

ULUSLARARASI INTERNATIONAL  
BİLİM KÜLTÜR VE SCIENCE CULTURE AND  
SPOR DERNEĞİ SPORT ASSOCIATION

UBİKS ISCSA

( UGEAD - IntJCES )

# Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of  
Contemporary Educational Studies

Haziran ve Aralık  
Aylarında Yayımlanan  
Açık Erişimli Hakemli Dergi

*Biannual  
(Published in June & December)  
Open Access Peer-Reviewed Journal*

Cilt 4, Sayı 1  
Haziran 2018

Volume 4, Issue 1  
June 2018



ISCSA\_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



[www.intjces.com](http://www.intjces.com)



[www.iscsa-a.org](http://www.iscsa-a.org)

**UGEAD**, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kere yayımlanan Uluslararası Bilimsel Hakemli bir dergidir.

### ***AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ***

#### ***Editörden mesaj***

Değerli meslektaşlarım,

Derneğimiz Eğitim Bilimleri alanındaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere yeni bir dergiyi (UGEAD) hizmetinize sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyor. Genç bir kurum olmamıza rağmen, son derece dinamik ve istekli bir ekiple yol alan derneğimizin çıkardığı bu yeni yayın organının da Eğitim Bilimlerinin farklı disiplinleri üzerinde yoğunlaşan akademisyenlerin dikkatini çekeceğine olan inancımız sonsuzdur.

Sizleri, Eğitim Bilimleri alanında üreteceğiniz yüksek kalitedeki bilimsel çalışmalarınızı, yazın taramaları, örnek olgu araştırmaları, deneysel araştırmalarınızı, kitap incelemelerinizi, vb. derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlayarak dergimize göndermeye davet ediyoruz. Ayrıca açık erişimli makalelerimizi gerek okuyarak, gerekse alıntılı olarak dergimizin gelişmesine katkı vermenizi diliyoruz. İçten saygılar.

**IntJCES** is an International Refereed Scientific Journal published biannually (in June & December) by ISCSA.

### ***OPEN ACCESS JOURNAL***

#### ***Message from the editor***

Dear colleagues,

Our association is glad to invite you all to submit your educational researches in our new journal, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES). As being a young association, but having very ambitious team of academic staff, we really believe that this journal would attract intention from serious scholars working on different dimensions of educational sciences.

We invite high quality articles, review papers, case studies of theoretical, and empirical, conceptual, and experimental researches on educational sciences in a properly formatted file as per the author guidelines. We also promote researchers to use our open access articles in their researches and contribute to the development of our journal through their citations.

Kind regards.



### **Sayı Editörü / Editor of the Issue**

Dr. Taner BOZKUŞ, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

### **Eş Editörler / Co-editors**

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)

Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA

### **Bilim Kurulu / Scientific Board**

- Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA  
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY  
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ  
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN  
Dr. Ahmet ARSLAN, Marmara University, TURKEY  
Dr. Coşkun ARSLAN, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY  
Dr. Oktay, ASLAN, Necmettin Erbakan University, TURKEY  
Dr. Selahattin AVŞAROĞLU, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY  
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA  
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA  
Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Assoc. Prof., Sakarya University, TURKEY  
Dr. Ahmed BOUSSAKRA, Prof., M'sila University, ALGERIA  
Dr. Bekir BULUÇ, Assoc. Prof., Ahmet Yesevi University, TURKEY  
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof., Yıldız Teknik University, TURKEY  
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY  
Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof., Gazi University, TURKEY  
Dr. Khadraoui Mohamed HABIB, Prof., Tunis University, TUNISIA  
Dr. Safet KAPO, Prof., University of Sarajevo, BOSNIA HERZEGOVINA  
Dr. Elena KOMOVA, Assoc. Prof., Russian State University, RUSSIA  
Dr. Recep ÖZKAN, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY  
Dr. Ibrahim SABATIN, Al-Zaytoonah Alordunia Al-Khassa University, JORDAN  
Dr. Çetin SEMERCİ, Prof., Bartın University, TURKEY  
Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA  
Dr. Cengiz ŞENGÜL, Assoc. Prof., Atatürk University, TURKEY  
Dr. Sinem TARHAN, Bartın University, TURKEY  
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY  
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY  
Dr. Hakkı ULUCAN, Assoc. Prof., Erciyes University, TURKEY  
Dr. Fatma ÜNAL, Bartın University, TURKEY  
Dr. Yasemin YAVUZER, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY

### **Dergi Sorumlusu / Publication Manager**

Mutlu TÜRKMEN



*International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June, 2018*

**Tasarım / Design**

Güngör DOĞANAY

**Web Yöneticisi / Web Admin**

Ali ALTUNAY

**Halkla İlişkiler / Public Affairs**

Sercan KURAL

**Web & Email**

[www.intjces.com](http://www.intjces.com) & [info@intjces.com](mailto:info@intjces.com)

*\* İsimler alfabetik sırayla dizilmiştir. / Names are listed in alphabetical order.*



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1- Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar  
*Creative, Critical and Reflective Thinking: Similarities-Differences*  
**Mehmet ALTIN, Asuman Seda SARACALOĞLU** .....1-9
- 2- Sporda Kor Egzersizler  
*Core Exercises in Sports*  
**Halit EGESoy, Ahmet ALPTEKİN, Ayşegül YAPICI** .....10-21
- 3- Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi  
*Evaluation of the Introduction to Physical Education and Sports Science Textbooks*  
**Murat KUL, Mutlu TÜRKMEN, Gürkan ELÇİ** .....22-28
- 4- Türkiye’de Yaşayan Albinizmliler Bireylerin Eğitim Sorunları  
**İsmail KIRICI** .....29-40
- 5- Attitudes of State School Students Towards Learning English as a Foreign Language  
*İşitme Engelli Elit Sporcularda Yaşam Kalitesi*  
**Nilay AVCI** .....41-51
- 6- Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Barış Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi  
*Evaluation of the Revised Social Sciences Course Curriculum in terms of Peace Education Instruction*  
**Murat AYDEMİR** .....52-73



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:12.02.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:12.04.2018

## Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar

**Mehmet ALTIN, Asuman Seda SARACALOĞLU**

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, TÜRKİYE

**E-Posta:** [mehmet.altin@adu.edu.tr](mailto:mehmet.altin@adu.edu.tr)

### Öz

Kavram yanılgıları her yaşta ve her öğrenim kademesindeki öğrencilerde görülmektedir. Yükseköğretim seviyesinde birbirine karıştırılan kavramlardan bazıları da “yansıtıcı düşünme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcı düşünme”dir. Bu çalışmadaki amaç; öğrenciler tarafından birbirine karıştırılabilen bu düşