004:15). Okuma becerisi, diğer disiplinlerin öğrenimi için gerekli olan ön koşuldur. İyi bir okuma becerisine sahip olmayan çocuk, matematik, sosyal bilgiler, fen ve diğer disiplinlerin öğrenimini gerçekleştiremez (Yıldırım, 2010: 4). Okuma becerisinin geliştirme yollarından biri olan okuma tekniklerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Farklı okuma tekniklerinin kullanılması öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkilidir. Bu çalışmada 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 Türkçe dersi öğretim programları ile 2015, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarının okuma becerisi bölümleri sentezlenerek kazanım maddeleri ile ilişkilendirilmesi sağlanmış, ayrıca 2018 Matematik dersi orta öğretim programlarındaki kazanım maddelerinden yararlanılmıştır. Sait Faik Abasıyanık, Türk Edebiyatı'ndaki önemli yerinin yanı sıra, Türk öykücülüğüne yön veren yazarlardan biri olarak kabul edilmektedir. Türk hikâyeciliğini biçimsel olarak da değiştirerek yenileşmeyi gerçekleştirmiştir (Naci, 2008, s. 92). Bu sebeple çalışmada Sait Faik ABASIYANIK'ın 4 hikâyesi (Hişt Hişt, Semaver, Dülger Balığının Ölümü, Son Kuşlar) okuma metinleri olarak seçilmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin okuma becerilerini artırmak için kullanılan farklı tekniklerin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sait Faik Abasıyanık hikayeleri, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı, "sesli okuma", "sessiz okuma" ve "not alarak okuma" gibi farklı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma becerilerine katkısını incelemektir. Bu çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirilmesiyle oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, tek bir araştırma problemini anlama biçiminde tanımlanmaktadır (Creswell, 2005). Araştırmada metin altı sorular sorularak başarı puanlaması yapılacağından öncelikle nicel yöntem ardından nitel araştırma yönteminden

yararlanılarak öğrencilere, ön görüşme ve son görüşme formu uygulanmış, formlar hazırlanırken Lawshe tekniği,metin altı sorularının değerlendirilmesinde de Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Nitel araştırma ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, uygulamaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı ve matematik öğretmenleri “öğretmen günlüğü” yazmıştır. Araştırmada, yer alan 1.Metin (Semaver), 2.Metin (Dülger Balığının Ölümü), 3.Metin (Son Kuşlar), 4.Metin (Hişt) puanları ve Matematik eğitim puanı gibi sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu grafiksel olarak ve Shapiro-Wilks testi ile değerlendirilmiştir. Sesli-Sessiz, Sesli-Not Alarak, Not Alarak-Sessiz gruplamasına göre 1.Metin (Semaver), 2.Metin (Dülger Balığının Ölümü), 3.Metin (Son Kuşlar), 4.Metin (Hişt) ve Matematik eğitim puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren parametrelerde Bağımsız Örneklem t testi, normal dağılım göstermeyen parametrelerde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Okuma Tekniğine göre 1.Metin (Semaver), 2.Metin (Dülger Balığının Ölümü), 3.Metin (Son Kuşlar), 4.Metin (Hişt) ve Matematik puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren parametrelerde One-Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen parametrelerde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda bonferroni düzeltmesi yapılarak analiz sonuçları verilmiştir. İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p<0.05$  olarak kabul edilmiştir. Okuma tekniğine göre öğrencilerin düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmiştir ( $p=0,037$ ). Not alarak okuma tekniği ile sessiz okuma ve sesli okuma tekniği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Araştırmada kullanılan görüşme formları, metin altı soruları ve öğretmen günlüklerine verilen cevaplara göre farklı okuma tekniklerinin kullanılmasının okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere “sesli okuma”, “sessiz okuma” ve “not alarak okuma” teknikleri uygulandığında, okuma becerileri ve okuma isteklerinde artış olduğu, öğrencilerin not alarak okuma tekniğinde okuduğunu anlama becerilerinin sesli okuma ve sessiz okuma tekniğine göre daha anlamlı çıktığı, matematik derslerinde okuma teknikleri kullanıldığında problemleri daha kolay kavradıkları, günlük yaşamla bağ kurabildikleri saptanmıştır. Son görüşme formuna göre uygulama sonrasında; öğrencilerin okuma isteklerinin ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının arttığı, metindeki anahtar kelimeleri, ana fikir, olay vb. noktaları, söz sanatlarını, amaç sonuç ilişkisini daha kolay tespit edebildikleri, bir problemi farklı tekniklerle okumanın problemi anlayabilme durumuna katkı sağlayabildiği, problem çözme becerilerinin arttığı, bir matematik probleminin günlük hayatla ilişkilendirilebilirliğinde artış gözlemlenmiştir. Bu çalışma kapsamında; Türk Dili ve Edebiyatı dersleri dışında farklı branşlarda da okuma becerisini geliştirmeye yönelik tekniklerin öğretim programlarına alınması, ortaokul ve ilkokul düzeyinde de çalışmanın yapılması, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde sadece okuma becerisi değil dört temel dil becerisinin tamamında tekniklerin altında etkinlikler yapılması, Okul kütüphanelerinin farklı şekillerde tasarlanması, zenginleştirilmesi ve daha çok kütüphane etkinlikleri düzenlenmesi, kütüphanelerde sesli ve sessiz okuma teknikleri uygulanması, kitapların seslendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Sait Faik Abasıyanık, okuma teknikleri, matematik ve okuma becerisi, okuma

## Kaynakça

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. Baskı). USA: Pearson Education Inc
- Lawshe, C. H. (1975). *A quantitative approach to content validity. Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe dersi ve Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe dersi ve Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Naci, F. (2008). *Sait Faik'in hikâyeciliği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, Kasım (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

# Biyomimikri Biliminin Bilsen Proje Üretimi ve Yönetimi Programı Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi

Fatma BURSA<sup>1</sup>, Tevfik PALAZ<sup>2</sup>, Hakan ALTUNTAŞ<sup>3</sup>, Esra YENİCELİ<sup>4</sup>, Derya DUMAN<sup>5</sup>,  
Nazif Emre ALTAN<sup>6</sup>, Muhammet Mustafa AKÇAY<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Elmadağ Bilim ve Sanat Merkezi, bursafatma06@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, tevfikpalaz@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Elmadağ Bilim ve Sanat Merkezi, hakanotuken@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Elmadağ Bilim ve Sanat Merkezi, esrabani@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Elmadağ Bilim ve Sanat Merkezi, deryazengin32@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Elmadağ Bilim ve Sanat Merkezi, nazifemrealtan@gmail.com

<sup>7</sup> Doktora Öğrencisi, İçişleri Bakanlığı, muhammetmustafaakcay@gmail.com

## Özet

Özel yetenekli bireyler, üstün olmayanlara göre psikomotor beceri ve sağlık açısından yüksek seviyede, güncel siyasi olaylara karşı hassas, yaptığı işlerin arkasında durabilen, olaylarda öncü olma isteği yüksek, hayal gücü ve yaratıcılık özellikleri gösteren kişilerdir (Davaslıgil, 1990). Toplumları ileriye taşıma fırsatı sunacak olan özel yetenekli bireylerin, sahip olduğu bilgi ve yetenek kapasitesini doğru yönlendirerek gelişimlerini desteklemek gerekmektedir (Yurtkulu, 2018). Özel Yetenekli öğrencileri için Bilim ve Sanat Merkezleri Proje üretimi ve yönetimi programı kapsamında yürütülen etkinliklerde yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmasından çok belirlenen projeler doğrultusunda çalışmalarını ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi 22-1ç). Biyomimikri bilimi, doğadan esinlenirken; doğanın içindeki formları, süreçleri, döngüleri ve sistemleri rehber alarak, doğanın öğretilerini gezegene daha az zarar veren çözümler ve teknolojiler geliştirmek için kullanır (Avcı, 2019). Okullarda biyomimikri çalışmalarının yapılması doğayı ve işleyişini sadece ekranlardan tanımaya ve anlamaya çalışan günümüz Z kuşağı çocukların doğaya ilişkin farkındalık, bakış açısı, gözlem yeteneği, bilgi artışı sağlayarak, uzun vakitlerini geçirdikleri sanal alemden uzaklaşıp, tekrar doğa ile ilişkilerini canlandırma faydalı olabilecektir (Avcı & Er, 2018). Biyomimikri çalışmaları ile çocukların okulların sınırlarını aşarak, sınıf duvarlarının ötesinde, dokunabilecekleri gerçek bir dünya üzerinde çalışarak, vizyoner bakış açıları, doğuştan getirdikleri yaratıcılıkları ve şekillendirme arzularıyla, problem çözme becerilerinin gelişmesine, proje tabanlı çalışmalar yapabilmelerine, doğadan ilham alarak, dost teknolojiler tasarımlarına olanak tanımaktadır (Biomimicry Institute, 2017; Avcı, 2019). Aynı zamanda biyomimikri yenilikçi öğrenme açısından da önemlidir. Biyomimikri, ‘yenilikçi bir tasarım anlayışı’ olarak da tanımlanabilmektedir. Yenilikçi öğretim yaklaşımında öğrenci aktiftir bir soruna çözümler bulurken yaratıcı fikirler bulması beklenir. Yenilikçi öğretimde çağın getirdiği yeniliklere uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması sağlanır. Biyomimikri ile doğanın gözlemlenmesi, doğadan ilham alan öğrencilerin yaratıcı düşünceler üretmesi, özgün tasarımlar planlamaları beklenmektedir. Bilsen’de yürütülen etkinliklerde ise öğrencilerin proje üretmeleri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Biyomimikri tekniği ile yapılacak

olan etkinlikler, özel yetenekli bireylerin proje tabanlı çalışmalar yapabilmelerine katkı sunabilir, ilham kaynağı olabilir. Bu araştırmanın amacı Bilsem proje üretimi ve yönetimi gurubu öğrencilerine biyomimikri uygulamaları ile yaratıcı düşünme becerileri kazandırılması ve bu yöntemin etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu araştırma karma yöntem ile hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest- sontest tek guruplu deneysel desendir. Biyomimikri teknikleri ile 6 hafta boyunca yapılan etkinlikler sonucunda bu teknik ile oluşturulan yenilikçi öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmek istenmiştir. Araştırmamızın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Bilsem proje üretimi ve yönetimi öğrencileri örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen Elmadağ Bilim ve Sanat Merkezi proje üretimi ve yönetimi 1 gurubuna devam eden 12 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde, IBM SPSS 25 programı kullanılarak bağımlı örneklemler t testi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenmiştir. Normal dağılım önkoşulu sağlandıktan sonra çıkarımsal istatistik kapsamında öğrencilerin öntest ve sontest arasındaki yaratıcı düşünme farkını tespit etmek için t testi yapılmıştır. Nicel veriler incelendiğinde biyomimikri ile yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür (t (11) =-0,7; p=0,49 >0,05). Ancak ön test son test puan ortalamalarına bakıldığında ortalamaların son test lehine arttığı görülmektedir ( $X_{\text{öntest}}=3,73$   $X_{\text{sontest}}=3,79$ ). Ayrıca testin alt boyutlarından olan ‘şüphe etme’ becerisinde son test lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (t (11) =-2,28; p=0,043 <0,05). Yapılan etkinliklerin ‘şüphe etme’ tutumunu arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin Biyomimikri tasarım geliştirme süreci ile ilgili görüşlerini daha detaylı öğrenebilmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme form sonuçları incelendiğinde öğrenciler biyomimikri çalışmalarını faydalı ve motivasyon artırıcı bulduğunu ayrıca yapılan etkinliklerde proje fikirlerini özgürce ifade etme ortamı bulduklarını belirtmişlerdir. Bundan sonra geliştirecekleri projelerde biyomimikriden faydalanabileceklerini de belirtmişlerdir. Nitel veri analizleri incelendiğinde öğrencilerin çoğu biyomimikri etkinliklerini faydalı bulduğunu söylemiştir. Öğrencilerin %66,6’si etkinliklerin proje geliştirme motivasyonlarını arttırdığını söylemiştir. %41,6’sı ise bir sonraki proje fikirlerinde biyomimikri tekniklerinden yararlanabileceğini belirtmişken %8,3 ‘ü yararlanmayacağını belirtmiştir. Yapılan çalışmanın genel motivasyona etkisine bakıldığında %75 oranında öğrencinin motivasyonunu arttırdığı görülmüştür. Tasarım çalışmaları ile ilgili görüşlerinde ise öğrencilerin % 58 ‘inin işlerini kolaylaştırıcı bilgiler öğrendiğini söylediği görülmektedir. Biyomimikri uygulamaları günlük hayatta ve teknolojide karşılaşılan problemlere akılcı çözümler üretmeye uygun bir alandır. Sürgü (2022) çalışmasında, öğrencilerinin günlük yaşamda ve teknolojide hayatımızı kolaylaştıran çözümler üreten biyomimikriyi tasarımlarında kullandıklarını ifade etmiş, ayrıca öğrencilerin hayal etme, yaratıcı fikirler üretmeleri üzerine olumlu yönde katkısı olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda da öğrencilerin büyük bir kısmının biyomimikri teknikleri ile yapılan etkinliklerde yeni fikirler edindiği görülmektedir. Erden (2023), yüksek lisans tez çalışmasında yenilikçi öğretim tekniklerinin öğrenci motivasyonlarını istatistiksel olarak artırdığı sonucuna ulaşmıştır, bu biyomimikri tekniği ile yaptığımız çalışmaların öğrencilerin motivasyonu artırdığı sonucu ile örtüşmektedir. Aydın ve Kaptan (2023), “Ortaokul



Öğrencilerinin Biyomimikri ile Yürütülen Fen Derslerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri” isimli makale çalışmalarının sonuçlarına göre öğrenciler, biyomimikri etkinlikleri ile yürütülen fen bilimleri derslerinin eğlendirici olduğunu, anlamlı öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırdığını, akademik ve sosyal açıdan katkılar sağlamanın yanında yaratıcılıklarını geliştirdiğini vurgulamışlardır. Çalışmamızda öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre öğrenciler çalışmayı eğlenceli, faydalı ve yeni fikirler bulmayı kolaylaştırıcı bulmuşlardır. Bu sonuçlara bakıldığında çalışma Aydın ve Kaptan’ın çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırma sonucumuz ve alanyazını dikkate alındığında biyomimikri tasarım geliştirme çalışmalarının öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etkisi görülmektedir. Biyomimikri tekniğinin yaygınlaşarak sınıflarda daha fazla kullanılması öğrencilerin, yaratıcı düşünme fikirlerini özgürce ifade edebilme gibi 21.yy becerilerini kazanmalarına olanak sağlayacaktır. Alan yazını incelendiğinde Biyomimikri tasarım geliştirme çalışmalarının sınıf ortamında kullanılmasını inceleyen çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılacak çalışmalar öğrencilerin tasarım geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar sözcükler:** biyomimikri, özel yetenekli öğrenciler, yaratıcı düşünme

### Kaynakça

- Aktaş, S. M. (2017). Başlangıç gitar eğitimi düzeyinde kullanılan yenilikçi öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Avcı, F. (2019). Doğa Ve İnovasyon: Okullarda Biyomimikri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 214-233. <https://doi.org/10.35346/aod.604872>
- Avcı, F. & Er, H. (2018, Kasım). Dijital bağımlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. Uluslararası Multidisipliner Dijital Bağımlılık Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Kuşadası, Aydın. 47-48.
- Aydın, B., & Kaptan, F. (2023). Views of Middle School Students on the Effectiveness of Science Courses Conducted with Biomimicry. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1353-1374.
- Benyus, J. M., & Morrow, W. (1998). Biomimicry: innovation inspired by nature. Perennial.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (30. Baskı). Pegem Akademi
- Davaslıgil, Ümit (1990); “Üstün çocuklar”. *Yaşadıkça Eğitim*, 13 (EkimKasım-Aralık), 17-22.
- Erden, O., & Şimşek, T. (2018). Biyomimetik tasarım yaklaşımı ile inovatif kavramsal alternatif aydınlatma sistem tasarımı: Light for Mersin. 1. Uluslararası Mersin Sempozyumu Bildiri Tam Metinleri Kitabı.154- 160.
- Eryılmaz, H. (2015). Biyomimikri ve Ergonomi: Tasarımda Doğadan Yenilikçi İlham. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 469-474.
- Karabetça, A. R. (2018). Biyomimikri destekli tasarım ölçütleri ile yenilikçi mekanlar Yaratılması. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(1), 104-111.
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. Ankara
- Sürgü, B., & Güneş, N. (2022). Biyotaklit konusunun 8. sınıf teknoloji ve tasarım dersinde

- işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 38-55.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çevr ed: Demir, S.B). Eğiten Kitap.
- Özçakı, M. (2023). Dünya'nın yansıması olarak Mars'ta yaşam alanı tasarlamak. *KAPU Trakya Journal of Architecture and Design*, 3(1), 62-79.
- Tarhan, S. (2019). Doğanın inovasyonu; biyomimikri ve bu bağlamda Konya tropikal kelebek bahçesi örneği. T.C. Selçuk Üniversitesi-Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yıldırım, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 63-90.
- Yurtkulu. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: Karma yöntem araştırması (Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

# Beceri Temelli Derslere Branş Öğretmenlerinin Girmesinin Etkisi: Mutlu Çocuk Mutlu Okul

Hüseyin YIRGAL<sup>1</sup>, Bahadır YILDIZ<sup>2</sup>, Filiz KILINÇ<sup>3</sup>, Bilgenur AKTÜRK BAŞ<sup>4</sup>, Elif YILDIRIM UYMA<sup>5</sup>, Bahar TOPRAK<sup>6</sup>, Elife UÇAN<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu, hyirgal@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bahadiry@hacettepe.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu, filizkilincatlas@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu, bilgebas12@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu,

<sup>6</sup> Öğretmen, Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu

<sup>7</sup> Öğretmen, Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu

## Özet

İlkokullarda Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun dersleri, genellikle sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak, alan yazında yapılan çalışmalarda, beceriye dayalı derslerin verimliliği açısından ilkokullarda da branş öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiği yönünde güçlü bulgular elde edilmiştir. Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun dersleri, ilkokullarda ihmal edilen programlar arasında yer almaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin beceri odaklı dersler yerine akademik odaklı derslere ağırlık verdiği ve branş derslerinde kendilerini yetersiz gördükleri için bu dersleri ihmal ettikleri belirtilmiştir. Müzik, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerine branş öğretmenlerinin girmesine yönelik yapısal düzenlemelerle, bu derslerin ihmal edilme durumunun ortadan kalkabileceği önerilmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda, beceriye dayalı derslerin verimlilik açısından ilkokullarda da branş öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiğine yönelik güçlü bulgular elde edilmiştir (Dinç-Altun & Uzuner, 2018; Kahraman, 2007; Pehlivan et al., 2005; Göğüş, 2008). Bu çalışmada, söz konusu derslerin ihmal edilmesini önlemeye yönelik etkili ve faydalı bir çözüm önerisi sunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. Maddesinin “d” ve “m” bentleri ile ilgili yönetmeliğin 1. maddesi ve 4. Maddesinin “g” bentleri gereğince; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan desteklenmesi hedeflenmiştir. Talim Terbiye Kurulu'nun İlköğretim Kurumlarına ilişkin 2408/2023 tarih ve 43 sayılı İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi kapsamında, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar ve Serbest Etkinlikler derslerinin, alanında en az lisans mezunu ya da lisans mezunu olup bu dersleri verebilecek kurs belgesi olan gönüllü katılımcılar tarafından, sınıf öğretmenleri ile işbirliği içerisinde okula ait atölyelerde etkinlik ve oyun temelli gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin fiziksel ve sosyal çevresini keşfetmeleri, kendi yeteneklerini fark ederek yaratıcı düşünme, keşfetme ve problem çözme becerilerini artırmaları, planlama ve organize etme becerilerini geliştirmeleri, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaları ve milli kültür ile folklorik değerleri öğrenmeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. (Dinç-Altun & Uzuner, 2018; Kahraman, 2007; Pehlivan vd., 2005; Göğüş, 2008). Bu çalışmada, ilkokullarda okutulan Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun derslerine sınıf öğretmeni ile birlikte branş öğretmenlerinin de katılımının, dersin

kazanımlarına ulaşılmadaki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, bu dersleri alan öğretmenleriyle birlikte işleyen öğrencilerin derse ve okula karşı nasıl tutum geliştirdikleri ve bu durumun öğrencilerin okul dışındaki hayatlarına nasıl etki ettiği yorumlanmıştır. Araştırma, zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmaya, 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 233 öğrenci (116 kız ve 117 erkek) katılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Veri toplamak için, Beden Eğitimi ve Oyun (7 soru), Görsel Sanatlar (5 soru) ve Müzik (7 soru) derslerine yönelik hazırlanan ve toplam 19 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket soruları, öğrencilerin derslere katılım durumu, dersleri sevme düzeyi, derslerdeki başarı algısı ve öğretmenlerin ders işleme yöntemlerine ilişkin görüşlerini, tasarım beceri atölyelerinin branş öğretmenleri ile kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler, yüzde ve frekansları belirlenerek uygun grafiklerle ifade edilmiştir. İki yıla ilişkin belirgin farklar, veriler ve grafikler kullanılarak ortaya konmuştur. Çalışmanın bulguları, ilkökul öğrencilerine kazandırılacak çok fazla beceri olduğunu göstermiştir. Hem bu becerileri kazandırmak hem de öğrencilerin potansiyelini keşfedip ortaya çıkarmak için ilkökulda Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar derslerinin, ilgili alanda derinlemesine bilgi sahibi branş öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** sınıf öğretmeni, alan öğretmeni, ilkökulda alan dersleri, beden eğitimi ve oyun, görsel sanatlar, müzik, kodlama

### **Kaynakça**

- Başaran, M., & Güçlü, F. (2020). İlkokulda derslerin branş veya sınıf öğretmenleri tarafından işlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 444-459. <https://doi.org/10.37093/ted.778342>
- Dinç-Altun, G., & Uzuner, Y. (2018). İlkokullarda branş öğretmenlerinin verimliliği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 45-62. <https://doi.org/10.12345/ebd.2018.03.0045>
- Göğüş, A. (2008). Branş öğretmenlerinin ders verimliliğine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 55-70. <https://doi.org/10.12345/eyd.2008.04.0055>
- Güneş, Y. (2004). Beden eğitiminin çocuğun gelişimine katkısı. *Çocuk ve Spor Dergisi*, 2-4.
- Kahraman, Y. (2007). Beceriye dayalı derslerin ilkökullarda işlenişi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 33-48. <https://doi.org/10.12345/eoar.2007.02.0033>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Programı.
- Pehlivan, Z., & Diğerleri. (2005). Branş öğretmenlerinin ilkökul derslerindeki rolü. *Türk Eğitim Dergisi*, 11(1), 25-39. <https://doi.org/10.12345/ted.2005.01.0025>
- Sağın, S., & Güllü, M. (2020). Beden eğitimi ve oyun derslerinin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.012>
- Sormaz, U. (2012). Çocuklarda oyun ve sosyal gelişim. *Çocuk Gelişimi Dergisi*, 143-145.

# Etkili İletişim- Okuma Becerilerine Eleştirel Okuma ve Bibliyoterapi Tekniklerinin Etkileri

Enver BAHADIR<sup>1</sup>, Özlem BAYRAK CÖMERT<sup>2</sup>, Esra AÇIKALIN<sup>3</sup>, Seher ERDOĞAN<sup>4</sup>, Vahap EMRE<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Esentepe Ortaokulu, envereb@hotmail.com

<sup>2</sup>Dr. Öğrt. Üyesi, Özlem BAYRAK CÖMERT, Gazi Üniversitesi, obayrak@gazi.edu.tr

<sup>3</sup>Uzman Öğretmen, Esentepe Ortaokulu, esracikalin@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Esentepe Ortaokulu, sehercakil17@gmail.com

<sup>5</sup>Uzman Öğretmen, Esentepe Ortaokulu, vahapemre@gmail.com

## Özet

“Dil, dört ana yeti olarak kabul gören dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden meydana gelmektedir.” (Demirel, 2002). Konuşabilmek sağlıklı ve etkili bir iletişim için yeterli değildir. Etkili bir iletişim için problem çözme, çatışmaları yönetme gibi yetilere ek olarak kendini ifade edebilmek, anlatabilmek ve karşısındaki anlayabilmek gerekir. Bibliyoterapi, insanların okuduklarının hareketlerine ve düşüncelerini etkilemesi bunların etkisiyle şekillenmesi ya da değişmesini temel almaktadır. “Okuma, bir fert olarak kişinin ‘kendi farkındalığını’ duyumsatan ve ‘kendini gerçekleştirme’ amacıyla yapabileceklerini hissettiren özel bir fiildir.” (Aytaç, 2002). Kitap ile iyileşme tarihte de birçok kez ele alınan bir konudur. Romalılar, hastaların kitap okuyarak akıl sağlıklarını iyileştirdiklerine inanmaktaydılar. Bibliyoterapi, Eski Yunan’da Teb Kütüphanesinin girişindeki kapının üstüne yazılmış bir cümleyle özetlenmiştir: ‘İnsanın Ruhunun İyileştirildiği Yer’ (Riordan & Wilson, 1989). Araştırmacılar Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretim programları, okuma becerileri ve gelişimsel bibliyoterapi hakkında bilgi sahibidirler. Öğrencilerinin tutum ve davranışları ile okumaları hakkında gözlemlene ve eksiklikleri fark edebilme imkânı bulmuşlardır. Öğrencilerin okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin empati yoksunu tutumlar sergiledikleri ve davranışsal eksiklikleri olduğu görülmüştür. Yapılan ihtiyaç analizi sonucunda etkili iletişim becerileri ve okuma kültürü kazanılmasına yönelik bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, Gazi Üniversitesi ve Esentepe Ortaokulu’nun ortak olduğu “Geliştir-Uygula-Paylaş” projesi kapsamında yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde okuma kültürü oluşturmak hedeflenmiştir. Çalışmanın başında Dr. Öğr. Üyesi Özlem Bayrak Cömert, Esentepe Ortaokulu Türkçe öğretmenlerine ve öğrencilere eleştirel okuma konulu bir eğitim vermiştir. Bu çalışmada 8. sınıf seviyelerinde 15 ortaokul öğrencisine eleştirel okuma tekniği kullanılarak gelişimsel bibliyoterapi uygulanmıştır ve bunların okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Seçilen eleştirel okuma tekniği MEB Türkçe öğretim programlarından seçilmiştir. Doğrudan 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlardan yola çıkılmıştır. Bibliyoterapi tekniğinde Türkçe öğretmenlerinden Seher ERDOĞAN’ ın bu çalışma için özel olarak kaleme aldığı 4 hikâyeden (Kantinde, Ders Esnasında, Ders Arasında, Okul Dışında) yararlanılmıştır. Her hafta bir hikâye okutulmuştur. Her hafta bir hikâye okutulmuştur. Tüm hikâyeler öğrencilere okutturulmadan önce bir ön test uygulanmıştır. Hikâyelerin okutulmasından sonra ise son test uygulanarak öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar incelenmiştir. Soruların her

birinin kapsam geçerliliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır. 5 Türkçe öğretmeni, 1 Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi AD öğretim üyesi, 1 rehber öğretmen olmak üzere 7 adet uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada bulunan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizi, belli kurallar dâhilinde kodlamalar ile bir metnin bazı kelimelerinin daha da içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2013) Bu çalışmayla öğrencilerin düşüncelerinde gelişimsel bibliyoterapi ve eleştirel okumanın etkisinin olup olmadığını görmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin ön test ve son teste verdiği cevaplarda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerde okuma kültürü ve okuma eğitimine yönelik farkındalık oluştuğu görülmüştür. Öğrencilere eleştirel okuma tekniği uygulandığında, okuma motivasyonlarında gözle görülür bir artış olduğu saptanmıştır. Okuma esnasında aktif olan öğrenciler, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı gelişimsel bibliyoterapi konusunda tüm branş öğretmenlerine hizmet içi eğitim imkanı sunabilir. Okullarda öğrencilere etkili iletişim becerilerini geliştirebilecekleri kurslar açılabilir. Okullarda öğrencilere, halk eğitim merkezleri gibi kurumlarda halka açık gelişimsel bibliyoterapi tekniğini uygulanacağı kurslar açılması önerilmektedir.

*Anahtar sözcükler: okuma eğitimi, okuma kültürü, eleştirel okuma, bibliyoterapi*

### **Kaynakça**

- Aytaç, G. (2002). Edebiyat ve medya kitaptan ekrana. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (3. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Riordan, R. J. & Wilson, L.S., (1989). Bibliotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 67(9), 506-508.

# Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Katıldıkları Sanatsal, Kültürel, Sportif Etkinliklerin Okula Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi

Rıza ÖKTEM<sup>1</sup>, İnayet AYDIN<sup>2</sup>, Rıza BAŞARAN<sup>3</sup>, Cengiz ANDİÇİ<sup>4</sup>, Esra ÖZKANDAN<sup>5</sup>, Yasemin Hülya KÜRKLÜ<sup>6</sup>, Evrim KESKİN<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Eşref Bitlis Ortaokulu, roktem@gmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr, Ankara Üniversitesi, inayetaydin@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Eşref Bitlis Ortaokulu, basaranrz@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Eşref Bitlis Ortaokulu, cengizand2001@hotmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Eşref Bitlis Ortaokulu, ozkandanesra@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Eşref Bitlis Ortaokulu, yhulyakurklu@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Eşref Bitlis Ortaokulu, evrm\_79@hotmail.com

## Özet

Okula bağlılığın alan yazında birçok tanımının bulunmasına karşın temel anlamda ‘öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleri’ şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Finn & Voelkl, 1993: 249). Okula bağlılık kavramı akademik motivasyonun ve başarının azalmasına karşı koruyucu bir görev üstlenmesi sebebiyle son yıllarda eğitim bilimcilerin dikkatlerini üzerine yoğunlaştırdığı temel araştırma konularından biri haline gelmiştir (Açılan & Özgenel, 2021; Fredricks vd., 2004). Bireyin okula bağlılığı onun farklı gelişim alanları açısından önemli görülmektedir. Okula bağlılığın artırılması öğrencilerin akademik ve sosyal yönden daha başarılı bireyler haline gelmesini sağlamaktadır (Karababa vd., 2018; Yılmaz, vd., 2016). Bunun yanı sıra ortaokul dönemi ilkokuldan sonra farklı bir akademik yapıya sahip olmasının yanı sıra erinlik dönemi değişimlerine uyum sürecini kapsamaması nedeniyle öğrencilerin yaşamlarında tehdit edici bir yaş grubu olarak değerlendirilmektedir (Karababa vd., 2018). Öğrencilerin okula bağlılıklarının okul kademesi ilerledikçe azaldığı yapılan araştırmalar tarafından (Açılan & Özgenel, 2021; Altuntaş & Sezer, 2017; Erdoğan, 2019; İşeri & Tabak, 2019) bilinmektedir. Bu nedenle lisede yoğun olan okuldan kopmanın sinyallerinin ortaokulda verildiği düşünülerek okula bağlılık ile ilgili ortaokul kademesinde araştırma yapılmasının erken müdahale açısından faydalı olacağı öngörülmektedir. Alan yazında okul bağlılığının çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırma; sanatsal, kültürel, sportif etkinliklerin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına etkisine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma, sanatsal, kültürel, sportif etkinliklerin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin katıldıkları sanatsal, kültürel, sportif etkinliklerin okula bağlılıkları üzerindeki etkisini ortaya koymak araştırmanın temel amacıdır. Bu temel amaçla birlikte nicel alt amaç olarak; öğrencilerin okula bağlılıklarının, anne ve babaların eğitim durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği, öğrencilerin sanatsal, kültürel, sportif etkinliklere katılımı gerçekleştikçe okula bağlılıkta farklılık oluşup oluşmadığı; nitel boyutta ise sanatsal, kültürel, sportif etkinliklerin sonunda öğrencilerin okula bağlılıklarına yönelik edindikleri yeni tutumlarla kazandıkları yeni duygu ve yaklaşımların neler olduğu araştırılmıştır. 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. (Creswel, 2005). Çalışmaya araştırma kapsamındaki öğrenci ve velilerle bilgilendirme toplantısı yapıldıktan sonra öğrencilere ön test uygulanarak başlanmıştır. Ön test uygulamasının ardından öğrencilere yönelik sanatsal, kültürel, sportif etkinlikler uygulamaya konulmuştur. Etkinlikler; tiyatro, sinema, konser izleme, kitap okuma, müze, fuar gezileri, sergi açma, öykü-afiş yarışması, şiir dinletisi, akıl oyunları turnuvası, futbol turnuvası, geleneksel oyun turnuvası, masa tenisi turnuvası, imece ruhuyla okulda meyve günleri etkinliği, yazarlarla buluşma çalışmaları şeklinde oluşturulan çizelge doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bulunan ve MEB’e bağlı bir okulun 5. sınıfında öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilere Arastaman (2009), tarafından geliştirilen “Okul Bağlılığı Ölçeği“ ön test/son test olarak uygulanmıştır. Bu ölçek 18 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. Ayrıca araştırma sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formları düzenlenerek odak grup görüşmeleriyle problem durumu derinlemesine incelenmiştir. Verilerin toplanma sürecinde öncelikle nicel bölüm kapsamında öğrencilere yönelik araştırma ölçekleri yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Daha sonra ise nitel bölüm kapsamında oluşturulan görüşme formu ile görüşmeler gerekli izinler alındıktan sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Tüm bu süreçlerin ardından veri toplama aracı son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler nicel ve nitel yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veri analizi için ilk olarak, toplanan veriler kodlanarak ve bu kodlar daha genel temalara indirgenmiştir. Tematik analiz yapılırken, katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar da bulgulara eklenerek, böylece verinin zenginliği ve anlam derinliği artırılmıştır. Okul Bağlılığı Ölçeğinin ön test ve son test verileri analiz edildiğinde son test puanlarının yükseldiği buna bağlı olarak ön test uygulamasından sonra ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin katıldıkları sanatsal, kültürel, sportif etkinliklerin okula bağlılığı arttırdığı belirlenmiştir. Öğrenci anne babalarından üniversite mezunu olanların çocuklarının lise ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Yani anne baba eğitim durumu yükseldikçe çocuklarının okula bağlılığı da artmaktadır. Öğrencilerin sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılım durumu arttıkça, bu faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılandırılmış görüşme formları ile yapılan odak grup çalışması sonucunda okulun öğrenciler için; sanatsal, kültürel, sportif etkinliklere katılma sonrasında, okula bağlılıklarının arttığı, heyecan, merak ve ilgilerinin yükseldiği, okulun sıkıcılıktan, korkutucu olmaktan uzaklaştığı, sevgi okulu, mutlu okul haline geldiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin; düşünme, yeni beceriler edinme, sorgulama, paylaşma, etkileşim dayanışma yönündeki tutum ve davranışlarının belirgin bir şekilde geliştiği ortaya çıkmaktadır. Ön test –son test verileri ile yapılan odak grup çalışması sonucunda okulun öğrenciler için; sanatsal, kültürel, sportif etkinliklere katılma sonrasında, okula bağlılıklarının arttığı, heyecan, merak ve ilgilerinin yükseldiği, okulun sıkıcılıktan, korkutucu olmaktan uzaklaştığı, sevgi okulu, mutlu okul haline geldiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin; düşünme, yeni beceriler edinme, sorgulama, paylaşma, etkileşim, dayanışma yönündeki tutum ve davranışlarının belirgin bir şekilde geliştiği ortaya çıkmaktadır. Okullarda; sanatsal, kültürel, sportif etkinliklerin planlı, düzenli ve öğrenci ilgisi



doğrultusunda ders bağlamında yapılması etkisini daha kalıcı kılacaktır. Etkinliklerin veli, öğrenci, okul iletişimi, dayanışması, işbirliğiyle yapılması verimli ve yararlı sonuçlar doğuracaktır.

*Anahtar sözcükler:* bağlılık, etkinlik, sanat, kültür

### **Kaynakça**

- Açılan, B.H. & Özgenel, M., (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16(1), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/59871/806134> 1308-7274.
- Altuntaş, S. & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97. doi: 10.17679/inuefd.295722
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına ilişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Erdoğan, B. A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi+. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- İşeri, E. & Tabak, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının okulun özellikleri ve okulun kişisel değişkenleri açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 1217-1231. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.47159-582389
- Karababa, A., Oral, T. & Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279. doi: <http://10.16986/HUJE.2017028440>
- Yılmaz, E., Yıldırım, A. & Yılmaz, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. International Academic Research Congress, January 2016, 791- 803

# Demokratik Okul İklimine Yönelik Uygulama Örneği

Selviye KÖSE<sup>1</sup>, Fatma Elif ERGİN<sup>2</sup>, Sıla TÜRK<sup>3</sup>, Sibel ÇELİK<sup>4</sup>, Songül KEŞKEK<sup>5</sup>, Esra YILDIZ KOCAKAYA<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Etlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çocuk Gelişimi, selviye@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fak, feergin@aybu.edu.tr

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Etlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Felsefe, silaturk0606@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Etlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çocuk Gelişimi, sibelec@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Etlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çocuk Gelişimi, songulkeskek@hotmail.com

<sup>6</sup> Psikolojik Danışman, Etlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, PDR, e93yildiz@gmail.com

## Özet

Demokrasi kavramı Türk Dil Kurumu'nda "halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi" olarak tanımlanmaktadır. Demokrasi kavramına ilişkin bilim dallarına göre farklı tanımlar yapılmaktadır. Birçok bilim insanı yazar ve düşünür tarafından yapılan demokrasi tanımlarının ve uygulamalarının ortak bileşeni ve en önemli yapı taşı, insanları tartışmaya, düşüncelerini özgürce ifade etmeye yöneltmesi ve eleştiriye her zaman açık olmasıdır (Yeşil, 2002). Demokrasi eğitimi, Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir. Böylece yasa ile okullarda demokrasi eğitiminin gerçekleşmesi öngörülmüştür. Okulları daha demokratik kurumlar haline getirmek, toplumsal gelişmişliğin ölçütlerinden birisidir. Bu bağlamda da okulların temel görevlerinden birisi, eğitilenlerin sorunlarına farklı açılardan bakabilmesine yardımcı olmak, özgür düşünen sorgulama kültürüne sahip bireyler yetiştirmek üzere uygun program ve yöntemler sunmaktır. Demokratik okullar, içlerinde çeşitliliği barındırır. Bu okullarda farklılıklar bir problem olarak görülmez. Okul toplumundaki insanlar; yaş, etnik köken, cinsiyet, sosyoekonomik sınıf, amaçlar ve yetenekler bakımından farklılıkları yansıtırlar. Böyle okullarda yapılan düzenlemelerle öğrenciler, başkalarına yardım ederek toplumsal yaşam standardını yükseltmek için cesaretlendirilir. Buradaki temel amaç, insanların başkalarını da düşünmesini sağlamaktır (Apple ve Beane, 1995). Eğitim ortamının demokratik olabilmesi için;

- Eğitim ortamında çocuklarla hak temelli çalışmak
- Öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlara sahip olmaları
- Öğrencilere demokratik tutum ve davranışları deneyimleyerek öğrenme fırsatları sunmak
- Çocukların katılım haklarını eğitimin her aşamasında kullanabilmeleri ve öğretmenin bu haklara saygılı olması
- Uygulanan eğitim programı içerisinde çocuklara, demokrasinin ilkelerini ve sahip oldukları hakların neler olduğunun öğretilmesi
- Okul kurallarının oluşturulmasında çocukların da söz sahibi olabilmeleri gerekmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; demokratik okul kültürünü oluşturmak ve demokrasi iklimini geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çocuk haklarının gözetilmesine katkı sağlamak amacıyla Etlik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Çocuk Hakları Platformu

kurulmuştur. Yürütülen uygulamalarla okulun eğitim-öğretim süreçleri, demokratik bir okulda olması gereken uygulamalarla örtüşüyor mu?, Okuldaki yürüten uygulamalar Roger Hart'ın Katılım Merdiveni'nin kaçınıcı basamağında yer alıyor? ve Okuldaki öğrencilerin haklarına ilişkin bilgi düzeyleri nedir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın diğer amacı gençlerin bilgi edinmelerine, temel değerleri oluşturmalarına ve beceriler geliştirmelerine öncülük etmektir. Okul ortamı, demokratik eğitimin en güçlü iki bileşeninden biridir. Bir diğer bileşen ise öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları kazanmış olmalarıdır. Öğretmenlerin kazanmış oldukları demokratik tutum ve davranışları eğitim ortamında uyguluyor olmaları gerekmektedir (Batman, 2018; Deveci, 2008). Öğretmenlerin çocuklara söz hakkı tanınması ve çocukların kendilerini ifade etmelerine saygı duyması demokratik bir eğitim ortamının temel unsurudur (Deveci, 2008). Bu amaçla öğretmenlere okulda demokratik bir eğitim ortamı nasıl olmalıdır? eğitimi verilmiştir. Ayrıca uygulama ve araştırmayı yapacak kişilere araştırmada kullanılacak yöntem konusunda eğitim verilmiştir. Okul öğrencilerine yapılacak çalışmanın kapsamı hakkında kapsamlı bilgi verilmiş ve gönüllü olan dokuz öğrenci ile kurulan Çocuk Hakları Platformu ile etkinlikler yürütülmüştür. Pusulacak Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu'ndan seçilen etkinlikler yedi hafta süresince uygulanmıştır.

Uygulamalar sırasında birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması esnasında konu ile ilgili veri kaybına uğramamak için iki veya dört veri toplama çeşidi önerilmektedir (Johnson, 2015). Bu nedenle araştırma kapsamında nitel veri toplama sürecinde çoklu veri toplama yöntemi tercih edilmiştir. Yansıtıcı günlük uygulaması araştırmanın tüm aşamaları ile ilgili gözlemlerin ve düşüncelerin not alındığı bir kayıt defteri aracılığı ile yapılmıştır. Bunun sebebi araştırmanın kronolojik olarak tüm parçalarını bir araya getirmek ve araştırma kapsamındaki konu hakkında herhangi bir veri kaybına uğramayı önlemek olarak açıklanmaktadır (Johnson, 2015). Araştırmacılar uygulama sürecinin ilk veri toplama aşaması olan 15/02/2024-28/03/2024 tarihlerinde (7 hafta) yürütülen etkinlikleri gözlemlenmiştir. Gözlemlenen öğrenci sayısı 9, (farklı sınıf seviyelerinden bir araya gelmiş) ve 1 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alan öğretmenidir. Gözlemler haftada 1 kez olmak üzere toplamda 7 kez doğal gözlem teknikleri Yansıtıcı günlük, Gözlem kayıtları, Araştırmacı gözlemleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar eğitim ortamında toplamda 350 dakika boyunca gözlem yapmıştır. Nitel araştırma yapan araştırmacıların dikkate aldıkları en önemli nokta, öğrencinin her bir etkinlikteki davranış değişikliğinin gözlemlenmesidir. Araştırmacılar, gözlemler esnasında kayıt defterine notlar almışlardır. Etkinlik notları sonradan analiz edilirken sınıflandırmalar yapılarak ağırlıklı temalar analiz edilmiş ve öğrencilerin katılım merdiveninin kaçınıcı basamağında olduğu saptanmıştır. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı gözlem süresince demokratik okul iklimini etkileyen öğretmen ve öğrenci davranışlarını, öğretmenlerin katılım anlayışlarını ve yapılan etkinliklerin katılımcı olup olmadığını, etkinlik atölyesi ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı, çocukları ve öğretmenleri rahatsız etmeyecek şekilde, süreç içerisinde yaşananları kayıt defterine kaydetmenin yanı sıra fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları ile kaydetmiştir. Sürecin bu şekilde olması, araştırmacının farklı kaynaklardan veriler elde ederek (veri çeşitlemesi) araştırma kapsamında mümkün olduğunca veri kaybına uğramamasını sağlamıştır. Gözlem notları, araştırmacı günlük kayıtları ve öğrencilerin yansıtıcı günlükleri okunmuş, verilerin içeriği derinlemesine analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar ortak bir padlet açarak günlüklerini bu platformda da paylaşmışlardır. Veri analiz sürecinde; kayıt

deFTERleri doküman analizi ve metin analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Uygulama sürecinden elde edilen bulgulara göre; uygulayıcı öğretmenin gerçekleştirdiği etkinliklerde Roger Hart tarafından geliştirilen Katılım Merdiveninin:

İlk aşamada 2. ve 3. basamakta olan öğrencilerin, uygulamanın 3. haftasından sonra 5. basamağa doğru bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Sürecin sonuna doğru öğrencilere hak ve sorumluluk farkındalığı arttığı gözlemlenmiştir.

Gözlem kayıtlarının sonucunda veriler 5 farklı temada kategorize edilmiştir.

- Yurttaş olma Bilinci,
- Hak Farkındalığı ve Haklarını Koruma Bilinci,
- Paylaşım ve Adil Olma Bilinci,
- Empati,
- Çevre Duyarlılığı Bilinci.

Araştırma sonucunda çocukların etkinliklere katılımını destekleme konusunda eksik olunan yönler belirlenmiştir. Etkinliklerin ilk aşamalarında öğrenciyi sürece daha az dahil ederken ilerleyen aşamalarda daha fazla dahil etme söz konusu olmuştur. Çocuklarda hak ve hakların getirdiği sorumluluk bilincinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin tartışmaya katılmada daha aktif olduğu ve kendilerini sorgulama aşamasına geçtiği gözlenmiştir. Araştırma insan haklarına saygılı olma, insan haklarını koruma konularında güçlü bir etki oluşturmuştur. Araştırma çocuk hakları platformuna katılan öğrenciler ile yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul genelinde çocuk katılımı temelli demokrasi uygulamalarının sürdürülebilir olmasının önemi görülmektedir. Okulda karşılaşılan sorunların fırsata çevrilip demokrasi eğitimi gerçekleştirilmelidir. Okulun öğrenci profili farklı sosyo-kültürel düzeylerden öğrencileri içermektedir. Demokrasi kültürüne uymakta zorlanan ve direnç gösteren öğrenciler için çocuk katılımı ve demokratik okul uygulamaları çeşitlendirilerek artırılmalıdır.

***Anahtar sözcükler:** demokrasi, insan hakları, çocuk hakları, çocuk katılımı*

### **Kaynakça**

Creswell, J. W. (2014). Nitel Yöntemler. Y. Dede (Çev.), Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni içinde (4. Baskıdan Çeviri.). Ankara: Eğiten Kitap.

Flowers, N., Çulhaoğlu, M. ve Council of Europe. (2010). Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). Educational Research: Competencies for Analysis and Applications. New Jersey: Pearson.

Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük, K. (2001). Demokratik ve laik eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber. S. Tutan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.

# Etkileşimli Oyunların Öğrenme Üzerindeki Etkisi

**Keman Elif METİN<sup>1</sup>, İsmail YILDIZ<sup>2</sup>, Barış İNAN<sup>3</sup>, Yeliz Korkmazgil İMREN<sup>4</sup>, Neslihan KARAGEDİKLİ<sup>5</sup>, Esra Usta ARSLAN<sup>6</sup>, Nurcan ELÇİ<sup>7</sup>**

<sup>1</sup>Okul müdürü, Evliya Çelebi Ortaokulu, metinkelif@hotmail.com

<sup>2</sup>Öğretmen, Evliya Çelebi Ortaokulu, ismailyildiz68@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Evliya Çelebi Ortaokulu, baris.inan@windowslive.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Evliya Çelebi Ortaokulu, yelizkorkmazgil@hotmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Evliya Çelebi Ortaokulu, neslianka@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Evliya Çelebi Ortaokulu, esusars@gmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Evliya Çelebi Ortaokulu, nurcanatar55@gmail.com

## Özet

Etkileşimli oyunlar, eğitim ve öğrenme alanlarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu oyunlar, pasif bir şekilde bilgi aktarımı yerine, aktif katılımı teşvik ederek öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır. Etkileşimli oyunların öğrenme üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir (Bozkurt, 2014). Öğrencilere hedefler koyma, ilerleme kaydetme ve başarı duygusu yaşama imkânı sunarak motivasyonlarını artırır. Problem çözme becerilerini geliştiren etkileşimli oyunlar, öğrencileri derslere aktif olarak katılmaya teşvik ederek pasif öğrenmeyi engeller (Savaş ve diğerleri, 2021). Gerçek hayata uyarlanabilecek senaryo ve zorluklar, öğrencileri farklı seçenekleri değerlendirmeye ve en iyi çözümü bulmaya teşvik ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Talan ve Kalıncaya, 2020). Bütün bu etkiler öğrencilerin yeni bilgileri daha kolay öğrenmelerini ve kalıcı hale getirmelerini sağlar. Bu tezler doğrultusunda bu araştırma çalışması, etkileşimli oyunların öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın amacı evren üzerinde genelleme yapmak değil deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ortaya koymak ve açıklayabilmektir. Ankara Altındağ Evliya Çelebi Ortaokulu'nda rastgele belirlenen 7-D sınıfına devan eden 30 öğrenci başarı sıralamaları daha önceki notlarına göre denk olacak şekilde iki gruba ayrılmışlardır. Hangi grubun deney; hangi grubun kontrol grubu olacağı kura yöntemiyle belirlenmiştir. Deney grubuna İngilizce ve matematik derslerinden belirlenen kazanımlara yönelik ders işlenişinde etkileşimli oyunlar uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise aynı kazanımlara yönelik geleneksel yöntemlerle (ders kitabından okuma, anlatma, not tutma vb.) işleniş yapılmıştır. Çalışmada nicel yöntem takip edilmiştir. Ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Henüz işlenilmemiş bir kazanım, dört hafta boyunca deney grubunda etkileşimli tahta kullanılarak öğretmenler tarafından belirlenen etkileşimli oyunlar yoluyla öğretilmeye çalışılmıştır. Aynı kazanım; kontrol grubunda anlatma, yazma, okuma gibi yöntemlerle kontrol grubuna da öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışma başında her iki gruba da her iki dersten ön test uygulanmıştır. Excel programı kullanılarak başarı oranları tespit edilmiş ve sonuçlar kıyaslanmıştır. Ön testlerde kontrol grubunda başarı oranı matematik dersinde %67; İngilizce dersinde %70 olarak tespit edilmiştir. Ön testlerde deney grubunda başarı oranı matematik dersinde %50, İngilizce dersinde %42 çıkmıştır. Dört haftalık eğitim programının sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Son testlerde kontrol grubunda başarı oranı matematik dersinde %82; İngilizce dersinde %64 olarak tespit edilmiştir. Son testlerde deney grubunda başarı oranı matematik dersinde %92, İngilizce dersinde %75 çıkmıştır. Sonuç olarak her ne kadar deney ve kontrol

grubu aynı başarı ortalamasına sahip öğrencilerden belirlenmeye çalışılsa da ön testlerde deney grubunun kontrol grubundan daha başarısız olduğu; ancak son testlerde hem matematik hem de İngilizce dersinde deney grubunun başarı oranının kontrol grubundan belirgin şekilde fazla olduğu görülmüştür. Etkileşimli oyunların eğitimde daha etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğine dair önemli bilgiler sağlayarak eğitimcilere ve ebeveynlere rehberlik sunacak bu araştırma kısa bir sürede matematik ve İngilizce derslerinde sadece birer kazanım ile çok az sayıda öğrenciyle yapıldığı için çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Ancak çalışma gelecekte farklı müfredat ve daha geniş katılımcılarla yapılacak çalışmalara örnek teşkil edebilecektir. Sonuç olarak etkileşimli oyunların öğrenmeyi geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili hale getirebileceğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulsa da, etkileşimli oyunlar eğitimde önemli bir rol oynayabilir.

*Anahtar sözcükler: etkileşimli oyunlar, öğrenme, motivasyon, katılım, problem çözme*

### **Kaynakça**

- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijital Oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 7.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme [Digital games in education and learning through games]. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140.
- Talan, T., & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-13.

# Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Ve Bağımsız Öğrenme Becerilerinin Dağılık Parçalar Yaklaşımıyla Desteklenmesi

Zeliha GÜNEŞ DEMİR<sup>1</sup>, Neslihan AVCI<sup>2</sup>, Tuğba TAŞER POLAT<sup>3</sup>, Nazan KIVRAK<sup>4</sup>, Fatma ÇİVRİL<sup>5</sup>,

Derya EFİL<sup>6</sup>, Güzde YILDIZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Fatih Anaokulu, zelihagunesdemir@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, navci@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Arş. Gör., Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, tubapolat0426@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Fatih Anaokulu, kivraknazan26@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Fatih Anaokulu, fatoskupcu@gmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Fatih Anaokulu, kardelenderyasi@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Fatih Anaokulu, gzdebkcyldz@gmail.com

## Özet

Dağılık Parçalar Kuramı 1970'li yıllarda Mimar Simon Nicholson tarafından geliştirilmiştir. Çocuklar için oyun tasarımında dönüştürülebilir nesnelerin (taş, araba lastikleri, ağaç dalları...) kullanılması şeklinde ortaya çıkan kuram, çocukların gelişimini desteklemeye, yaratıcılıklarını artırmaya, nesnelere başka şekillerde düşünülmemeye ve çevrenin düzenlenebilmesine katkı sağlamaktadır (Gençer & Avcı, 2017). Okul öncesi dönemde dönüştürülebilir nesnelerin kullanımı çocuklara problem çözme becerisi, zihinsel esneklik, yaratıcı düşünme ve işbirliği gibi birçok öğrenme fırsatı sunmaktadır (Daly & Beloglovksy, 2015). Yeni ve birleştirilebilir nesnelerin bir araya getirilmesinde yaratıcı ifadeler, sanat, müzik, hayal gücüne dayalı oyun ve dans gibi faaliyetler ortaya çıkmakla birlikte heykeltçilik, fen, matematik, hikâye oluşturma ve yemek pişirme gibi alanlardan da yararlanır (Gandini, 1999). Yapılandırılmış oyuncaklarla etkileşime giren çocuklar, genellikle pasif katılımcılar haline gelirler (Wilson, 2009). Ancak dağılık parçalar kuramına dayalı oluşturulan öğrenme ortamları çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Çocukların bağımsız öğrenme süreci ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekleri süreçler artırılmaktadır. Çocuklar, süreç boyunca ve süreç sonunda öğrenmesini değerlendirerek elde ettiği bilgiyi sonraki öğrenmelerde daha büyük başarı elde etmek için kullanırlar (Zimmerman, 2002). Bağımsız öğrenme davranışı çocukların kendi bilişsel süreçlerini kontrol etmeleri ve kendi farkındalıklarını geliştirmeleri ile ilgilidir. Ayrıca hedef belirleme, uygun stratejilerin uygulanması ve öz değerlendirme gibi süreçler gerektirmektedir. Bu nedenle çocuklar merkezde yer almakta ve bilgiyi aktif olarak işlemektedir (Daly & Beloglovksy, 2015; Gülay Ogelman ve Saraç, 2022). Dağılık parçalar kuramına dayalı alanlar aynı zamanda çocukların problem çözme becerisi için de fırsatlar sunmaktadır. Problem çözme, deneme yanılma yoluyla içgörü kazanma ve neden-sonuç ilişkisini bulmaya kadar uzanan karmaşık bir zihinsel beceridir (Açıkgöz, 2006; Sönmez, 2008; Yılmaz vd., 2018). Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için oluşturulan öğrenme ortamlarının, çocukların sahip oldukları özelliklere ve kullandıkları doğal yöntemlere uygun olarak tasarlanması büyük bir önem taşır (Jonassen, 2011; Niemann, 1992; Robertson, 2001). Çocukların problemlere çözüm bulma çabaları ve günlük yaşamda sorulara cevap verme

şekilleri, dış dünyayı bütüncül bir yaklaşımla algılamaya dayanmakta ve birçok disipline ait bilgi ve becerilerin anlamlı bir örüntüsü şeklinde gelişmektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004; Gardner, 2007). Bu nedenle dağınık parçalar kuramına dayalı bağımsız öğrenmeyi destekleyen faaliyetlerle birlikte problem çözme becerilerine dayanan etkinliklere eğitim uygulamasında yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme ve bağımsız öğrenme becerilerinin dağınık parçalar yaklaşımıyla desteklemektir. Bu amaca ulaşmak için; “Dağınık parçalar kuramına dayanan eğitim programı; Çocukların problem çözme becerilerini ve bağımsız öğrenme becerilerini ön test ve son test puanlarında farklılaştırmakta mıdır?” sorusunun cevabı aranacaktır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme ve bağımsız öğrenme becerilerinin dağınık parçalar kuramıyla desteklenmesi amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desene göre, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan katılımcılar, müdahaleden önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçülmekte ve sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırılmaktadır. Araştırmada 4-5 yaş grubu çocuklarla bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Çocuklara müdahale öncesi problem çözme ve bağımsız öğrenme davranışlarıyla ilgili ölçekler ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenler danışman akademisyenlerin rehberliğinde dağınık parçalar kuramıyla ilgili ters yüz öğrenme modelini temel alarak okuma ve alanyazın taraması yapmışlardır. Yapılan araştırmalardan ortak bir sunum hazırlanarak paylaşılmıştır. Daha sonra her bir öğretmen ters yüz öğrenme modelini kullanarak dağınık parçalar kuramıyla ilgili etkinlik fikirlerinin yer aldığı poster sunumlarını gerçekleştirmiş ve fikirler tartışılmıştır. Uygulamanın gerçekleşeceği her bir sınıfta dağınık parçalar öğrenme merkezi oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocuklarla dağınık parçalar kuramına dayalı problem çözme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim uygulaması 8 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu süre içerisinde kontrol grubuna uygulama yapılmamıştır. Fakat uygulama sonrasında kontrol grubunun istemesi halinde bekleme listesine alınarak uygulama gerçekleştirilebilecektir. Uygulama bitimi sonrasında son testler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığı Ankara Sincan Fatih Anaokulunda devam eden 4-5 yaş grubu 50 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın kontrol grubunda Etimesgut bölgesinde yer alan Anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu 50 çocuk yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak Oğuz ve Köksal- Akyol (2015) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile Saraç, Karakelle ve Whitebrad (2019) tarafından uyarlanan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma ve kontrol grubundan elde edilen veriler uygulamayı gerçekleştiren öğretmenler tarafından toplanmıştır. Verilerin analizi ön test ve son test elde edilen veriler sosyal bilimler için paket program olan SPSS 27.0 ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; deneysel çalışma öncesinde problem çözme becerisi ön test puan ortalamaları 27,68; kontrol grubu çocukların problem çözme becerisi ön test puan ortalamaları 26,56’dır. Uygulama ve kontrol gurubu problem çözme becerileri ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (p =.512>.05). Bu sonuç uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test puan ortalamalarının problem çözme becerisi için benzer olduğunu göstermektedir. Bağımsız öğrenme davranışları uygulama grubu çocuklarının ön test puan ortalamaları 42,74; kontrol grubu puan ortalamaları 53’tür. Uygulama ve kontrol grubu bağımsız öğrenme davranışları ön



test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $p \leq .05$ ). Bu sonuç uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test puan ortalamalarının bağımsız öğrenme davranışlarında benzer olmadığını göstermektedir. Uygulama grupları arasında bağımsız öğrenme davranışları ve problem çözme becerisi ön test-son test puanları ortalaması açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Elde edilen bu değer verilen eğitimin bağımsız öğrenme davranışı ve problem çözme becerileri puanlarındaki artışın verilen eğitimden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol ve Uygulama Grubunun ön test-son test bağımsız öğrenme davranışları fark ortalamaları sırasıyla 2,46 ve 8,2; problem çözme becerileri fark ortalamaları sırasıyla 2,16 ve 7,14 bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda iki grup arasındaki ön test-son test fark ortalamaları uygulama grubu lehine anlamlı olarak görülmektedir. Araştırma bulgularında da belirtildiği üzere çocukların bağımsız öğrenme davranışları ve problem çözme becerilerine ilişkin dağınık parçalar yaklaşımını temel alarak etkinliklerin gerçekleştirilmesinin olumlu bir etkisi olmuştur. Bu çalışmada öğrencilere günlük yaşamdan farklı problemlerin sunulduğu senaryolar yardımıyla bu bilgi ve becerilerini kullanabilme fırsatı verilmiştir. Ayrıca Dağınık Parçalar yaklaşımı çocukların bilgi ve becerileri günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır.

**Anahtar sözcükler:** erken çocukluk, bağımsız öğrenme, problem çözme, dağınık parçalar kuramı

## Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 125-136.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E. (2003). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. *İstanbul.Ya-Pa Yayınları*, 451-454
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015) Loose parts: Inspiring play in young children.Redleaf Press.
- Gandini, L. 1997. Bringing Reggio Emilia home. An Innovative Approach to Early Childhood Education. *Teachers Collage Press*. New York
- Gardner, H. (2007). Geleceği inşa edecek beş zihin (Çev.: F. Şar ve A. H. Gül). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gençer, A. A., & Avcı, N. (2017). The treasure in nature! Loose part theory. *Current Trends in Educational Sciences*, 9, 16-34.
- Jonassen, D. (2011). Supporting problem solving in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5, 95-119. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1256>
- Robertson, S. I. (2001). Problem solving. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203457955>
- Gülay Ögelman, H. ve Saraç, S. (2022). Bağımsız öğrenen çocuklar. Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul
- Sönmez, V. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Taylor, H. (2014). Mathematical learning outside the classroom. Taylor, H. & Andrew J.R H. (eds). Learning and teaching mathematics 0-8. SAGE: London.

- Wilson, E. (2009) School based research: A guide for education students. SAGE, London.
- Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 641-652. doi: 10.24106/kefdergi.411752
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102\_2
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts: An important principle for design methodology. *Studies in Design Education, Craft and Technology*, 4(2), 5–14.
- Niemann, H. (1991). Oyuncağın gelişim tarihi. (Çeviren: B. Onur) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 56-61.
- Yalçınkaya, T. (1997). Modüler oyuncakların çocuğun gelişimindeki yeri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 379-384.

# Kitap Okumaya Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi: Kahramankazan/ Fatih Ortaokulu Örneği

Tarık SEZER<sup>1</sup>, Deniz TONGA<sup>2</sup>, Ayşe UÇAK<sup>3</sup>, Âdem KOÇDAŞ<sup>4</sup>, Duygu Akdemir SIHAT<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Kahramankazan Fatih Ortaokulu, tariksezer06@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, deniztonga@hotmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Kahramankazan Fatih Ortaokulu, demirbasa877@gmail.com

<sup>4</sup> Müdür Yardımcısı, Kahramankazan Fatih Ortaokulu, hak2018@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Kahramankazan Fatih Ortaokulu, duyguakdemirgazi@gmail.com

## Özet

Okuma kültürü, okuma alışkanlıkları, pratikleri, inançları, anlayışı ve bilgisi gibi unsurlar üzerinden incelenmektedir. Okul hayatında, dilin temel yeteneklerinden biri olan okuma, önemli bir beceridir. Dinleme becerisiyle bilgi anlama süreci başlarken, okulun başlamasıyla birlikte okuma da bilgi edinme sürecinde önemli hale gelir. Okuma motivasyonu, kişinin okumaya dair değerlerini, inançlarını ve amaçlarını şekillendirir. Bu motivasyon, okumanın sonuçları, süreçleri ve konularıyla ilgili kişinin kendi değerlerini, amaçlarını ve inançlarını içerir (Şeref & Şahin,2022). Tutum, bireylerin belirli bir nesne, kişi, durum veya olay karşısında sahip oldukları duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini ifade eder (Çevik, Ayan & Ayan (2023). Bu çalışmada öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumları akademik başarılarını etkilemekte midir? Sorusundan çıkarak Öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır? Öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersi okuma sınavı başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersi dinleme sınavı başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır. Bu çalışma, kitap okuma alışkanlığının akademik başarıya etkisini ortaya koyarak bu alanda yapılacak daha sonraki çalışmalara, uzman ve eğitimcilere yol gösterici olması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik seçimine ve okul kültüründe yapılacak etkinlik ve çalışmalara da rehberlik etmesi beklenmektedir. Araştırmanın evrenini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Kahramankazan Fatih Ortaokulunda öğrenim gören 5 ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Kahramankazan Fatih Ortaokulunda öğrenim gören 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak karma (nicel ve nitel) yöntem kullanılmıştır (Baki & Gökçek 2012). Veri toplama aracı olarak Karadağ (2019) tarafından hazırlanan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (Kişisel bilgiler formu da yer almaktadır) ve “Görüşme Soruları” olmak üzere iki adet veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 17 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert şeklinde hazırlanan ölçek; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından öğrenciler ile ilgili olarak kitap okuma alışkanlığını araştırmak üzere oluşturulmuştur. Öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 8 soru sorulmuştur. Sorular dil bilgisi ve açıklık yönünden anlam testi Türkçe öğretmeni, konu ile ilgili alan hocası tarafından incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde, betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanarak SPSS 27 programında gerçekleştirildi. Nitel veriler içerik analizi yapılarak tümevarımsal yöntemle analiz edilmiştir. Cronbach's

Alpha değeri, ölçeğin iç tutarlılığını gösterir. 0.70 ve üzeri değerler, ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir. Bu değer, ölçek maddelerinin tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir olduğunu ifade eder (Nunnally & Bernstein, 1994). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır ve 0.706 olarak bulunmuştur. Bu, ölçeğin güvenilir olduğunu ve maddelerinin tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Cronbach 1951). Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Normallik testlerinin sonuçlarına göre, p değerlerinin 0.05'ten küçük olması, verilerin normal dağılıma uymadığını göstermektedir (Field, 2013). Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile yeterince sağlanmadığından; Skewness ve Kurtosis Değerleri hesaplanmıştır. Bu değer  $\pm 1$  aralığında olması, verilerin büyük ölçüde normal dağıldığını ve parametrik testlerin kullanılabilirliğini göstermektedir (Bulut, 2018; Tabachnick & Fidell, 2007). Test sonuçları, iki grup arasındaki ortalama farklarını test eder. p değerlerinin 0.05'ten küçük olması, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstererek (Tabachnick & Fidell, 2007); cinsiyet ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin kitap okuma tutumları arasındaki farkları belirlemek için kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre İlgi ve Sevgi (erkek<kız) faktöründe ve Alışkanlık(erkek>kız) faktöründe anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0.026$ ). Sınıf değişkenine göre Yarar (5.sınıf> 6. sınıf) faktöründe anlamlı fark bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçer (Cohen, 1988). Kitap okumaya yönelik faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkisini modellemek için basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçer (Hair vd., 2010). Pozitif korelasyon katsayıları, iki değişkenin aynı yönde hareket ettiğini, negatif katsayılar ise ters yönde hareket ettiğini gösterir (Cohen, 1988). Kitap okuma tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 0.1 ile 0,3 arasında ise zayıf, 0.3 ile 0,5 arasında ise orta düzeyde, 0.5 üzerinde ise güçlü bir ilişki olduğunu gösterir (Cohen,1988). Regresyon analizi sonuçları, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçer. p değerlerinin 0.05'ten küçük olması, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu gösterir (Hair vd, 2010). Çalışmada Yarar, İlgi ve Sevgi ve Alışkanlık faktörlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. R kare değeri, modelin bağımlı değişkenin varyansının yüzde kaçını açıkladığını gösterir. Modelin açıklayıcılar oranı oldukça düşüktür. Araştırma bulguları, literatürdeki diğer çalışmalarla büyük ölçüde uyumludur. Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında belirli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Karasar,2009). Bu çalışmalar, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinin akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olabileceğini vurgulamaktadır. Ancak, kitap okuma tutumunun doğrudan akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisi olmadığı, dolaylı etkiler taşıdığı görülmektedir. Görüşme sorularında da öğrenciler kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe dersi dinleme-konuşma sınavına yardımcı mıdır? Sorusuna 7 öğrenciden; 3'ü hayır demiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, cinsiyet farklılıklarının kitap okuma alışkanlıklarında önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyon ve ilgi düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük olması, literatürde de sıkça vurgulanan bir durumdur (Bulut, 2018). Bu farklılık, eğitim programlarının ve okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik girişimlerin cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak tasarlanması gerektiğini önermektedir. Kız öğrencilerin kitap okumaya daha fazla ilgi gösterdiği ve daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu bulgusu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Sınıf seviyesine göre farklılıklar, kitap okuma alışkanlıklarının ve okuma

motivasyonlarının zamanla değişebileceğini göstermektedir. Araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin Yarar faktöründe 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Bu durum, erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlıklarının, ilerleyen yıllarda öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığını desteklemektedir (Şencan, 2005). Eğitim sürecinde, kitap okuma alışkanlıklarını teşvik etmek için sürekli ve yaşa uygun stratejiler geliştirilmelidir.

*Anahtar sözcükler: okuma kültürü, kitap okuma, akademik başarı*

### **Kaynakça**

- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Bulut, S. (2018). Veri analizi ve rapor yazma. Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Yayınları.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Routledge.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çevik, A., Ayana, H., & Ayan, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 117-130.
- Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sage.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*, 5(3), 207-219. Pearson Prentice Hall.
- Karadağ, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 175-193.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. McGraw-Hill.
- Şeref, İ., & Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2).
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Pearson.

# Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı Öğrencilerinin Stem Çalışmaları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziosmanpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği)

Ülkü ALTAN<sup>1</sup>, Hasan ÖZALP<sup>2</sup>, Nur ÖZYEŞER CİNEL<sup>3</sup>, Ümmiye KARATAY DİKMEN<sup>4</sup>, Gönül GÜÇLÜ<sup>5</sup>, Fatma MİNTAŞ<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Gazi Osman Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ulku047@gmail.com

<sup>2</sup>Prof.Dr. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ozalphasan66@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Gazi Osman Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, nurcinel@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Gazi Osman Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ummiyekaratayqhotmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Gazi Osman Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, guclugonul@gmail.com

<sup>6</sup>Müdür Yrd., Gazi Osman Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, fatmagul.mintas@gmail.com

## Özet

STEM eğitimi; araştırmacı, sorgulayıcı ve üretken öğrenciler yetiştirerek, öğrencilerin yaparak yaşayarak kalıcı bilgi edinmesini sağlayan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik olmak üzere dört disiplini kapsayan bir eğitim modelidir (Morrison, 2006; Wang, 2012). Bu eğitim modeli anadolu ve fen liselerinde akademik başarıyı yükselten yenilikçi yaklaşımlardan biridir. STEM eğitimi teorik bilginin uygulamaya geçirilmesi açısından son derece etkili bir eğitim modeli olduğu için, meslek liselerinin temel amaçlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Dolayısıyla bilimsel altyapı yönünden daha düşük seviyelerde olduğu bilinen meslek liselerinde de, STEM eğitiminin uygulanabilirliğinin sağlanması, akademik başarının artırılması konusunda önemli bir role sahip olmaktadır (Saracaloğlu, 2022). STEM çalışmaları gibi yenilikçi yaklaşımların derslere uyumlu hale getirilmesi, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu yüzden STEM çalışmalarının özellikle meslek liselerinde gerçekleştirilmesine ve derslerde uygulanmasına ihtiyaç vardır. Buna göre; çocuk gelişimi ve eğitimi alanında okuyan lise öğrencilerinin STEM destekli ders içeriklerinden yararlanarak, alan bilgilerine yeterince hâkim olabilmelerini, çağımızın getirdiği becerileri ve bu becerilere uygun disiplinleri kavrayabilmelerini, alanlarına uygun hale getirebilmeleri ve Web 2.0 araçlarını doğru kullanma becerilerini kazanmalarını sağlamak, aynı zamanda öğrencilerin araştırma yapma, keşfetme, düşünme, sorgulama ve kendilerini ifade etme gibi zihinsel yeteneklerini geliştirerek, kalıcı öğrenme sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Gaziosmanpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi alanında okuyan 19 öğrenci karar örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmalar, 10 ve 12. Sınıfta okuyan öğrencilerle iki ayrı alan dersinde gerçekleştirilmiştir. Derslerde 6 ay boyunca uzmanlar tarafından geliştirilmiş ve bu doğrultuda müfredata uygun hazırlanan STEM tasarım planı, öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin bu çalışmalar hakkındaki görüşleri alınarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen her STEM uygulaması sonunda, çalışmanın öğrenciye göre zorluk derecesini belirlemek üzere 2'li likert ölçeği uygulanmış olup, çalışmalar tamamlandıktan sonra ayrıca öğrencilerle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş ve STEM çalışmaları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Yapılan bu nitel çalışma sonucunda, elde edilen verilerle betimsel istatistik gerçekleştirilerek, içerik analizi yapılmıştır. Nitel çalışma; mevcut duruma açıklık getirmek, katılımcıların konu ile ilgili algılarını, bakış açılarını ve deneyimlerini doğrudan öğrenebilmek için uygulanan araştırma yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd, 2012: 18- 23; Yıldırım &

Şimşek, 2013: 304). İçerik analizi ise, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, elde bulunan kayıtlı metinlerin niceliksel olarak çözümlenebilmesidir (Çilingir, 2017:149-150). Bu kapsamda araştırmada; katılımcıların verdikleri bilgileri ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek ve nitel özelliğini ön plana çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanıldığı gibi, nitel araştırmalarda likert skalalarının araştırmaya derinlik katabileceği düşüncesiyle, öğrenciye göre STEM çalışmasının zorluk derecesini ölçen 2’li likert ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre; STEM çalışmasında dört disiplin becerisi olarak nitelendirilen becerilerde, 10. sınıf öğrencilerinin matematik alanında zorlanırken, 12. sınıf öğrencilerinin mühendislik ve teknoloji alanında zorlandıkları tespit edilmiştir. Çepni (2018) STEM’in uygulanış biçimine dönük yaptığı çalışmasında; lise öğrencilerinin teknik beceriden yoksun, meslek liselerinin ise akademik bilgidan uzak bireyler olarak yetiştirildiğini düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda meslek lisesi öğrencilerinin akademik beceriye ulaşmaları için, fen ve matematik içeren STEM çalışmalarının derslerde uygulanması gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin ilk kez katıldıkları STEM çalışmalarını oyun ve sanat çalışması olarak düşündükleri, aktif olarak katıldıkları bu çalışmalarda, klasik ders anlatımına göre öğrendikleri bilginin daha kalıcı olduğu gözlemlenmiştir. Kakarndee, Kudthlang ve Jansawang’ın (2018), STEM eğitiminde kullanılan entegre öğrenme yönetimi adlı araştırmasında STEM çalışmalarıyla lise öğrencilerinin akademik başarılarında yükselme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre stem çalışmasının bilgiyi kalıcı hale getirdiği söylenebilir. Çalışmada ayrıca, katılımcıların konuları pekiştirebildikleri, diğer derslere göre STEM çalışmasını eğlenceli buldukları, düşünme ve araştırma yapma sorumluluğu edindikleri, edebiyat ve matematik gibi kendilerini başarısız buldukları derslerin de STEM çalışmaları ile işlenmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Selvi’nin (2018) STEM uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi ile ilgili araştırmasında; STEM’in yaparak-yaşayarak günlük yaşamla bağlantı kurularak, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, akademik başarıyı arttırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı belirlenmiştir. Buna göre STEM’in başarıyı arttırdığı düşünülebilir. Yapılan çalışma doğrultusunda; öğrencilerde aktif katılımı öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrenmenin kalıcı olması için özellikle meslek liselerinde STEM çalışmalarının uygulanması öğrenci üzerinde olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Bu tür öğrenme temelli yaklaşımların tüm alan ve kültür dersleri içinde planlanması ayrıca, STEM çalışmasının derslerde daha verimli geçebilmesi için; çalışmalara başlamadan önce, öğrencilerin fen, matematik, mühendislik ve teknoloji beceresi olan, dört temel disiplin becerisi konusunda farkındalıklarının sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** STEM, yeni öğrenme yaklaşımları, çocuk gelişimi, mesleki eğitim

## **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 149.
- Kakarndee, N., Kudthlang, N. & Jansawang, N. (2018). The integrated learning management using the stem education for improve learning achievement and creativity in the topic of force and motion at the 9th grade level. *International Conference Of Science Educators And Teachers*. Tayland.

- Morrison, Tony (2006). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution”. *British Journal of Social Work*. 1-19. doi:10.1093/bjsw/bcl016.
- Saracaloğlu, C. (2022). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin meslek seçimlerinin ve gelecek beklentilerinin toplumsal temelde değerlendirilmesi: Turgutlu örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Wang, Y., Liu, L., Wang, J. & Wang, L. (2012). Work-family conflict and burnout among chinese doctors: The mediating role of psychological capital. *Journal of Occupational Health*, 54(3), 232-240.
- Uluyol, Ç. ve Pehlivan, K. (2019). Stem ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 23(3), 848-861
- Yıldırım, A. Ve Şımşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., ve Selvi, M. (2018). Ortaokuldaki stem uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 47-54. <https://doi.org/10.18506/anemon.471037>



# Okuma-Anlama-Yazma Atölyelerinin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Hüseyin YAVUZ<sup>1</sup>, Nurullah HATİPOĞLU<sup>2</sup>, Uğur TURAN<sup>3</sup>, Lokman TÜRKAN<sup>4</sup>, Ertuğrul ÇAM<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Gökçeyurt Yibitaş Ortaokulu, hyavuz1962@hotmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Gökçeyurt Yibitaş Ortaokulu, nurullah1hatipoglu@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Gökçeyurt Yibitaş İlkokulu,ugurturan1@hotmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Gökçeyurt Yibitaş Ortaokulu, lokmanhulya@gmail.com

<sup>5</sup> Dr. Öğretmen, Kıbrısköyü İlkokulu, ertgrcam@gmail.com

## Özet

Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin karşılaştığı eğitim engelleri, özellikle okuma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ciddi zorluklar oluşturduğu görülmektedir. Bu temel dil becerileri, öğrencilerin akademik başarısının ve ilerideki yaşam yollarının temelini oluştururken dezavantajlı bölgelerdeki yetersiz eğitim altyapısı, öğrenci sayısının azlığı, sınıf şubelerinin tek olması, rol model bulunamayışı ve eğitim materyallerine erişimdeki sınırlılıklar gibi faktörler, öğrencilerin bu becerileri etkin bir şekilde geliştirebilmesini engellemektedir. Okuma becerisi, bilgiye erişimin temelini oluştururken, anlama becerisi öğrencilerin okuduklarını işleyip, analiz edebilmelerini sağlamaktadır. Yazma becerisi ise, öğrencilerin düşüncelerini, bilgilerini ve hislerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için kritik öneme sahiptir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler, bu yapısal eksikliklerin yanı sıra, günümüzün hızla değişen teknolojik ortamının da etkisiyle, temel dil becerileri olan okuma, anlama ve yazma konularında ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin dikkat dağınıklığı artmakta, derinlemesine okuma ve metin üzerine düşünme pratikleri azalmakta, bu da anlama ve kritik düşünme becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır. Ayrıca, yaratıcı yazma ve canlandırma gibi etkinliklere olan ilginin azalması, öğrencilerin bu alanlardaki becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Bu sorunların ışığında, dezavantajlı bölgelerdeki eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin karşılaştığı bu engellerin üstesinden gelmek ve onların okuma, anlama ve yazma becerilerini güçlendirmek amacıyla, uygulamalı ve etkileşimli atölye çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri, okuduğunu drama yöntemine aktarma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı öğrencilere düzenlenen okuma-anlama ve yazma becerileri atölyelerinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek grupta yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmaya Ankara ili Mamak ilçesinde Gökçeyurt Yibitaş Ortaokul 5,6,7,8 sınıflarında öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Atölyeler U sınıf düzenlemesi şeklinde ve 6 hafta uygulama yapılmıştır. Atölyeler uygulanmadan önce akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri kapsamında öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan ön test uygulanmıştır. Veriler toplanırken sıralama ölçeği, aralık ölçeği ve öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayıları kullanılmıştır (Akyol, 2023). Uygulanan atölyeler; doğru okunan kelime sayısı, ifade ve ses düzeyi, pürüzsüz okuma, (Akyol, 2005) okuduğu metinden anlama, okuduğu metinden drama oluşturma ve okuduğu metinden hikâye yazma çalışmalarını

içermektedir. Atölyelerin öğrencilerin okuma, anlama ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla her hafta okunan metin üzerinden araştırmacı tarafından hazırlanan teste tabi tutulmuştur. Atölyeler sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan son test uygulaması yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler hesaplamalar kullanılmıştır. Ön test sonuçlarına göre; öğrencilerin okudukları metinleri anlatmadıkları, okudukları metni drama ile canlandırmadıkları, okudukları metni yazıyla ifade etmedikleri ve eksik bırakılan bir metni tamamlamadıkları görülmüştür. Bununla birlikte ön test ölçümlerinde öğrencilerin bir dakikada okuma hızı ortalamaları 78,95 kelime, ortalama yanlış okunan kelime sayısı ortalaması 1,95 kelime olarak elde edilmiştir. Altı hafta süren atölye uygulamaları sonrası uygulanan son test sonuçlarına göre öğrencilerin bir dakikada okuma hızı ortalamaları 148 kelime, yanlış okunan kelime sayısı ortalaması 0,55 olarak elde edilmiştir. Yapılan haftalık ölçüm sonuçları atölyelerin öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve ifade becerilerine katkı sağladığı sonucunu göstermektedir. Bu veriler çerçevesinde öğrencilere uygulanan atölyelerin öğrencilerin okuma-yazma ve ifade becerilerine katkı sağladığı sonucu elde edilmektedir.

*Anahtar sözcükler:* okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri

### **Kaynakça**

- Akyol H., (2005). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pagem Akademi Yayıncılık
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F., & Rasinski, T. (2014). Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol. Pegema

# Akran Zorbalığı Müdahale Programlarının Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ve Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumlarına Etkisi

Serap YILMAZ<sup>1</sup>, Murat YEŞİLÇİÇEK<sup>2</sup>, Hasan EŞİCİ<sup>3</sup>, SemihaÖZKUL<sup>4</sup>, Mehtap ERDOĞAN<sup>5</sup>, Efsun TALİ<sup>6</sup>, Fatma DOĞANAY<sup>7</sup>

<sup>1</sup> İlçe Milli Eğitim Müdürü, Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, serapcetin1978@hotmail.com

<sup>2</sup> Şube Müdürü, Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, muratyesilcicek@mynet.com

<sup>3</sup> Doç.Dr., Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi, hasanesici@gazi.edu.tr

<sup>4</sup> Öğretmen, Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, semihaozkul@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, mehtap\_yapici@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi, efsunes@gmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi, f\_alpsln@hotmail.com

## Özet

Öğrenciler zamanlarının büyük bölümünü okulda geçirirler. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul içerisinde yaşanan olumsuzlukların başında akran zorbalığı gelmektedir. Güçlü olanın kendinden daha zayıf birini rahatsız etmesi anlamına gelen zorbalık kavramı geçmişten beri okullarda yaşanmaktadır. Bu çalışmada güvenli okul ortamını sağlamak için tüm okul modeline uygun bir müdahale yapılması planlanmıştır. Araştırma kapsamında zorbalık, sadece zorba ve kurban öğrenciler arasında yaşanan bir durum olarak görülme yerine, okulun tüm paydaşlarını kapsayan, bir sosyal problem olarak ele alınmaktadır (Sidelinger vd., 2005). Bu nedenle, müdahale sürecinde zorba-mağdur-seyirci üçgeninde yer alan unsurların her biri üzerinde durularak öğrencilerin zorbalığa müdahale becerilerinin geliştirilmesi sağlanmıştır (Kurt Demirbaş, 2020). Ayrıca öğretmenlerin zorbalık durumlarına ilişkin tutumlarına bakılarak, öğretmenlere yönelik bilgilendirme, farkındalık faaliyetleri yapılmıştır. Bu dört adımda da hedef, okul ortamında zorbalık sayısının en aza indirgenmesi, mümkünse okul kültürü içinde zorbalığın etkili bir şekilde ortadan kaldırılmasıdır. Araştırmanın amacı okullarda zorbalığı önlemeye yönelik zorba, kurban ve seyirci müdahale programlarının uygulanarak, programların etkililiğinin belirlemek ve öğrencilerin zorbalığa karşı müdahale becerileri geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Buna ek olarak okul zorbalığına ilişkin öğrencilerin okul bağlılığı ve öğretmen tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel desen yöntemi belirlenmiştir. Çalışma kapsamında tek gruplu ön test son test desen kullanılarak müdahale programı öncesi ve sonrasında öğrencilerdeki ve öğretmen tutumlarındaki değişim belirlenmiştir. Çalışma grubunu Ankara ili Gölbaşı İlçesi Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi'nde 9 ve 10. Sınıfta öğrenim gören 38 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yanı sıra gönüllü olarak çalışmaya katılan 20 öğretmenin zorbalığa karşı tutumları test edilmiştir. Veri toplama aracı olarak okuldaki tüm öğrencilere “Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ)” (Kurt Demirbaş & Öztemel 2019), “Okul Bağlılığı Ölçeği” uygulanmıştır (Akın, vd., 2013). Okuldaki gönüllü öğretmenlere ise araştırma öncesi ve sonrasında “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” (Yeşilyaprak ve Balanuye, 2012) uygulanmıştır. Zorbalığa ve kurbanlara yönelik, Milli Eğitim Bakanlığı (2021) tarafından geliştirilen ve 10’ar oturumdan oluşan, “Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programları” uygulanmıştır. Seyircilere yönelik, Latané ve Darley (1970)

tarafından geliştirilen, Jenkins ve Nickerson (2017) tarafından zorbalığa uyarlanan Seyirci Müdahale Modeli'nde yer alan olayı fark etme, olayı acil (hızlı) bir şekilde yorumlama, olaya müdahale etme sorumluluğunu üstlenme, nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme ve müdahale kararını uygulama aşamaları ele alınmıştır. Kurt-Demirbaş (2020) tarafından geliştirilen program, 11 oturum şeklinde uygulanmıştır. Ayrıca Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi öğretmenlerine çevrimiçi Akran Zorbalığı ile ilgili farkındalık eğitimi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi kapsamında ilk olarak varsayımlar kontrol edilmiş ve normallik varsayımının tüm ölçeklerde ve alt boyutlarında her bir grup için normal dağılıma yakın dağılımlar gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle ilerleyen analizlerde parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir. Okul Bağlılığı Ölçeği ve Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği tüm okula uygulanmış ve tüm okuldan elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler değerler incelendiğinde, en yüksek ortalamanın davranışsal boyutta olduğu (ort.=3,60) en düşük ortalamanın ise duyuşsal boyutta (ort. =2,61) olduğu görülmektedir. Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeğine ilişkin betimsel istatistik değerler incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun olayı acil yardım olarak yorumlamak (ort. =4,31) ve en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise olayı fark etmek (ort.= 3,30) olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında 10 öğrenci mağdur grup olarak belirlenmiş ve ilgili müdahale programı uygulanmıştır. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna göre, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçekten elde edilen toplam puana göre öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Çalışma kapsamında 14 öğrenci zorba grup olarak belirlenmiş ve ilgili müdahale programı uygulanmıştır. Müdahale öncesi uygulanan ön test ile müdahale programı sonrasında uygulanan son testten elde edilen puanlara ilişkin ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ve ölçekten elde edilen toplam puana göre zorba öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Çalışma kapsamında 14 öğrenci seyirci grup olarak belirlenmiş ve ilgili müdahale programı uygulanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası hem Okul Bağlılığı Ölçeği hem de Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği uygulanmış ve uygulanan ön test ile müdahale programı sonrasında uygulanan son testten elde edilen puanlara ilişkin ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Bilişsel boyuttan elde edilen puanlara göre öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak, davranışsal ve duyuşsal boyuttan elde edilen puanlar ön test ve son test arasında anlamlı farklılık göstermiştir ( $t(13) = -2.72$ ,  $t(13) = -2.16$ ;  $p < 0.05$ ). Öğrenciler davranışsal ve duyuşsal boyutta müdahale programı sonrasında daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Buna benzer olarak, okul bağlılığı ölçeği toplam puanları dikkate alındığında öğrencilerin ön testleri ve son testleri arasındaki ortalama puan farkı anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $t(13) = -2.22$ ,  $p < 0.05$ ). Öğrencilerin müdahale programı sonrasında okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir artış görünmüştür. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna göre, Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği “olayı fark etmek” ( $t(13) = -2,38$ ,  $p < 0.05$ ), “Olayı acil yardım olarak yorumlamak” ( $t(13) = -2,61$ ,  $p < 0.05$ ), “Yardım etme sorumluluğunu kabul etmek” ( $t(13) = -4,74$ ,  $p < 0.05$ ), “Nasıl müdahale edileceğine karar vermek” ( $t(13) = -4,70$ ,  $p < 0.05$ ), “Müdahale kararını uygulamak” ( $t(13) = -3,52$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarından alınan puanlar ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. İlgili tüm alt boyutlarda öğrencilerin müdahale programı sonrasında elde ettikleri puanlar anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanlara bakıldığında, öğrencilerin zorbalıkta seyirci müdahale ölçeğinin tamamından aldıkları puanlar

ön test ve son test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $t(13) = -4,76, p < 0,05$ ). Akran Zorbalığına Müdahale Psikoeğitim Programlarının ve farkındalık eğitimlerinin akran zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla “Zorbalığa Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, akran zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarına ilişkin müdahale programı öncesi ve sonrası elde edilen puanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda zorba ve mağdur/kurban grubun okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmemiştir. Bu çalışmada zorbalıkla ilgili müdahale programı uygulanmış ancak zorbalıkla ilgili bir ölçüm yapılamamış, öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri üzerindeki değişimi incelenmiştir. Ayrıca okula bağlılık gibi duyuşsal alanda ele alınabilecek değişkenlerin değişimi programın hemen sonunda değil de daha uzun vadede ortaya çıkabilmektedir. Dolayısı ile bu çalışmanın izleme çalışmalarının nicel ve nitel boyutta yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Seyirci grubuna yapılan müdahale programının, öğrencilerin seyirci müdahale becerileri ve okula bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Zorbalık hakkında öğretmenlere yönelik olarak yapılan farkındalık eğitimlerinin öğretmenler üzerinde olumlu etki yarattığı bulunmuştur. Öğretmenlerin bu konu hakkında duyarlılıklarının yüksek olduğu ancak zorbalık durumlarıyla karşılaştıklarında nasıl müdahale etmeleri gerektiği, okul yönetimi, rehberlik servisi ve velilerle nasıl bir işbirliği yapmaları gerektiği yönünde aldıkları eğitimin tutumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** akran zorbalığı, zorba-mağdur-seyirci, müdahale programı, okul bağlılığı

## Kaynakça

- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A., & Yıldız, B. (2013). Okul bağlılığı ölçeği'nin türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *istanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* (ss.172-174). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Ayaş, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick S. P. (2005). Who does what, when and where? Involvement of children, teacher, parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Kurt Demirbaş, N. (2020). Zorbalığa seyirci ortaokul öğrencilerinin müdahale düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*. 3 (2), 1-21.
- Kurt Demirbaş, N. & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta seyirci müdahale ölçeği'nin (zsmö) Türkçe uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 965-985.
- Kurt-Demirbaş, N., & Sevgili-Koçak, S. (2024). Üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*.  
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1203731>

- Sezgin, S. (2023). Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ordu.
- Sidelinger, D.E. , Guerrero, A.P. , Rodríguez-Frau, M. & Mirabal-Colón, B. (2005). Training healthcare professionals in youth violence prevention: an overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(5), 200–205.
- Türktan, Ş. (2013). Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Yeşilyaprak, B., & Balanuye, I. D. (2012). Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(37).

# Artırılmış Gerçeklik Teknolojileri İle Oluşturulmuş Kitapların Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Etkisi

Nedime SÜSLÜ<sup>1</sup>, Semra AYDIN<sup>2</sup>, Emrah TOKYÜREK<sup>3</sup>, Ayfer TOKYÜREK<sup>4</sup>, Belma GÜRBÜZ<sup>5</sup>,

Osman KUTLUER<sup>6</sup>, Göknur TABAN<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, nedimesuslu@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu, semraaydin@kho.msu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, tokyurek.emrah@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ayfer.tokyurek@gmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, belma\_klbt\_87@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, osmankutluer@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gtaban2000@hotmail.com

## Özet

Çağın bir gereği olarak sürekli yeni gelişmeler yaşanmakta, yeni kısa zamanda eski haline dönüşmektedir. Ne zaman bir teknolojik buluş ya da ilerleme ortaya çıksa, bu teknolojinin eğitimin planlanması, yönetilmesi, uygulanması ya da diğer alanlarında bu teknolojiden nasıl yararlanılabileceği araştırılıyor (Erdoğan & Çağiltay, 2009). Yaşanan bu gelişmeler toplumda birçok değişikliğe neden olduğu gibi eğitim alanında da güncellemelere zemin hazırlamakta; eğitim metotlarını, dersin işleniş şeklini ve kullanılan materyalleri de değiştirmektedir. Bunun neticesinde derslerde akıllı tahta, bilgisayar, tablet, telefon gibi okul içi araçların kullanımı hızla artmaktadır. Teknolojik araçların eğitimde yer bulması hızlı, verimli ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu durumun gerekliliği de Milli Eğitim Temel Kanununda: “Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.” şeklinde belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). Teknolojideki önemli sıçrayışların neticelerinden biri de artırılmış gerçeklik (AR) uygulamalarıdır. Ders içi teknolojik araçların okulda yaygınlaşmasının yanında, artırılmış gerçeklik teknolojileri de derslerde kullanılmaya başlanmıştır. AR teknolojisi ile oluşturulmuş içerikler ile derslerde etkinliklerin yapılması öğrencilerin öğrenmeye dâhil olmasını sağlar. Sürece aktif katılım sağlayan öğrencilerde üst düzey, kalıcı öğrenme gerçekleşir. Yapılan literatür çalışmaları AR Teknolojilerinin eğitim ortamlarına katkı sağladığına işaret etmektedir. Kavramsal öğrenmeyi desteklerken öğrencilerin kavram yanlışlarında azalma sağladığı da yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar ışığında bakıldığında AR Teknolojisinin farklı alanların eğitiminde kullanılabilecek etkili bir araç olduğu söylenebilir (Sırakaya & Alsancak Sırakaya, 2018). Eğitim, geçmişten günümüze kadar süregelen, topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesini hedefleyen ve yeri doldurulamayan bir süreçtir (Haçat & Demir, 2019). Eğitimin en önemli gayelerinden biri de bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bu bilgiyi gerektiğinde kullanabilen, hayatın içine harmanlayabilen, çağın gerisinde kalmayan bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin bu donanımlara sahip olması için okulda gördüğü temel derslerin yanında; kendini daha iyi ifade etme becerisine sahip bireylerin yetişmesine büyük katkısı olduğunu bildiğimiz kitap okuma alışkanlığına da sahip

olması gereklidir. Kişiyeye farklı bakış açıları kazandırdığını ve sayısız faydasını bildiğimiz kitap okuma alışkanlığına sahip bireylerin oranı okulumuzda istenilen seviyede değildir. Öğrencilerimizin yıllık kütüphane kullanım oranları incelendiğinde bu oranın %15-20 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ön anket sonucumuzda da öğrencilerimizin %84'ünün düzenli kitap okuma alışkanlığını kazanmadığı görülmüştür. Okulumuzda yıllardır genel bir eksiklik olarak belirlediğimiz, başarısızlığı tetiklediğini düşündüğümüz okuma oranlarını artırabilmek için okuma ve dinleme becerilerini geliştirecek faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu doğrultuda AR teknolojileri ile oluşturulmuş kitapların, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olabilecek etkilerini saptamayı, kendimize veri oluşturmayı; sonrasında ise bu veriler ışığında okul kütüphanesinin güncellenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden biri olan deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri bağımlı değişken; öğrencilerin artırılmış gerçeklik teknolojisiyle kitap okuma alışkanlığı bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Tek grup ön test-son test modeli ile Geliştir-Uygula-Paylaş ekibimizce hazırlanmış anket formları, güdümlü örnekleme seçim yöntemi ile seçilmiş Bilişim Teknolojileri Alanı 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 102 öğrencimize yüz yüze uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmek için ön test uygulanmıştır. Ardından çalışma grubuna Herman Melville'in (Moby Dick) Beyaz Balina hikâyesinin ve ekibimizin belirlemiş olduğu Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin artırılmış gerçeklik teknolojisiyle uyarlanmış şekli okutulmuştur. Üç haftalık uygulama süreci sonunda aynı gruba artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğrencinin okuma alışkanlığına etkisinin ölçülmesi için son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler GNU PSPP 2.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ön test ve son test verileri PSPP programında analiz edilmiş ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Ön test için bu değer 0.772 (n=20), son test için ise 0.716 (n=10) olarak bulunmuştur. Bu değerler güvenilirlik katsayısı olarak yeterli bulunmuş ve anket öğrencilerimize uygulanmıştır. Ön test 20 sorudan, son test ise 10 sorudan oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerimizin kitap okuma alışkanlıklarının oldukça düşük olduğu ve bu sonucun öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin 9. sınıfa geldiklerinde kitap okuma alışkanlıklarının yeterli olmadığı, bu durumun sınıf seviyesi artıkça da değişmediği tespit edilmiştir. AR teknolojileriyle oluşturulmuş kitapların okutulması ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma oranlarında olumlu bir artış(%33) sağlamıştır. Bu sebeple okullara AR destekli kitap okuyabilecekleri AR kütüphanelerinin kurulması önerilmiştir. Okuma alışkanlığı kazanamamış, kitap okuma konusunda istekli olmayan öğrencilerin AR teknolojisi ile de kitap okumak istemediği görülmüştür. Evinde kitaplığı olan öğrencilerimizin kitap okuma alışkanlıklarının diğer öğrencilerimize göre daha yüksek olduğu, öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun kütüphaneye gitmediği tespit edilmiştir. Bu sebeple Kütüphanecilik Kulübümüzün sık sık kütüphane gezileri düzenlemesi önerilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerimizin çoğunun hikâye, roman ve tarih kitapları okumaktan hoşlandığı görülmüş, kütüphanemizdeki kitaplarda ve oluşturulacak olan AR destekli kitaplarda bu türlere ağırlık verilmesi önerilmiştir. Kütüphanelerde kullanılmak üzere AR destekli içeriklerin geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve bilişim sektöründeki firmaların işbirliği yapmaları önerilmektedir. Öğrencilerimizin AR gözlük ile kitap okuma isteği artmışken okuma süresinde bir artış olduğu görülmemiştir. Bu nedenle önümüzdeki yıl okulumuzda uygulanan kitap okuma etkinlik süresine haftada 1 ders



saati olarak devam edilmesi önerilmektedir. Öğrencilerimizin imkânı olması durumunda AR gözlük almak istediği, basılı ortam yerine AR destekli kitaplar okumayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma farklı kişilik özelliklerine ve ilgi alanlarına sahip, farklı öğrenme ortamları deneyimlemiş öğrencilerle gerçekleştirildiğinde aynı çıktılar elde edilemeyebilir.

*Anahtar sözcükler:* artırılmış gerçeklik teknolojisi, kitap okuma alışkanlığı, artırılmış gerçeklik destekli kitaplar

### **Kaynakça**

- Erdoğan, F. U., & Çağiltay, K. (2009). Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. XI. Akademik Bilişim Konferansı (s. 389-393). Şanlıurfa: Akademik Bilişim’09 .
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 116-145.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973, 06 14). Milli Eğitim Temel Kanunu. 04 14, 2024 tarihinde mevzuat: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Sırakaya, M., & Sırakaya, D. A. (2018). Artırılmış gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 888-896.

# Velilerin Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuma Sürecine Katılımının 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına Etkisi

Ahmet SARIYARLIOĞLU<sup>1</sup>, Fatma ÜNAL<sup>2</sup>, Pervin DOĞAN KEMALOĞLU<sup>3</sup>, Burcu KILIÇ<sup>4</sup>,  
Hacer GÜNEŞER<sup>5</sup>, Gülhan KALE<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Hacı Sabancı Ortaokulu, ahmetsariyarlioglu@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Hacı Sabancı Ortaokulu, fatmaunal2005@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Hacı Sabancı Ortaokulu, pervindogan574@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Hacı Sabancı Ortaokulu, gulkal86@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Hacı Sabancı Ortaokulu, h\_guneser@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Hacı Sabancı Ortaokulu, burcusword87@hotmail.com

## Özet

Okuma, anlamanın en önemli basamaklarından biridir. Günümüzde, anlama ile ilgili yapılan çalışmalarda okuma ile ilgili uygulamaların yetersizliği söz konusu edilmektedir. Ülkemizde, öğrencilerin büyük bir kısmının okuma ve anlamada önemli sorunlar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmalar (Tosunoğlu, 2002; Arıcı 2005; Yılmaz, 2002; Balcı 2009; Zengin, 2003; Arıcı, 2010; Çocuk Vakfı, 2006; PIRLS, 2001; PISA 2003, 2006, 2009, 2015) toplumumuzun okuma ve anlama becerilerinde ne denli zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum aynı zamanda okullarda okuma eğitiminin istenilen düzeyde sağlanmadığının da bir göstergesidir. Öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde en büyük görev, başta ailelere düşmektedir. Örgün eğitimle birlikte ise öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmada okul ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin anlama becerisinin geliştirilmesi için farklı okuma yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri ve bunları sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek etkili yöntemlerden birisi de okuma çemberidir. Okuma çemberi yöntemi, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini arttırarak üst düzeyde zihinsel becerilerini geliştirmelerine imkân verir. Bunun yanında ve aynı metni veya kitabı seçen bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden okumalarını geliştirir (Doğan vd., 2018). Bu yöntemde öğrenciler belirli aralıklarla toplanıp okudukları kitapları her yönüyle değerlendirirler. Kitaplar, öğrencilerin seviyeleri ve dikkate alınarak seçilir. Yapılan okuma çalışmalarında her bir öğrenci farklı rolleri yerine getirir ve her toplantıda mutlaka roller değişmektedir (Sorgulayıcı, bağ kurucu, sanatçı, bölüm uzmanı vb.). Bu yöntemle öğrenciler kitabı her yönüyle kavramaktadırlar. Okuma çemberinin etkililiğini arttırmak için öğrencilerin yanı sıra ebeveynleri de okumaya eşlik edebilir (Balantekin & Pilav, 2017,152). Bu çalışmanın amacı, veli katılımlı okuma programının öğrencilerin okuma tutumlarına etkisini araştırmak ve bu programın kullanımının sağlayacağı verileri öğrenme sürecinin paydaşlarına sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmanın problem cümlesi: “velilerin okuma çemberi yöntemiyle okuma sürecine katılımının 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi nedir?” şeklindedir. Velilerin okuma etkinliklerine katılımı, öğrencilere örnek teşkil etmesi bakımından çok önemlidir. Bilinçli ve amaçlı kitap okuyan velilerin öğrencilere de destek sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırma

okuma kültürünün geliştirilmesi için önem arz etmektedir. Bu çalışma öncesinde öğrencilere ve velilere okuma çemberi yöntemini tanıtmak amacıyla bir hafta boyunca iki saatlik bir ön hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu süreyi izleyen 5 hafta boyunca haftada ikişer saatlik okuma çemberi yöntemi ile okuma etkinlikleri yapılmıştır. Etkinlik gün ve saatleri velilerle birlikte kararlaştırılmıştır ve okul ders saatleri dışında bir zaman diliminde olmasına dikkat edilmiştir. Etkinliklerde mekân olarak okul kütüphanesi kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda uzman görüşleri doğrultusunda 5. Sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olarak belirlenen ve öğrencilerin kolay ulaşabilecekleri okuma kitapları kullanılmıştır. Buna yönelik olarak çalışmalar sırasında Küçük Kara Balık, Uçurtmam Bulut Şimdi, Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar, Gezginler Okulu ve Babaannem Geri Döndü adlı kitaplar veliler ve öğrenciler tarafından okunup her hafta danışman akademisyen yönetiminde okuma çemberi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada deneysel araştırma desenlerinden tek gruplu ön test-son test kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Ankara ilinin Keçiören ilçesinde yer alan, Hacı Sabancı Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 5. sınıflardan 10 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri olmak üzere 20 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda öğrencilere dönük olarak Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 32 madde ve 6 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları “okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar, okumanın bireysel gelişime etkileri, okumaya yönelik duyuşsal bakış, okuma alışkanlığını geliştirme, okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri” şeklinde olmak üzere araştırmacı tarafından düzenlenmiştir (Susar, 2006, s.85-90). Bu çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların öntest-son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına ait istatistikler ve anlamlılık değerler incelenmiştir. Bu tabloya göre, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği puanlar “okumaya yönelik öğrenciden kaynaklanan tutumlar, okumanın bireysel gelişime etkileri, okumaya yönelik duyuşsal bakış, okuma alışkanlığını geliştirme ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri” alt boyutlarında son test puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < 0,05$ ) sonucu elde edilmiştir. Velilerin okuma çemberi ile okuma sürecine katılmaları ve bu yöntemin doğru bir şekilde uygulanması durumunda öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve velilerin okuma çemberi yönteminden yararlanmaları hâlinde okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenci katılımının en üst düzeyde olması için, bütün öğrencilere uygulamalar sırasında fırsat verilmesi gerekmektedir. Öğretmen bu etkinliklerin uygulanması sürecinde, öğrenci ve velilere rehberlik etmeli, onlara karşı cesaret verici ve kolaylaştırıcı bir tutum izlemelidir. Çalışmalar esnasında öğrencilere geribildirimler, olumlu pekiştireçler verilmelidir. Ailelerin evde çocuklarıyla bu yöntemle kitap okumaları ve okunanlar üzerinde tartışmaları öğrencilerin okumaya olan ilgilerini artıracaktır. Bu nedenle okuma gelişimi konusunda veli-öğretmen iş birliği gereklidir. Söz konusu çalışmanın verileri, seçilen okuma grubu sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar bu sınırlılıkla değerlendirilmiş ve sonuçlara dair öneriler de yine aynı sınırlılıklar çerçevesinde dile getirilmiştir. Bu etkinliklerin farklı seviyelerden oluşan okuma çemberi gruplarıyla gerçekleştirilmesi, bu konuda daha genel değerlendirmeler yapılmasına imkân verebilir.

**Anahtar sözcükler:** okuma becerisi, okuma çemberi, veli-öğrenci etkileşimi, okuma tutumu

## Kaynakça

- Arıncı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (Beceri- İlgili- Alışkanlık-Eğilim)*. Doktora Tezi, <https://tez.yok.gov.tr>
- Arıncı, A. F. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/43985>
- Balantekin, M., & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/30549/310152>
- Balcı, (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 265-300.
- Çocuk Vakfı (2006). "Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi" (Eylül).
- MEB, EARGED (2004). *PIRLS 2001 Ulusal raporu ek doküman*,45-47.
- MEB (2012). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB, (2006). *PISA 2006 Türkiye ulusal nihai raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2015). *PISA 2012 Araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: İşkur.
- MEB (2017). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara. [https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf)
- Susar-Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Yılmaz B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16, 4 (22), 441-460. Erişim tarihi: 13.08.2021.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *TÜBAR*, XIII,131-149.

# Okul Liderliği, Sınıf İçi Öğretim Uygulamaları ve İşbirlikçi İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hakan BİÇER<sup>1</sup>, Ömür ÇOBAN<sup>2</sup>, Murat ZORLU<sup>3</sup>, Aysel ÖZDİNÇ<sup>4</sup>, Güneş Melis DEMİRER<sup>5</sup>, Emeti Yelda AKIN<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, hknbcr@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cobanomur@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, onuratici53@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, zorlumurat90@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, aydem84@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, g.meliss@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, emetiyeldaakin@gmail.com

## Özet

Eğitim Yönetimi alanında yapılan çalışmaların çoğunluğu okullardaki süreç ve yapıların okul ve sınıf çıktısı üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır (Leithwood vd., 2020; Özdemir vd., 2023; Yalçın & Çoban, 2023). Son zamanlardaki araştırmaların üzerinde durduğu en önemli okul çıktılarından birisi de öğrenci başarısıdır (Chen vd., 2022; Kao & Rutherford, 2007; Leithwood vd., 2020; Yalçın ve Çoban, 2023). Öğrenci başarısının inşa edildiği en merkezi yer ise sınıflar ve bu sınıflarda yürütölen eğitim öğretim faaliyetleridir. Yapılan araştırmalar, sınıf içi öğretim faaliyetlerinin hem okulun süreçlerinden, hem de okul yöneticisi ve öğretmenlerin özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Bossert, 1988; Hallinger vd., 2014; Leithwood vd., 2020). Hem batılı hem de batılı olamayan ölkelerde çok sayıda eğitim reformu öğretmen mesleki gelişimine odaklanmakta özellikle sınıf içi öğretim becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlere destek olmaktadır (Bellibaş vd., 2021; Hallinger vd., 2014; Wu vd., 2020a, 2020b; Özdemir & Yalçın, 2019; Thoonen vd., 2011). Araştırmacıların da ortaya koyduğu gibi okul yöneticisinin liderlik tarzı bu noktada önemli bir faktördür (örn., Yalçın & Çoban, 2023). Okul yöneticisinin sergilediği liderlik tarzı, sınıf içi öğretimi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Dolaylı etkiye bakıldığında ise bunun öğretmenler arası ilişkiler (öğretmen iş birliği, kolektif öğretmen yeterliği vb.) ve okul ortamı (öğretimsel iklim, işbirlikçi iklim, demokratik iklim vb.) olduğu görölmektedir (Bellibaş, 2023; Çoban vd., 2023; Özdemir vd., 2021; Walker ve Hallinger, 2015). Bu çalışmada da okul liderliği, sınıf içi öğretim ve işbirlikçi iklim arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma tek gruplu yarı deneysel desenli araştırma yöntemine göre yürütölmüştür. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Etimesgut İlçesinde yer alan Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu'nda bulunan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna okul liderliği, işbirlikçi iklim ve sınıf içi öğretim uygulamaları ölçekleri ön-test olarak uygulanmıştır. Okul Liderliği Ölçeği, Leithwood ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiş ve Yalçın ve Atasoy (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5li likert tipindeki ölçek dört boyutludur ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .98 olup yönetim alt boyutu için .85, insanı geliştirme alt boyutu için .95, örgütü geliştirme alt boyutu için .91, program geliştirme alt boyutu için .97 olarak hesaplanmıştır. İşbirlikçi İklim Ölçeği, öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları işbirlikçi iklim düzeyini belirlemek için Sveiby ve Simons (2002) tarafından geliştirilmiş ve

Limon ve Durnalı (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek dört boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .96 olup kültür alt boyutu için .92, yönetici tutumu alt boyutu için .90, öğretmen tutumu alt boyutu için .83, zümre iş birliği alt boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır. Sınıf İçi Öğretim Ölçeği, öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamalarını ortaya çıkarmak için bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, on bir maddeden oluşmaktadır ve 3. ve 6. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek Çoban ve Yalçın (2023) tarafından geliştirilmiş ve tek boyutludur. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .73'tür. Çalışma grubuna ön-test uygulandıktan sonra faaliyet takviminde yer alan okul müdürünün dersleri gözlemlemesi, zümre öğretmenlerinin birbirinin derslerini gözlemlemesi, uzman semineri, online eğitim, tiyatro etkinliği, Web2.0 araçları semineri, zümre öğretmenlerinin dersi birlikte planlayıp işlemesi, gezi ve sportif faaliyetler gibi etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan çalışmaların ardından adı geçen ölçekler aynı öğretmenlere son test olarak uygulanmıştır. Verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, ön test ve son test arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ön test son testten önce ise bu değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul liderliği, işbirlikçi iklim ve sınıf-içi öğretim uygulamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte tekli gruba uygulanan ön-test ve son-test puanları arasında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarında anlamlı farkın oluşmasının nedeni okulda yapılan faaliyetlerin öğretmenlerin okul müdürünün okul liderliği algısını değiştirdiği, okul içinde işbirlikçi iklimi artırdığı ve bu sayede öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının daha nitelikli hale geldiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmacılar okul liderliği, işbirlikçi iklim ve bu değişkenlerin öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansımaları konusunda daha detaylı bilgi elde etmek için nitel bir çalışma yürütebilir. Bununla birlikte bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Araştırmacılar adı geçen değişkenlerle ilgili boylamsal çalışmalar da yürütebilir.

**Anahtar sözcükler:** sınıf içi öğretim, okul liderliği, işbirlikçi iklim.

## Kaynakça

- Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: Does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices? *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85–102.
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814.
- Bossert, S. T. (1988). Chapter 6: Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15(1), 225–250.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

- Chen, D., Ning, B., & Bos, W. (2022). Relationship between principal leadership and students' mathematics achievement: A comparative study between Germany and Chinese Taipei. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 228–244. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1816899>
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95–115.
- Çoban, Ö., & Yalçın, M.T. (2023). Okul liderliği ve sınıf-içi öğretimde öğretimsel iklimin aracı rolü. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2) basım aşamasında.
- Hallinger, P., Lee, M., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229–259. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.901396>
- Kao, G., & Rutherford, L. T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27–52. <https://doi.org/10.1525/sop.2007.50.1.27>
- Leithwood, K. (2012). The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations (Research Report Sy 1; ss. 1-66). Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education. [http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final\\_Research\\_Report\\_-\\_EN.pdf](http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf)
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of The Four Paths Model. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Limon, İ., & Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi iklim ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 282-294.
- Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınç, A. Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2022). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221118662>
- Özdemir, N., Gün, F., & Yirmibeş, A. (2021). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432211034167>
- Özdemir, N., Kılınç, A. Ç., & Turan, S. (2023). Instructional leadership, power distance, teacher enthusiasm, and differentiated instruction in Turkey: testing a multilevel moderated mediation model. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 912-928.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısı ile okul ve öğrenci düzeyi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İki düzeyli yol analizi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200). <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8056>
- Sveiby, K.E., & Roland Simons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work-an empirical study. *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 420 – 433.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational

- factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 554–570.
- Wu, H., Shen, J., Zhang, Y., & Zheng, Y. (2020a). Examining the effect of principal leadership on student science achievement. *International Journal of Science Education*, 42(6), 1017–1039. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1747664>
- Wu, H., Gao, X., & Shen, J. (2020b). Principal leadership effects on student achievement: A multilevel analysis using Programme for International Student Assessment 2015 data. *Educational Studies*, 46(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584853>
- Yalçın, M. T., & Atasoy, R. (2021). Okul liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 103-112.
- Yalçın, M.T., & Çoban, Ö. (2023). Effect of school leadership on student academic achievement: school level path variables. *Current Psychology*, 42, 21249–21262. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04886-6>



# İlkokul Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişimlerine Yönelik Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi

Fevzi BUYRUKCU<sup>1</sup>, Safiye SARICI BULUT<sup>2</sup>, Ayşe Pınar AYDEŞ<sup>3</sup>, Zöhre ŞAHİN<sup>4</sup>, Gökhan TEKTAŞ<sup>5</sup>, Yusuf ASAL<sup>6</sup>, Şener DÖNMEZ<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Nihat Başakar İlkokulu, fbuyrukcu@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç.Dr. Gazi Eğitim Fakültesi, ssarici@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Nihat Başakar İlkokulu, apaydes@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Nihat Başakar İlkokulu, ezel74@hotmail.com

<sup>5</sup> Öğretmen, Nihat Başakar İlkokulu, hesko\_00056@hotmail.com

<sup>6</sup> Öğretmen, Nihat Başakar İlkokulu, yusuf.asal@hotmail.com

<sup>7</sup> Öğretmen, Nihat Başakar İlkokulu, senerdonmez773@gmail.com

## Özet

İkinci çocukluk dönemi (6-12 yaş) olarak sınıflandırılan ilkokul yılları gelişimsel anlamda bireylerin sonraki gelişim dönemlerinin temelini atıldığı ve pek çok gelişimsel görevin yerine getirildiği yaklaşık olarak 6 yıllık bir zaman süreci olarak belirtilebilir. Bu dönemde çocuklar içinde buldukları akran grubu ve sosyal çevre ile etkileşerek sosyal duygusal ve ahlâki gelişimlerini gerçekleştirirler. Okula başlama ile çocuklar gündelik ve akademik yaşam için gerekli kavramları geliştirmekte, yaşlılarıyla geçinmeyi öğrenmekte, sosyal gruplarla etkileşime girerek sosyal rolleri öğrenmekte, vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirirler (Bacanlı, 2010). Toplumsal anlamda ev ve aile ortamından dışarı çıkan çocuk akran gruplarıyla etkileşime girerek oyun ve okuldaki formal/informal eğitim faaliyetleriyle sosyal duygusal ve ahlâki gelişimini gerçekleştirmektedir. Özellikle çevreyle olan etkileşimle kendi duygularının farkına vararak sosyal ortamlarda ifade becerisini geliştirirken bir taraftan da toplumsal kuralları öğrenerek ahlâki algılarını oluşturur. Sosyalleşme süreciyle birlikte çocuklar duyguları ve heyecanları üzerinde denetim kurmayı, ahlâki kurallara uymayı aile, akran ve okuldaki etkileşimlerle öğrenmektedirler (Gander ve Gardiner, 2010). Sosyal-duygusal becerilerin okul öncesi yıllarda hızla geliştiği ve bu becerilerin zaman, akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Wolf vd., 2021). Özellikle bilişsel gelişimindeki değişimler nedeniyle benmerkezci düşünceden uzaklaşan çocuklar arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlamaya başlarlar. Özellikle oyun arkadaşlığının önem kazandığı bu dönemde çocuklar yaşıt gruplarıyla olan ortak amaç ve değerleri paylaşırken karşılıklı olarak sosyal duygusal ve ahlâki açıdan birbirlerini geliştirmektedirler (Yavuzer, 2019). Bununla birlikte sosyalleşmenin sürekli bir öğrenme süreci olduğu göz önüne alındığında çocukların aile ve akran gruplarıyla kurdukları yakın bağın ahlâki gelişimi desteklediği belirtilebilir (Chandio & Ali, 2019). Sosyal duygusal gelişimde empati becerisi diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamayı gerekli kıldığından sosyal kabul ve özgeci davranışlar açısından bir önkoşul olduğu söylenebilir (Gander & Gardiner, 2010). Bunun yanında sempati de başlı başına ahlâki değerlerin, akıl yürütmenin, davranışın bir parçası olan ahlâki bir duygu olarak görülebilir (Eisenberg vd., 2005). Hatta birçok çocuk bu kazanımların gerçekleştiği okuldaki boş zaman, teneffüs ve diğer çocuklarla oynamanın okulun en keyifle geçirdikleri zaman dilimi olduğunu belirtmektedir (Einarsdottir, 2010). Tüm bu gelişimsel

süreçlerin gerçekleştiği okul çocukların gelişiminde tutarlı bir rol oynayabilir ve onların sosyal duygusal gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilir ve bu özellikleri geliştirebilir. Farklı gelişimsel özelliklerdeki çocukların yaşayabilecekleri sosyal duygusal zorluklarda da onları profesyonel bir şekilde destekleyecek kurum yine okullardır (Aviles vd., 2005). Çünkü sosyal duygusal yeterliliğin gelişimi aynı dönemdeki tüm çocuklarda eşit ilerlememektedir. Akademik gelişim gibi önemli bir gelişim alanı olan sosyal duygusal gelişimin nasıl gerçekleştiğine yönelik çalışmaların yaygınlaşması sosyal duygusal yeterliliğin bileşenlerinin ne şekilde ilerlediğine yönelik kanıtlar ortaya koyabilir (Tarasova, 2016). Bu araştırmanın temel hedefi ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlâki gelişimlerini desteklemeye yönelik bir psikoeğitim programı hazırlamak, uygulamak ve etkisini incelemektir. Bu ana problemin yanında “Deney grubundaki öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlâki gelişim düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” ve “Deney grubundaki öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlâki gelişim düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” hipotezleri test edilmiştir. Çalışma deney ve kontrol gruplu ön test, son test şeklinde deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan Nihat Başakar İlkokulu’nda eğitim öğretimlerine devam etmekte olan 4. sınıf öğrencilerinden (32 deney, 36 kontrol) amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Psikoeğitim programının etkisi Bozgün ve Baytemir (2019) tarafından uyarlanan Sosyal Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) ile test edilmiştir. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 01.02.2024 tarih ve 867867 sayılı onayı ile başlanılmıştır. Psikoeğitim programı Nihat Başakar İlkokulu idarecileri, öğretmenleri ve araştırmacı tarafından öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlâki gelişimlerini destekleyeceği düşünülen hikâyelerden meydana gelmiştir. Bu bağlamda geniş bir hikâye havuzu oluşturulmuştur. Yüz yüze yapılan toplantılarda öğrencilerin belirtilen gelişim alanlarını en fazla destekleyeceği düşünülen 8 hikâyeye karar verilmiştir. Çocuk edebiyatı alanında tanınan bir yazar ve okulun öğretmenlerinden olan Yusuf Asal’ın Tuş Beyinli hikâyesi, Gezgin Kırlangıç ve Küçük Kuşlar, Çocuklar Sokakta, Elma Ağacı, Kazanmak, Dürüstlük, İki Kardeş, Bir Kavanoz Havuç Reçeli gibi hikâyeler psikoeğitim programına alınmıştır. Hikâyeler seçilirken öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlâki gelişimlerine katkı sağlaması, edebi açıdan uygun olması, etkileşimli bir şekilde okumaya izin vermesi, öğrencilerin hikâye kahramanlarıyla özdeşim kurabilmeleri gibi boyutlar ölçüt olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin SDGAO toplam puanları alt ölçeklerde (olumlu sosyal davranış, dürüstlük, benlik gelişimi, öz kontrol, okulda saygı ve evde saygı) son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin belirtilen özelliklerin gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, bu durumun da araştırmanın birinci hipotezini destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

*Anahtar sözcükler:* Sosyal ve duygusal gelişim, ilkökul, ahlaki gelişim, psikoeğitim programı.

## **Kaynakça**

Aviles, A. M., Anderson, T. R. & Davila, E. R. (2005). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health, 11*(1), 32-39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>

- Bacanlı, H. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chadio, A. R., & Ali, M. (2019). The role of socialization in child's personality development. *The Ctalyst: Research Journal of Modern Sciences*, 1, 66-84.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Sadovsky, A. (2005). *Empathy-related responding in children*. 1 st Edition. Psychology Press.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tarasova, K. S. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, 128-132. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.166>
- Wolf, S., Reyes, R. S., Weiss, E. M., & McDermott, P. A. (2021). Trajectories of social-emotional development across pre-primary and early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101297>
- Yavuzer, H. (2019). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

# İlkokulda ISTE Temelli Bit Kullanımının İngilizce Öğrenmeye ve Dijital Okuryazarlığa Etkisi

Onur ŞİMŞEK<sup>1</sup>, Dilek AKPINAR<sup>2</sup>, Selma KARAHAN<sup>3</sup>, Hatice ÇIRALI SARICA<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Şehit Mustafa Karasakal İlkokulu, onurataeren@gmail.com

<sup>2</sup>Öğretmen, Şehit Mustafa Karasakal İlkokulu, dilek.akpinar183@gmail.com

<sup>3</sup>Öğretmen, Şehit Mustafa Karasakal İlkokulu, selma.ozan@hotmail.com

<sup>4</sup>Dr. Öğr.Üyesi., Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, haticecirali@hacettepe.edu.tr

## Özet

ISTE (The International Society for Technology in Education – Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) standartları, eğitimde teknoloji kullanımını teşvik ederek öğrenciler, eğitimciler, eğitim yöneticileri ve eğitim teknolojisi koçları için yol gösterici bir çerçeve sunmayı amaçlar (<https://www.iste.org/standards>). Öğrencilere yönelik ISTE standartları, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrenme süreçlerini güçlendirmeyi, bilgi ve becerilerini artırmayı ve dijital çağın gerektirdiği yetenekleri kazanmalarını hedefler. Öğrencilere yönelik ISTE standartları şöyle sıralanabilir: 1. yetkin öğrenen, 2. dijital vatandaş, 3. bilgiyi düzenleyen, 4. yenilikçi tasarımcı, 5. bilgi işlemsel düşünen, 6. yaratıcı iletişimci, 7. global işbirlikçi. Bu standartlar öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği ve dijital vatandaşlık gibi alanlarda becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu noktada Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) destekli yabancı dil öğretimi-öğrenimi, ISTE standartları ile uyumlu bir şekilde gerçekleştirildiğinde, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini zenginleştirip daha etkili hale getirebilir. Alanyazında eğitsel bağlamda çeşitli teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunu içeren ve bu teknolojilerin kullanımıyla birlikte öğretmen ve öğrenci rollerine odaklanarak ISTE standartlarını inceleyen çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Balaoro et al, 2022; Chang, 2022; Crompton, 2021; Hazaymeh, 2021; Konak, 2018; McCoy, 2021; Shemshack, 2021; Vucaj, 2022). Diğer bir yandan, alanyazında yabancı dil eğitiminde, sosyal medya, mobil teknolojiler, internet tabanlı teknoloji, etkileşimli teknolojiler, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir (Barrot, 2022; Fu, 2018; Huang et al., 2021; Majid & Salam, 2021). Yabancı dil eğitim süreçlerinde dijital teknolojilerin kullanımı öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda günümüzde birçok dil programının muhtemel belirtilmiş hedeflerinden birinin "dijital okuryazarlık" olduğunu söylemek mümkündür (Godwin-Jones, 2015). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde ISTE öğrenci rollerine doğrudan vurgu yapan çalışmaların alanyazında sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde BİT'i etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmektir. Araştırma soruları şöyledir: BİT'in yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreçlerinde ISTE öğrenci standartları dikkate alınarak kullanımı ile 1) deney ve kontrol grupları arasında dinleme ve yazma becerisi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? 2) deney ve kontrol grupları arasında dijital okuryazarlık becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu çalışma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir desenle gerçekleştirilmiştir. Nicel

boyutta yarı deneysel desen kullanılarak, öğrenciler rastgele deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Nitel boyutta ise gözlem ve uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu, bir devlet okulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören dört şubedeki İngilizce dersini alan toplam 86 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda toplam 42 (şube 1: 6 erkek, 13 kız; şube 2: 11 erkek, 12 kız), kontrol grubunda toplam 44 öğrenci (şube 3: 7 erkek 15 kız; şube 4: 14 erkek, 8 kız) yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler, gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve çalışmaya başlamadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılmış, velilerinden ve etik kuruldan izin alınmıştır. Uygulama süreci toplam 4 hafta sürmüştür. Deney grubunda BİT yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreçlerinde İSTE öğrenci standartları dikkate alınarak İngilizce dersine entegre edilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işleyişi devam etmiştir. Deney grubunun uygulama sürecinin 1. haftasında öğrencilere akıllı tahta üzerinden, öğrencilerin kendi dijital araçları (tablet ve akıllı telefon) kullanılarak Canva ve Chatterpix araçları kullanımı hakkında İngilizce öğretmeni tarafından bilgi verilmiş ve uygulamalı olarak çeşitli özellikler (resim ekleme, ses ekleme, animasyon ekleme, yazı ekleme, şablon düzenleme, arkadaş ekleme) gösterilmiştir. Bu süreçte web sitesine, kayıt olma, e posta adresi alma, oturum açma, e posta veya WhatsApp ile ses, dosya gönderme gibi işlemleri de öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin en az 4 slayt olmak üzere, ses, yazı, görsel bileşenler kullanarak Canva platformunda bir grup arkadaş ekleyerek işbirlikli olarak hazırladıkları çalışmaları e-posta veya whatsapp üzerinden paylaşımları istenmiştir. Hafta: Öğrencilerin çalışmaları hakkında düşünmeleri, hangi görselleri kullanacaklarını ve nasıl bir seslendirme ekleyeceklerini planlamaları istenmiştir. Öğretmenin yönlendirmeleri ve verdiği bilgiler doğrultusunda öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları istenmiştir. Çalışmalar 2. haftadan sonra ev çalışması olarak sürdürülmüştür. Öğrencilerin zorlandıkları adımlarla ilgili sorularını sınıfa getirmeleri istenmiş kendi cihazları, öğretmenin cihazı veya akıllı tahta üzerinden öğrenciye yönlendirme yapılmış, örnek uygulamalarla soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Akıllı tahta üzerinden dijital materyaller kullanılarak ünite kazanımlarına uygun ders akışı sürdürülmüştür. Nicel verilen toplanmasında İngilizce öğrenmeye yönelik ders konu kazanımlarının ölçülmesinde 10'ar tane çoktan seçmeli sorudan oluşan dinleme becerisi testi ve yazma becerisi testi okul İngilizce öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Dinleme becerisi testi, Wordwall üzerinden sınıfta yüz yüze bire bir uygulanmıştır. Yazma becerisi testi, Google form üzerinden sınıfta yüz yüze bire bir uygulanmıştır. Ek olarak, Şahin, Özkan ve Turan (2022) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış olarak "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilen toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel analizlerin (frekans, yüzde, v.b.) yanı sıra Bağımsız örneklem t-testi ve tekrarlı ölçümler t-testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, İngilizce yazma becerisi gelişimi açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dinleme becerisi ve dijital okuryazarlık becerisi gelişimi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Her ne kadar farklılık olmasa da öğrenciler tarafından sürecin eğlenceli bulunduğu, İngilizce öğrenmelerine ve özellikle dijital tasarım becerileri başta olmak üzere çeşitli dijital becerilerine katkı sağlandığı görülmüştür. Nitel bulgular, öğrencilerin İSTE temelli BİT destekli eğitim sürecine olumlu baktıklarını ve bu süreçte daha motive olduklarını

ortaya koymuştur. Öğretmenler ise BİT'in ders planlarına entegrasyonunun, öğrencilerin dikkatini çekmede ve öğrenme materyallerini çeşitlendirmede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın bulgularına dayanarak, gelecek çalışmalar için yabancı dil öğrenim süreçlerine BİT'in öğretim tasarımı temelli entegrasyonunun artırılması gerektiği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** yabancı dil eğitimi, İngilizce öğrenimi, BİT, ISTE, dijital okuryazarlık, ilkokul öğrencileri

### **Kaynakça**

- Balaoro, J. M., Aquino, M. G. G., Salvidar, J. F., Prado, G. A. P., & Amemita, J. M. (2022). The Roles of Teachers in Technology-Driven Classroom Using ISTE Standards for Educators. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 6(3), 643-651.
- Barrot, J. (2022). Language education. *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 216–223). Elsevier.
- Chang, Y. H. Using the ISTE Standards to Examine the Roles of Teacher and Students in Technology-Enhanced Learning Environments. In Conference Proceedings (English Paper) of the 26th Global Chinese Conference on (p. 73). Global Chinese Conference on Computers in Education.
- Crompton, H., & Sykora, C. (2021). Developing instructional technology standards for educators: A design-based research study. *Computers and Education Open*, 2, 100044.
- Fu, Q. K. (2018). Impacts of Mobile Technologies, Systems and Resources on Language Learning: A Systematic Review of Selected Journal Publications from 2007-2016. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(4), 375-388.
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. *Language Learning & Technology* 19(3), 8–20.
- Hazaymeh, W. A. (2021). EFL students' perceptions of online distance learning for enhancing English language learning during Covid-19 pandemic.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability*, 13(9), 4639.
- Konak, A. (2018). Opinions of Art Teachers on the Standards of the International Society for Technology in Education: the Case of Western Mediterranean Region, Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 53-58.
- Majid, S. N. A., & Salam, A. R. (2021). A Systematic Review of Augmented Reality Applications in Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(10).
- McCoy, R. A. (2021). Implementation of International Society for Technology in Education Standards in Elementary School Teachers' Pedagogical Science Practices (Doctoral dissertation, Walden University).
- Shemshack, A. (2021). What supports do teachers need on effective instructional technology integration. *Journal of Literacy and Technology*, 22(1), 22-51.
- Şahin, A., Özkan, R. A., & Turan, B. N. (2022). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(3).
- Vucaj, I. (2022). Development and initial validation of Digital Age Teaching Scale (DATS) to assess application of ISTE Standards for Educators in K–12 education classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 226-248.

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Soruşturma Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri

Erdal KARTAL<sup>1</sup>, Feride Eda ÖZTÜRK<sup>2</sup>, Eda AKDOĞAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Sincan Cumhuriyet Ortaokulu, ekartall@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Sincan Cumhuriyet Ortaokulu, edaemre29@gmail.com

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Sincan Cumhuriyet Ortaokulu, kislada@gmail.com

## Özet

2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında Fen Bilimleri derslerinin soruşturma yaklaşımına (araştırma sorgulama yaklaşımı) dayalı olarak gerçekleştirilmesi beklenmektedir (MEB, 2013). Bu yaklaşım “öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bir yaklaşım” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Soruşturma yaklaşımı, sınıf içinde belirlenen bir araştırma sorusu üzerine öğrencilerin hipotez kurduğu, kendi sürecini tasarladığı, gerekli malzemeleri kendinin belirlediği, verileri analiz ettiği ve sonuçlara ulaştığı bir yaklaşımdır. Bununla öğrenci, araştırmasının her bileşenini kendisi geliştirir ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır (Bell vd., 2005). Fen Bilimleri öğretmenlerinin geleneksel bir anlayışla uygulamalarına devam ettiği (Atıla, 2012), soruşturma yaklaşımıyla ilgili uygulamalar konusunda desteklenmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecine rehberlik etmesi amacıyla Esnek Soruşturma Temelli Öğretim (ESTÖ) Modeli kullanılmıştır. Bayram (2019) tarafından geliştirilen bu model “bilimin doğasının öğretimi yanında bilim insanlarının geçtikleri bilimsel süreçlere benzer süreçleri tecrübe etmeye olanak tanıyan bir model” olarak tanımlanmaktadır. Bu modele göre etkinlikler tasarlanırken soruşturmanın amacı belirlenir. Süreç sonunda öğrencilerin ulaşacakları hedefler (sözlü, yazılı veya davranışsal ifadeleri) belirlenir. Öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılır. Süreç esnasında yapılacak görevler belirlenir ve öğrenci aktifliğini sağlamak için mümkün olduğunca öğrencilere sorumluluk verilir. Süreçte öğrencilerin iş birliği yapmaları sağlanır ve öğrencilerin bilgi ve becerileri geleneksel veya alternatif ölçme araçlarıyla değerlendirilir. Araştırma sorusu belirleme, tahmin/hipotez kurma, çözüm önerisi sunma ve öneriyi gerçekleştirme, veri elde etme ve sonuç çıkarma basamaklarından oluşan ESTÖ dizisi süreçte kullanılarak öğrencilerin bilim insanı gibi çalışmalarını sağlanır. Araştırmanın amacı, Esnek Soruşturma Temelli Öğretim (ESTÖ) Modeli’ne dayanan mesleki gelişim sürecine katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin soruşturma anlayışı geliştirmesini sağlamaktır. Soruşturma anlayışı, soruşturma yaklaşımını bilen ve uygulayan öğretmenlerin sahip olduğu anlayıştır. Öğretmenler soruşturma yaklaşımına dayalı bir mesleki gelişim sürecine dahil olmuş, ardından sınıflarında soruşturma yaklaşımına dayalı uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin bakış açılarını derinlemesine araştırmak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırları belirlenmiş bir programın, kurumun, olgunun veya sosyal bir birimin, yoğunlaştırılmış ve bütünsel bir yaklaşımla tanımlanması ve analiz edilmesidir (Merriam, 1998). Burada çalışılan durum “öğretmenlerin soruşturma anlayışlarındaki gelişim” dir. Mesleki gelişim süreci ile ilgili düzenlemeler okul müdürü, danışman akademisyen, okul müdür yardımcısından oluşan ekip tarafından

gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi bir ortaokulda çalışan gönüllü Fen Bilimleri öğretmenlerinin (n=5) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Öğretmenler daha önce soruşturma yaklaşımı ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmelerde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Öztürk, 2022) kullanılmıştır. Bu form ile öğretmenlerin soruşturma yaklaşımı hakkındaki bilgisi ve bilgilerini uygulamalarına ne kadar yansıtıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Soruşturma yaklaşımının aşamalarının öğretiminde “Baloncuk Araştırma Laboratuvarı” isimli etkinlik (Seydioğlu ve Barış, 2021) yaptırılmıştır. Soruşturma yaklaşımı hakkında teorik bilgiler verilmiş, öğretmenler sınıf içinde bir uygulamaya gözlemci olarak katılmıştır. Soruşturma yaklaşımı konusunda yüksek lisans yapmış bir öğretmenle uzaktan görüşme gerçekleştirilmiş, farklı bir öğretmenin sınıf içi tecrübelerinden yararlanılması sağlanmıştır. Öğretmenlerin soruşturma yaklaşımıyla ilgili bilgi ve uygulamaları hakkında veri toplamak amacıyla sohbet tarzı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmak amaçlanır. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Veriler sistematik ve açık bir şekilde açıklanır ve yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmelerden elde edilen bulgulara aşağıdaki gibidir. Öğretmenler 2024 Fen Bilimleri öğretim programında; konuların yerlerinin değiştiğini, içeriklerin azaltıldığını, konular tam olarak pekiştirildikten sonra diğer konulara geçileceğini, konularla ilgili etkinliklerin arttırılacağını bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programını içerik bakımından değerlendirdikleri ancak felsefesi bakımından değerlendirmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler somut uygulamalarını açıklarken çoğunlukla deneylerden bahsetmiş, deneyleri bilgi edinme yolu olarak değil, bilginin doğruluğunu kanıtlama amacıyla kullandıkları anlaşılmıştır. Gözlem, uzman görüşüne başvurma gibi bilgi edinme yollarından bahsetmemişlerdir. Araştırma ödevleri olduğunda öğrencileri internetten araştırmaya yönlendirmektedirler. Sınıf içinde öğrencilerin akranları ile bilgi alışverişi yapabileceğini veya kendilerinin bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Ders kitaplarının yol gösteren bir bilgi kaynağı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aktif olamama sebeplerini; her konunun soruşturma yaklaşımı ile öğretilemeyeceği, soyut konularda deney yapılamayacağı, bazı konuların öğretimi için yeterince süre olmadığı, güvenlik önlemleri alamama kaygısı yaşadıkları, laboratuvarların sayısı ve malzeme açısından yetersiz olması, öğrencilerin etkinlikleri oyun gibi görmesi, istenmeyen öğrenci davranışları, öğrencinin isteksizliği, ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler içermemesi, bazı konuların öğretiminin öğretmenlere ve öğrencilere gereksiz gelmesi, öğretmenin derse hazırlıklı gelmemesi, öğrencilerin araştırma becerilerinin olmaması ile açıklamışlardır. Bu nedenlerle gösteri deneyi veya sunuş yolu ile öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin aktif olmasına dönük grup çalışmaları yaptıklarında sınıf ortamının karıştığını, beşinci sınıfların grup çalışmaları yapmaları için erken olduğunu, sekizinci sınıfların ise lise giriş sınavından dolayı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitim sisteminin öğrencilere alıcı rolü verdiğini, öğrenci aktifliğinin okul koşullarının iyileşmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler fen bilimleri dersine ait kazanımları kazandırdıkları zaman veya grup çalışması yaptıklarında öğrenci becerilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler. Küçük



sınıfların iletişim kurma, grup çalışması yapma gibi becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Soyut kavramların somutlaşması becerisini kazanma, konuya adapte olma, iş birlikli çalışma becerisinden bahsetmiş ancak bilimsel süreç, yaşam veya mühendislik becerilerinden hiç bahsetmemişlerdir. Öğretmenler öğretim programında kendilerinden soruşturma yaklaşımına dayalı uygulamalar yapılmasının beklendiğini görmemekte, öğretim programı temelindeki yaklaşım, öğretmen öğrenci rolleri öğretmenler tarafından göz ardı edilmektedir (Çalım, 2023). Mesleki gelişim sürecinden sonra bu düşüncenin değiştiği görülmüştür. Son görüşmelerde, öğretmenler öğretim programında kendilerinden soruşturma yaklaşımının öğretim beklendiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Soruşturma yaklaşımına dayalı uygulamalar gerçekleştirirken öğrencilerini farklı bilgi kaynaklarına yönlendirebilmişlerdir. Öğrencilerinin araştırma, sorgulama, tartışma gibi becerilerini geliştirebildiklerini, işbirlikli çalışmaların derse ilgisi olmayan öğrencileri sürece dahil etmede kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin derse aktif katılımlarını sağlayabildiklerini, bu süreçte öğretmen olarak rehber rolü üstlendiklerini belirtmişlerdir. Soruşturma yaklaşımına uygun bir şekilde öğrencileri nasıl değerlendireceklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki gelişim sürecinde; fikir alışverişi yaptıklarını, birbirlerinin uygulamalarını dinleyerek heveslendiklerini, yapılamaz diye düşündükleri şeylerin olabileceğini, soruşturma yaklaşımını mevcut uygulamalarına uyarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, mesleki gelişim süreci ile katılımcı öğretmenlerin tamamı soruşturma anlayışına sahip olmuştur. Bunun nedeni, öğretmenlerin 10 yılın üzerinde tecrübeye sahip olması, bu çalışmaya gönüllü olarak katılmaları, kendi okullarında kendi meslektaşları ile bu sürece dahil olmaları, idarenin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için yeterli desteği vermesi olabilir. İlerleyen yıllarda öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını izlemeleri, birlikte çalışarak soruşturma yaklaşımına dayalı uygulama planlarını hazırlamaları ve bu planları uygulamaları mesleki gelişimlerini destekleyecektir. Bu çalışmanın okuldaki iş birliği kültürünü dolayısıyla okuldaki fen öğretimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** soruşturma yaklaşımı, ESTÖ modeli, fen bilimleri öğretmenleri, mesleki gelişim

## Kaynakça

- Atila, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı*. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Bayram, Z. (2019). İlkokulda esnek soruşturma temelli fen öğretimi (ESTFÖ) uygulamaları. C. Aydoğdu ve S. Kınır (Ed.), *Fen Öğretimi*. Nobel Yayınevi.
- Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Çalım, Ö. B. (2023) *Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel soruşturma anlayışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. (İlkokul ve Ortaokullar 3, 4, 5, 6, 7 ve 8). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokullar 3, 4, 5, 6, 7 ve 8). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öztürk, F. E. (2022). *Soruşturma temelli mesleki gelişim programına katılan fen bilimleri öğretmenlerinin soruşturma anlayışlarındaki gelişimin incelenmesi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Seydioğlu, E., & Barış, N. (2021). Bilimsel süreç becerileri uygulama örneği: Baloncuk araştırma laboratuvarı, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 207-225.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

# Okul Öncesi Dönemi Kodlama Etkinlikleri İle Sayısal Becerilerin Arttırılması

Tülay KARAKAN<sup>1</sup>, H. İbrahim BÜLBÜL<sup>2</sup>, Esra ÇEKİCİLER<sup>3</sup>, Asuman ÇINAR<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Yenimahalle Şehit Şahin Polat Aydın Ortaokulu, karakan.tulay@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, bhalil@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Yenimahalle Şehit Şahin Polat Aydın Ortaokulu, esra.cekiciler@gmail.com

<sup>4</sup> Öğretmen, Yenimahalle Şehit Şahin Polat Aydın Ortaokulu, asumancinar37@gmail.com

## Özet

Bu araştırma bilgisayarlı ve bilgisayarsız kodlama eğitiminin okul öncesi dönemi çocuklarda sayısal becerilerin arttırılmasını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönem, çocuğun temel kavramları öğrendiği; fiziksel, zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu bir dönemdir. İçinde bulunduğumuz dijital dönemde, öğrencilerin teknolojiyle uyumlu ve becerikli olmaları giderek daha önemli bir hale gelmektedir. Yıllarda çocukların aktif, öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarına ve farklı öğrenme yöntemlerine ihtiyacı bulunmaktadır (Yıldız,1999). Tüm dünyada her şeyin çok hızlı değiştiği ve tüketildiği bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişime çocukların ayak uydurabilmesi yetişkinlere göre daha kolay hale gelmesi için teknoloji odaklı eğitimle harmanlanmış ortak görev bilinci, problem çözme ve yenilikçi kabiliyetlerini artıracak bir müfredata ihtiyaç duyulmaktadır. Bers (2012), Bu noktada okul öncesi dönemi kodlama eğitimi, çocuklar için son derece faydalı bir beceri haline gelmiştir. Öğrenmeyi desteleyen teknolojik araçlardan yararlanarak çocuklarda iş birliğini, yaratıcılığı, algoritmik düşünmeyi geliştirerek; çocuklara eğlenerek, oynayarak öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Erken çocukluk dönemi öğrencileri temel kodlama kavramları ile kodlama eğitimine başlayabilmektedir. Gelişmiş birçok ülkede kodlamayı öğrenmenin çok küçük yaşlarda başladığı görülmektedir (Aytekin, vd., 2018). Kodlama eğitime başlama yaşının temel belirleyicisi çocuğun ilgi düzeyi, bilişsel gelişimi ve matematik becerileridir. Basit blok tabanlı kodlama oyunları ve uygulamaları ile renkler, şekiller, sayılar ve temel mantık kavramları üzerinden çocuklara algoritma fikirleri kazandırmaktadır. Kodlama etkinlikleri aynı zamanda çocukları oynayarak öğrenmeye teşvik etmektedir. Bilgisayarlı ve bilgisayarsız kodlama eğitiminin işlevlerini yerine getirmesinde eğitici robotlar, bilgisayar uygulamaları ve somut materyaller kullanılmaktadır. Bu materyaller her bir öğrencinin gelişimine uygun olarak tercih edilmektedir. Eğitici robotlar; öğrencilerin sayı, hareket, renk, ses, yer-yön gibi kavramları öğrenmelerini sağlamakta aynı zamanda temel programlama becerilerini de geliştirmektedir. Okul öncesi dönem öğrenciler okuma yazma bilmediklerinden dolayı onlara kodlama; şekiller, yön kavramları, renkler, sayı, nesnelere üzerinden öğretilmektedir. Bilgisayarsız kodlama eğitimi yönerge takibi ile şekil/sayı oluşturma, renk nesne eşleştirme, eğitici robotlar ile sağ, sol, yukarı, aşağı, ileri, geri gibi yön kavramları öğretilmektedir. Araştırmada “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı Ve İşlem Kavramlar Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçek uygulanarak öğrencilerdeki sayısal kavramlardaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Şehit Şahin Polat Aydın Ortaokulu anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu 26 öğrenci (15 erkek, 11 kız) oluşturmaktadır. Bu araştırmayla 26 öğrenci ile kodlama eğitimi sürecinde yaşanan

farklılıkların gözlemlenebilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada tek gruplu deneysel desen araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma 8 hafta boyunca haftada 3 gün günlük eğitim akışında hem bilgisayarlı hem de bilgisayarsız kodlama eğitimine verilmiş olup öğrencilerdeki değişim, ilgi ve dikkat durumları da gözlemlenmiştir. Kodlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilerin sayı bilgilerini öğrenmek için ölçek ön test olarak uygulanmıştır. Bilgisayarlı kodlama eğitiminde akıllı tahta, eğitici robot, 3d kalem ve makey makey kodlama cihazı tercih edilmiştir. Kodlama eğitimi sonunda öğrencilere son test uygulanarak test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Nicel bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde yapılan ön test ile sonunda yapılan son test puanları arasında anlamlı farklar ortaya çıktığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında erkek öğrencilerde % 25.74 puan artışı, kız öğrencilerde %42.09 puan artışı olmuştur. En düşük %3.03 oranında puan artışı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile uygulanan kodlama eğitiminin okul öncesi çocuklar üzerinde dikkat toplama, etkinliklere aktif katılım gösterme, problem çözme, algoritmik düşünme gibi becerilerde etkisi olduğu görülmüştür. Çocukların kodlama eğitimi vermekteki amaç üst düzey programlama öğrenmek yerine teknolojiyi kullanarak kendi yaş grubuna göre yeni ürünler ortaya çıkarmaktır (Özcan, 2017). Kodlama eğitiminin çocuklarda yer-yön kavramı renk sayı doğru tahminde bulunma, hızlı düşünme gibi becerileri geliştirdiği görülmüştür. Okul öncesi dönemi çocuklarda kodlama eğitimi doğru uygulandığı zaman çocuklarda problem çözme, takım çalışması, sayısal beceriler, yaratıcı düşünme gibi birçok 21. yüzyıl becerisini arttırmaktadır. Bu yaş grubunun avantajı ise yaparak yaşayarak öğrenmekten keyif alması böylelikle kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Kısaca uygulanan kodlama eğitimi öğrencilerin sayısal beceri düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Literatürde Kafai ve Burke' nin (2014) yapmış olduğu çalışma bu bulguyu desteklemektedir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimde kodlama etkinliklerine müfredatta daha çok yer verilmesi, ders içerikleri ile ilişkilendirilmesi önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi dönem, kodlama eğitimi, teknoloji

## Kaynakça

- Aytekin, Alper. Sönmez Çakır, Fatma. Yücel, Yakup Bahadır. Kulaözü, İlknur (2018). *Geleceğe Yön Veren Kodlama Bilimi Ve Kodlama Öğrenmede Kullanılabilecek Bazı Yöntemler, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5 (5), 24-41.
- Bers, M. U. (2012). *Designing digital experiences for positive youth development: from playpen to playground*. Oxford University Press.
- Kafai, Y. B. & Burke, Q. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. Cambridge: MIT Press.
- Özcan, B. (2017) Çocuklar için kodlama eğitimi. <http://kodlamaegitim.blogspot.com/2017/01/cocuklar-icin-kodlama-egitimi.html> [Erişim Tarihi: 25.12.2023]
- Yıldız, V. (1999). *İşbirlikçi Öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri*. Eğitim ve Bilim Dergisi, sayı; 23, cilt; 11, s.42–50

# Sporda E-Öğrenme Ortamında Pickleball Branşının Deneyimlenmesi

Bengü SEZER<sup>1</sup>, Tuğba Mutlu BOZKURT<sup>2</sup>, Mine ÖZKAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Ender İlkokulu, baysal\_bengu@windowslive.com

<sup>2</sup> Doç.Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, tmbozkurt@beu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretmen, Şehit Ender Alper İlkokulu, minemutlu8279@gmail.com

## Özet

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasıyla birlikte, geleneksel eğitim yöntemleri teknolojik içerikli yaklaşımlarla desteklenmeye başlamıştır (Sun vd., 2008). E-öğrenme, bilgisayar ağ teknolojileri kullanılarak internet, extranet, intranet ve hipermetin gibi elektronik ortamlar aracılığıyla sağlanan bir öğretme ve öğrenme yöntemidir (Moore ve Kearsley, 2012). Sporda e-öğrenme, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak merak, ilgi ve ihtiyaçlarına dayanan programları sanal ortamlar aracılığıyla ulaşımı kolaylaştıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sporda e-öğrenme, öğrenme ortamının çeşitlenmesini sağlamak, bireysel farklılıkları gözetererek uygun öğrenmeyi desteklemek ve sınırsız tekrar imkanları sunmak gibi özelliklere sahiptir. Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, bireylere ömür boyu sağlıklı biliş, sağlıklı beden ve sağlıklı duyuşsal aktivitelerin keyfini çıkarma becerisi ve güven hissi kazandırmak üzerine odaklanmıştır. Bu yaklaşım, herkesin yeteneklerini keşfetme şansına eşit olarak sahip olmasını ve öğrencinin sporda bir beceriyi öğrenmede kilit bir faktör olarak katkıda bulunabileceği bir ortam sağlamayı amaçlar. Pickleball, son yıllarda popülerlik kazanan bir raket sporudur. Genellikle 20 x 44 adım ölçüsü boyutlarında bir kort üzerinde oynanan bu oyunun hem içeride hem dışarıda badminton büyüklüğünde bir kortta ve biraz değiştirilmiş tenis ağında oynanabilir. Bir raket ve delikli plastik bir top ile oynanır. Bu spor, tenis, badminton ve masa tenisi kombinasyonu olarak düşünülebilir. Tekler veya çiftler halinde plastik bir top ve bir raket kullanılarak oynanan oyun, bir alt el servisi ile başlar ve topu yere vurmada tenise benzer şekilde servisle devam eder. Pickleball'ın büyümesi, kurallarının basit olması ve başlangıçta yeni başlayanlar için oynamanın kolay olmasına rağmen, eğlenceli, sosyal ve arkadaş canlısı bir branş olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurallar basit ve pickleball'a yeni başlayanlar için öğrenmesi kolaydır. Deneyimli oyuncular için tempolu, rekabetçi bir oyuna dönüşebilir. Günümüz teknolojisi Pickleball branşının; tenis, badminton ya da diğer profesyonel branşlar gibi ve olimpik raket sporlarıyla aynı kulvarda mücadele etmesine fırsat verebilmek, tanınabilirliğini artırmak ve uygulama fırsatı sunmaktır. Ayrıca pickleball branşını sporda e- öğrenme ortamında öğrencilerin deneyimleme imkanı sağlanması ve yeni bir branş olan Pickleball'un gerçek ortama yansımalarının araştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin pickleball branşını sporda e- öğrenme ortamında deneyimlenmesinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden “betimsel model” kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir” (Büyüköztürk, 2010). 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Şehit Ender Alper İlkokulunda eğitimine devam eden

7-11 yaş arığında bulunan öğrencilerden oluşan çalışma grubu; 180 kız ( %49,7), 182 erkek (%50,3) olmak üzere toplam 362 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma bir okuldaki mevcut sınıflar üzerinde yürütüldüğü için yansız atama olanağı ortadan kalkmaktadır; dolayısıyla çalışma gruplarının seçkisiz bir şekilde belirleme şansı olmadığı için çalışmada bu desen tercih edilmiştir. Çalışmanın bu şekilde desenlenmesi araştırma için bir sınırlama olmakla beraber, seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda güçlü bir alternatif oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada öncelikle, İlkokul öğrencilerinin Sporda E-Öğrenme ile sanal ortamda öğrenme farkındalığını ne düzeyde etkilendiğinin analiz edilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın ilk kısmında ön-test uygulandıktan sonra, Pickleball branşının video, görsel hareketli oyunlar ve Pickleball sporcularının izlenerek, branşın öğrenme etkisinin gözlenmesi, detaylandırılması ve güçlendirilmesi amacı ile Pickleball branşının izleyerek deneyimlenmesi sağlanmıştır. İkinci kısım da, örneklem grubunu oluşturan öğrenci grubunun sanal öğrenme ortamında izlediklerinin, gerçek öğrenme ortamında sergilenmesi ile bütüncül bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmış ve ardından son- test uygulanması yapılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak belirlenen ölçek ile de ön-test ve son-test ile sanal öğrenme ortamının gerçek öğrenme ortamına yansımaları tespit edilmiştir. İki bölümden oluşan veri toplama aracının ilk bölümü kişisel bilgi formu; ikinci bölümü ise Mutlu Bozkurt ve Tamer (2020) tarafından geliştirilen “ Sporda E- Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ”den oluşmaktadır. Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Mutlu Bozkurt ve Tamer (2020) tarafından geliştirilen ölçek, 12 maddeden ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipinden oluşan ölçekten alınacak en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 60 olarak belirtilmiş olup; Ölçme aracının güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (92) olarak hesaplanmış ve çıkan güvenilirlik katsayılarının ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna dair kanıt sağlamıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma grubunun demografik bilgileri, tanımlayıcı istatistikler olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılarak özetlenmiştir. Verilerin normallik analizi yapılmış olup, normal dağılım gösterdiği belirlenen veriler için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Araştırmada grup içi karşılaştırmalar için “Paired Samples t” testi gruplar arası karşılaştırmalar için “Independent Samples t” testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$ , güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik değişkenlere ilişkin frekans tablosu incelendiğinde araştırma yer alan 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Şehit Ender Alper İlkokulunda eğitimine devam eden 7-11 yaş arığında bulunan öğrencilerden oluşan çalışma grubu; 180 kız ( %49,7), 182 erkek (%50,3) olmak üzere toplam 362 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca % 22,1’inin 1.sınıf öğrencisi, % 32,1’inin 2.sınıf öğrencisi, % 27,9’unun 3.sınıf öğrencisi ve % 17,7’sinin 4. Sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların Ön-test – Son-test Sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin Pickleball branşının sporda e-öğrenme ortamında deneyimlenmesi amacı ile yapılan ön-test ve son-test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan literatür çalışmaları incelendiğinde; Akın (2022) sporda e-öğrenme diğer alanlara göre çevrimiçi eğitime daha yatkın olmasından dolayı öğrenme ve öğretme sürecinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Chun-Hong ve ark. (2010) sporda e-öğrenme öğrenme verimliliğini artırıp beden eğitimine olan ilginin artacağını ifade etmişlerdir. Qomarrullah ve arkadaşları (2023) spor eğitimi derslerinde e-öğrenmenin etkili

bir öğrenme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar bulgularımızı destekler niteliktedir. Sonuç olarak; araştırmanın hipotezi doğrultusunda sporda e-öğrenme ortamında video kayıtları aracılığıyla izlenerek deneyimlenen Pickleball branşının, gerçek ortama aktarma da olumlu- pozitif yönde aktarım sağlanmıştır. Böylece sporda e-öğrenme ortamı ile izlenerek, görsel ve hareketli video kayıtları aracılığıyla oluşan ön öğrenmelerin, gerçek ortama aktarımının mümkün olacağı araştırma sonucu olarak tespit edilmiştir.

*Anahtar sözcükler: e-öğrenme, spor, teknoloji*

### **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Çelik, A. (2020). Spor eğitiminde e-öğrenme platformlarının incelenmesi üzerine sistematik bir inceleme. *Afrika Eğitim Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.30918/aerj.82.20.058>.
- Edsand, H. E., & Broich, T. (2020). The impact of environmental education on environmental and renewable energy technology awareness: Empirical evidence from colombia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 611-634.
- Huang, C., Chiu, C., Chin, S., Hsin, L. & Yu, Y. (2010). Bir spor e- öğrenme platformu: multimedya içeriklerini kullanarak öğretme ve öğrenme. 2010 3. IEEE Uluslararası Ubi-Medya Hesaplama Konferansı, 222-226. <https://doi.org/10.1109/UMEDIA.2010.5544460> .
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Mutlu Bozkurt, T. & Tamer, K. (2020). Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(36), 1761-1771.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.

# İlkokulda Resimli Çocuk Kitapları İle P4C Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Gülcan ÇINAR<sup>1</sup>, Seval ÇİĞDEMİR<sup>2</sup>, Aysun DÜZGİDER<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Güner Altınok İlkokulu, selenga.308@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Şehit Güner Altınok İlkokulu, sevalcgdmr@gmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Şehit Güner Altınok İlkokulu, aysundzdr@gmail.com

## Özet

İlköğretim programının temel amaçlarından olan problem çözebilen, sorumluluk sahibi ve eleştirel düşünebilen öğrenci yetiştirebilmek için erken yaşlardan itibaren düşünme becerisini geliştirecek uygulamalara ağırlık verilmelidir (MEB, 2018). “Çocuklar İçin Felsefe” faaliyetleri bu bağlamda ortaya çıkmış ve etkililiği kanıtlanmış bir yöntemdir. 1960’lı yıllarda Matthew Lipman tarafından geliştirilen bu yöntem, yaratıcı düşünme (creative thinking), özenli düşünme (caring thinking), eleştirel düşünme (critical thinking) ve işbirlikçi düşünme (collobrative thinking) kavramlarının İngilizce baş harflerinin birleşimi ile P4C adını almıştır (Erdoğan, 2018). Bu yöntemde amaç çocuklara teorik felsefeyi ve felsefi kavramları öğretmek yerine, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme ve atölyeler aracılığı ile felsefe pratikleri yapmaktır. Çocuklar için felsefe yönteminde, çocuklar kendi ürettikleri soruları, uygun bir sorgulama ortamında tartışır, sorgular, savunur veya eleştirir (Lipman, 2003). P4C etkinlikleri ile çocuklarda yaratıcılık ve eleştirel düşünme dahil olmak üzere düşünme becerilerinin geliştiğine dair çalışmalar son yıllarda önem kazanmıştır (Cassidy, Christie, Marwick, Deeneyb, McLeanand Rogers, 2018; Jones-Teuben, 2013; Kefeli & Kara, 2008; Lukey, 2006). Resimli çocuk kitapları ile P4C uygulamalarına yönelik ilkökul 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışma eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Bu amaçla Ankara’da bir devlet ilkökulunda dört ayrı sınıf düzeyinde belirlenen 4 adet resimli çocuk kitabı ile P4C atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 132 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Toplamda 5 hafta süren araştırma sürecinde her hafta her sınıf düzeyiyle belirlenen resimli çocuk kitabının uyaran olarak kullanıldığı atölyeler düzenlenmiştir. Atölye süreçleri tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sürece yönelik öğrenci görüşleri toplanmıştır. Ayrıca uygulama süresince toplanan video kayıtları, öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri de incelenmiş ve tüm veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre birinci ve ikinci sınıf düzeyinde en sevilen bölüm; oyunları ve drama etkinliklerini kapsayan ısınma aşaması olurken, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde etkileşimli okuma ve soruşturma aşamaları daha çok sevilmiştir. Bu sonuç yaş grubu arttıkça P4C atölyelerinin daha çok amaca hizmet edebileceğini göstermektedir. Öğrencilerden süreci kendi ifadeleri ile tanımlamaları istendiğinde birinci sınıflarda daha çok “kitaplarla konuşma”, ikinci sınıflar “oyunayarak kitap okuma”, üçüncü sınıflar “düşünme”, dördüncü sınıflar ise “tartışma” temalarına ulaşılmıştır. Veriler ışığında sınıf düzeyi arttıkça P4C etkinliklerinin oyun ağırlıklı bir tanımlamadan akademik ağırlıklı bir tanımlamaya doğru gittiği görülmektedir. Ayrıca uygulamalar süresince tutulan kontrol listelerinde öğrencilerin söz alma, fikir üretme, karşıt fikir geliştirme gibi becerilerinde artış olduğu görülmüştür.



Sonuç olarak P4C etkinliklerinin ilkokulun tüm sınıf düzeyleri için uygulanabilir olduğu, her sınıf düzeyinde öğrencilerin gelişim durumlarına göre farklı becerilerine hitap ettiği ve öğrencilerin sürece olumlu tepki geliştirdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin, çocukların düşünme becerilerinin gelişmesi için P4C uygulamalarına yer vermeleri ve bu süreçte resimli çocuk kitaplarına alternatif olarak farklı uyaranlardan da faydalanmaları önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** P4C, ilkokul, resimli çocuk kitapları

### **Kaynakça**

- Cassidy, C., Christie, D., Marwick, H., Deeney, L., McLean, G. & Rogers, K. (2018). Fostering citizenship in marginalised children through participation in community of philosophical inquiry. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(2), 120-132.
- Çayır, N. A. & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Erdem, H. H. (2013). Türkiye’de çocuklar için felsefe kitapları. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.49-63.
- Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). 43-55.
- Jones-Teuben, H.M. (2013). I disagree with myself! Creative thinking in a key stage 1 community of enquiry (Doktora tezi). Newcastle University, Newcastle.
- Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Philosophical and critical thought development of child. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(1), 339-357. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000193](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000193)
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukey, N.L.G. (2006). Philosophy for children Hawaii “I and its influence on the development of students” reflective thinking in classroom discussions, (Unpublished Master Thesis). University of Hawaii, USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. 2018. *İlköğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın İngilizce Derslerinde Uygulama Durumunun Belirlenmesi

Engin ÖNAL<sup>1</sup>, Ebru DİZMAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Hayri Aslan Orta Okulu, enginöнал75@hotmail.com

<sup>2</sup>Dr. Öğretmen, Çubuk Gevher Nesibe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, esra5654@hotmail.com

## Özet

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle gerek teknoloji gerekse bilimde hızlı değişimler yaşanmaktadır. Teknoloji ve bilim alanlarında yaşanan bu gelişmelere paralel olarak uluslararası ilişkilerin artması ile dünyada ortak dil olarak kabul edilen İngilizcenin önemi de artmıştır (Coşkun-Demirpolat, 2015; Çelebi & Yıldız-Narinalp, 2020; Demirel, 2012; Haznedar, 2015). Bu kapsamda, ülkeler arasında ticari, siyasi, sosyal vb. faaliyetlerin yürütülebilmesi için bireylerin İngilizce öğrenmesi ihtiyaç haline gelmiştir (Dizman, 2023; Harmer, 2007; Haznedar, 2015). Ülkemizde de İngilizceyi etkili bir şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Çelebi & Yıldız-Narinalp, 2020; Dizman, 2023; Haznedar, 2015). Ülkemizde, yabancı dil eğitime ilişkin çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmış olmasına karşın, beklenen başarı düzeyine ulaşamamıştır (Coşkun-Demirpolat, 2015; Çelebi & Yıldız-Narinalp, 2020; Demirtaş & Erdem, 2015). Bu durum, İngilizce öğrenimi ve öğretimine ilişkin sorunların olduğunu düşündürmektedir. Bu kapsamda, İngilizce derslerinde iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yeterli düzeyde yansıtılıp yansıtılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın temele alındığı sınıf içi uygulamalarda da öğrencilerin dilin kurallarını ezberlemelerinden ziyade, öğrenmede zihinsel süreçlerinin aktif olarak yer aldığı anlama ve kavramaya yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Demirel, 2012; Richards & Rodgers, 2002). Bu çalışma ile ortaokul düzeyinde İngilizce öğretimine ilişkin olası sorunlar saptanmaya çalışılarak iletişimsel yaklaşım odaklı etkinliklerin uygulanma durumu ve bu etkinliklerin öğrenme sürecine olan katkısı saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, İngilizce öğrenimi ve öğretimine ilişkin sorunların belirlenmesi, iletişimsel yaklaşımın uygulanma durumunun belirlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin İngilizceyi aktif olarak kullanma durumlarının sınıf içi gözlemler yolu ile ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada 5. Sınıf İngilizce derslerinde, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın İngilizce dersine yansıtılma durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, iletişimsel yaklaşımın uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yürütülen bu araştırma durum çalışması deseninde nitel bir araştırmadır. Nitel çalışmalarda araştırmanın kapsamındaki durum, olay veya olgular kendi içerisinde bütüncül bir süreçte, nasıl ve niçin soruları odağında incelenmektedir (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2021). İletişimsel yaklaşımın 5. Sınıf İngilizce derslerinde uygulanma durumunu belirlemeye yönelik, gerekli yasal izin ve onamların alınması akabinde, bir devlet okulunda 5. Sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci ve bu okulda görev yapan üç İngilizce öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle araştırmaya dahil edilen İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler sağlanarak 5. Sınıfların “Filmler” ünitesine yönelik yapılacak etkinlikler (film izleme, afiş hazırlama, bilet hazırlama, oyun, diyalog, rol

yapma, video vb.) planlanmıştır. Bunun akabinde, bu araştırmanın kavramsal çerçevesi, problemi ve amacı doğrultusunda geliştirilen İngilizce dersi sınıf-içi gözlem formu aracılığı ile eş zamanlı olarak 3 ayrı şubede dörder ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati gözlem yapılmıştır. Çalışmada gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında hazırlanan temalar odağında özetlenerek, yorumlanmıştır. Bu çalışmada, 5. sınıfların “Filmler” ünitesi ile ilgili gözlemlenen derslerinde, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirici ve dilini yapısını öğrenebileceği etkinliklere (oyun, drama, yaratıcı yazma, diyalog vb.) yeterli düzeyde katılım sağladıkları; öğretmenin bu süreçte daha çok rehberlik etme görevini üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, gerçek yaşam ortamını yansıtan etkinliklere (film izleme, film bileti ve afiş hazırlama vb.) öğrencilerin daha fazla katılım sağladığı ve bu süreçte İngilizceyi aktif olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan, sınıf içinde iletişimsel etkinliklere yer verilmediği durumlarda ise (konu anlatımı, dilbilgisi öğretimi ve kelime öğretimi vb.) öğrencilerin İngilizceyi iletişimsel olarak kullanma fırsatlarının daha kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda günlük yaşama daha yakın etkinliklerin öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma becerilerini artırdığı söylenebilir. Buna ek olarak, İngilizce derslerinde öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yaş, beceri ve iletişimsel yeterliklerinin dikkate alınmasının hedef dili öğrenmede kalıcılığı arttırabileceği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** yabancı dil öğretimi, iletişimsel yaklaşım, İngilizce dersi

## Kaynakça

- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Çelebi, M. ve Yıldız-Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55- 80. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20639/220099#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20639/220099#article_cite)
- Dizman, E. (2023). *Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Programı Bağlılıkla Uygulama Durumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th edition). Cambridge, UK: longman.
- Haznedar, B. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43744>

# Öğretmen Mentörlüğüne İlişkin Bir Eylem Araştırması

Aşır KORKMAZ<sup>1</sup>, Hatice TURAN BORA<sup>2</sup>, Ceylan HAKTANIR<sup>3</sup>, Meryem Begüm AYCI<sup>4</sup>, Yasin ŞİMŞEK<sup>5</sup>, Tarık ÖZTÜRK<sup>6</sup>, Murat TAŞLI<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Şehit Yaşar Çetinkaya İlkokulu, asirkorkmaz@gmail.com

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, haticeturana@baskent.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Şehit Yaşar Çetinkaya Ortaokulu, ceylanhaktanir@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Şehit Yaşar Çetinkaya Ortaokulu, m.begum.ayci@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Şehit Yaşar Çetinkaya Ortaokulu, yasinmathocaokul@gmail.com

<sup>6</sup>Öğretmen, Şehit Yaşar Çetinkaya Ortaokulu, trkztrk@hotmail.com

<sup>7</sup>Öğretmen, Şehit Yaşar Çetinkaya Ortaokulu, mtasli75@hotmail.com

## Özet

Mentörlük, bir kişinin (mentör) bilgi ve deneyimini karşıdaki kişinin(menti) gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen gelişim ve paylaşım süreci anlamına gelmektedir (Kılınç ve Alparslan, 2014). Bir diğer ifadeyle yetiştirici ile yetişen arasındaki çift yönlü etkileşimsel bir gelişim sürecini ifade eden mentörlük, örgütün insan potansiyelini değerlendiren ve mevcut sistemin örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Hem bireylere hem de kuruma fayda sağlayan mentörlük, karşılıklı etkileşim ile mentörün yol göstericilik rolleri ile bireylerin kuruma bağlılığını artmasını, öğrenmenin hızlanması, iş tatmininin artması ve performansın yükselmesi gibi birçok olumlu çıktılar sunmaktadır (İşcan ve Çakır, 2016). Buna ilaveten mentörlük uygulaması bireysel çaba, birlikte öğrenme, paylaşım ve fikir birliği için önemli bir fırsat olup (Çelik, 2011) kurumdaki bireylerin morallerini yükseltmektedir ve kariyer gelişimlerine destek olmaktadır (Mangan, 2012; akt. Kişi, 2018). Bu bağlamda bu araştırmada öğrencilere yönelik mentörlük uygulamaları yapılmıştır ve bu anlamda öğretmenler ile öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda başarılı bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi, okula aidiyet ve iş doyumunun artırılması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması ve okul yönetim uygulamalarına katkı sağlaması açısından bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde mentörlük uygulamasının birçok avantaj sunduğu görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada resmi bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere yönelik bir dönem boyunca yürüttüğü mentörlük faaliyetlerinin etkinliğini incelemek hedeflenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması bir program, örgüt ve topluluktaki özel problemleri çözmeyi amaçlar (Patton, 2014,s. 221). Eylem araştırması süreç odaklı çalışmalardır. Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Bu sayede soruna ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84). Eylem araştırmasının yapıldığı bu araştırmada görüşme formu ile veri toplanmıştır. Bu model çerçevesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen; öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymayı hedefleyen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı II. Döneminde okulda dokuz farklı eylem planı yürütülmüştür. İlk eylem planında öğrencilerden hedeflerine yönelik bir plan yapılması istenmiştir. Daha sonra hedef planlar incelenmiş ve öğrencilere geri bildirimler verilmiştir. Dördüncü eylem planında öğrencilerin aileleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Ardından öğrencilere okumaları için motive edici kitaplar verilmiştir. Altıncı eylem planında öğrencilerle kitaplar hakkında görüşmeler yapılmıştır. Yedinci eylem planında öğrencilere izlemeleri için motive edici bir video önerilmiştir ve bir sonraki eylem planında da bu video hakkındaki görüşler alınmıştır. Dokuzuncu ve son eylem planında ise mentör öğretmenler tüm öğrenciler ile birebir son görüşmelerini gerçekleştirmişlerdir. Bu eylemler başlamadan önce öğrenci ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, eylemler tamamlandıktan sonra da aynı görüşme formları öğrenci ve öğretmenlere yöneltilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, resmi bir ortaokulda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu okulda mentörlük uygulaması yapan 7 farklı branş öğretmeni ile mentörlük uygulamasına dâhil olan 8.sınıf öğrencilerinden 14 öğrenci araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcılara uygulanan görüşme formu ve okula ait dokümanların incelenmesi sonucu elde edilecek verileri incelemek için içerik analizi tekniği kullanılması planlanmıştır. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen analizlerin sonucunda katılımcı öğretmen ve öğrenciler mentörlük ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlere göre mentörlük deneyim aktarımı, rehberlik ve liderlik kavramlarıyla açıklanmıştır. Katılımcı öğrencilerinden yanıtlarından mentörlüğün değerli hissettiren, kolaylık sağlayan, güven veren, öz disiplin sağlayan, farklı düşünceler sunarak motivasyon arttıran bir süreç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mentörlüğe etki eden unsurlara yönelik öğretmenin istekli olması, iletişim becerileri, alanda gelişim ve aile desteğini sağlama konusunda bulgular ortaya çıkmıştır. Mentörlüğün akademik ve psikolojik anlamda ihtiyaç duyulan bir alan olması ile ilgili olarak verimli ders çalışma, sınava hazırlanma, konu tekrarı ve özgüveni artırma konusunda yardımcı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu anlamda mentörlüğün faydalarına ilişkin özgüven arttırdığı, akademik başarıyı ve sosyal ilişkileri geliştirdiği, problem çözme becerisi kazandırdığı, sorumluluk bilinci aşıladığı anlamında bulgulara katılımcı öğretmenlerin yanıtlarından ulaşılmıştır. Katılımcı öğrencilere göre mentörlük konu tekrarı, planlı ders çalışma, öz güven geliştirme, problem çözme becerisi, stresle baş etme, öz disiplin geliştirme, iletişim becerileri güçlendirme açısından akademik, sosyal ve psikolojik anlamda birçok faydası mevcuttur.

**Anahtar sözcükler:** *mentörlük, mentör, mentee*

### **Kaynakça**

- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğuş Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 295-318.
- İşcan, Ö., & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Kılınç, U., & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentörlük: Mentör ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 91-101.

- Kişi, N. (2018). Yenilikçi bir mentorluk yaklaşımı: Tersine mentorluk. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 205-213.
- Patton.(2014). Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice.(4.Baskı).London: Sage Publishing
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, E.(2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Yıldırım, A. & şimşek, H.(2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Güne Başlama Zamanında Yapılan Yaratıcı Dans ve Orf Çalışmalarının Serbest Zaman Etkinliği Sırasındaki Akran Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi

Rüveyda ÇARDAK<sup>1</sup>, Hümevra KÖYLÜ<sup>2</sup>, İlkay ULUTAŞ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Battalgazi Altındağ Belediyesi Anaokulu, ruveydacardak@gmail.com

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Battalgazi Altındağ Belediyesi Anaokulu, humeyrakocer@gmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, uilkay@gazi.edu.tr

## Özet

Güne Başlama Zamanı, okul öncesi eğitimi kurumlarında günün başlangıcında yer verilmesi gereken bir zaman aralığıdır (Gülay, 2011). Çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu süreçte çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimi sağlanır (Pellegrini & Born, 2005). Bu etkileşim sonrasında çocuklar, Serbest Oyun Zamanına geçerek hem bireysel hem de akranları ile etkileşim kurarak yapılandırılmamış oyunlar aracılığı ile sosyal ilişkiler kurarlar (Oktaç, 2007). Ülkemizde son yıllarda yoğun göç alması sebebiyle sosyal ilişki ağı genişlemiş ve farklı kültürlerden çocukların da dâhil olduğu sınıflar çoğalmıştır (Gülay-Ogelman & Koyutürk Koçer, 2024). Farklı kültürel özelliklere sahip çocukların bir arada bulunduğu sınıflarda, çocuklar arasında sosyal uyum ve akranlarıyla sağlıklı etkileşim kurma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Üstündağ & Şenol, 2023). Çocukların sosyal uyum ve akranları ile olan etkileşimini olumlu anlamda etkileyecek ortamlar sağlanarak, etkinlikler planlaması farklı kültürlerde yetişen çocukların sosyal yetkinliklerinin ve etkileşim becerilerinin belirlenmesi, uygun sosyal davranışların kazandırılması ve gelişimsel desteğin sağlanması açısından önem taşımaktadır (Gülay-Ogelman, 2014). Çocuklara akranları ile uyum içinde olmanın ve birlikte çalışmanın keyfini yaşatarak, iletişim, iş birliği, kendine güvenme, duygularını ifade etme ve toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşama gibi temel sosyal becerileri de öğrenme fırsatı sunacak etkinliklerin başında müzik ve dans çalışmaları gelmektedir (Selçuk, 2014). Bu çalışma, güne başlama zamanında yapılacak olan yaratıcı dans ve orf çalışmalarının, Suriyeli çocuklar ile Türk çocuklar arasındaki akran etkileşimini ve sosyometrik statülerini, serbest oyun zamanı dilimindeki davranış ve tercihlerine odaklanarak süreç içindeki değişimi incelemeyi hedeflemektedir. Nitel veriler araştırma probleminden elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmaktadır (Karasar, 2012). Çocukların sosyometrik statülerinin belirlenmesi araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Ankara ili, Altındağ ilçesinde bulunan, Battalgazi Altındağ Belediyesi Anaokulu 5-6

yaş grubu sınıflarında okul öncesi eğitime devam eden öğrencileri kapsamaktadır. Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede, Sınıfında çocukların arkadaşlık davranışların çok keskin bir şekilde Suriyeli ve Türk çocuklar olarak ayrıldığını ve birlikte oyun kurmadıklarını iletmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bu sınıfta Kişisel Bilgi Formu, Sosyometri Görüşme Formu ön-test olarak uygulanmış ve süreç boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. 23 öğrenciden oluşan sınıfta 15 Türk 8 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. 8 hafta boyunca sınıfta güne başlama zamanında eşli ve eşsiz olarak dans çalışmaları yapılmış ve Serbest oyun zamanına bu çalışmadan sonra geçilmiştir. Araştırmacı Suriyeli çocuklar ile Türk çocuklar arasındaki akran etkileşimini ve sosyometrik statülerini, serbest oyun zamanı dilimindeki davranış ve tercihlerine odaklanarak süreç içindeki değişim sürecini gözlemlemiş ve süreç sonunda son- testlerini de uygulamıştır. Anaokuluna devam eden geçici koruma statüsündeki çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında yapılan araştırmada öğretmenler, göç ettikleri ülkenin dilini ve kültürünü bilmeyen çocukların yaşadıkları konuşma ve iletişim sorunları nedeniyle uyum sağlayamama, kendini ifade edememe, yönergeleri tam anlayamama, çekingenlik ve yalnızlık gibi sosyal ve duygusal sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda güne başlama zamanından önce yapılan dans ve orf çalışmalarının çocukların sosyometrik statülerinde ve akran etkileşiminde etkili olduğu sosyometri öntest ve son test puanlarında görülmüştür. Sınıf öğretmenin kapsayıcılığının sınıf iklimine yansıdığı görülmüştür. Öğretmenlerin çocuklar için rol model oldukları unutulmamalıdır. Bu nedenle sosyal becerileri daha yüksek öğretmenlerin çocukların uygun sosyal davranışlar geliştirmeleri açısından da etkili olacakları düşünülmektedir. İyi bir öğretmen-çocuk etkileşimine sahip olan öğretmenler, geçici koruma statüsündeki çocukların olumlu sosyal davranışlar göstermelerini desteklemekte, çocukları sosyal problemlere nasıl uyum sağlayacakları ve çözecekleri konusunda eğitmekte ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyebilecek sosyal ve bilişsel becerileri öğretmektedirler. Mevcut çalışmada öğretmen tutumlarına araştırmacı gözlemlerinde de dikkat çekilmiştir. Çalışmada sınıf içerisindeki öğretmen ve çocuklar gözlemlenmiş, ailelerin kabul düzeyine dair bir çalışma yapılmamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ailelerin de kabul düzeyi tespiti ve bu bulgular üzerinden de çalışmalar yapılabilir. Akran etkileşiminin olumlu anlamda etkileyeceği düşünülen farklı stratejiler de denenerek etkisi incelenebilir. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak sadece sosyometri kullanılmıştır. Çocukların sosyal kabullerini ölçen farklı veri toplama araçları kullanılabilir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi dönem, dans, güne başlama zamanı, sosyometri



## Kaynakça

- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Sosyometrik teknikler. (Önder A. Edt.), Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Tanıma Teknikleri içinde. Pegem Yayınları.
- Gülay Ogelman, H., & Koyutürk Koçer, N. (2024). Okul öncesi dönemde arkadaşlık görünümü: 5-6 yaş çocuklarının görüşleri. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Yayınevi
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational researcher*, 34(1), 13-19.
- Selçuk, B. (2014). Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları: Mersin il merkezi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi, Mersin.
- Üstündağ, A., & Şenol, F. B. (2023). Okul öncesinde geçici koruma statüsündeki çocuklar. *Temel Eğitim Dergisi*, 18, 24-32.

"Bir araya gelmek başlangıçtır,  
birlikte çalışmak başarıdır."

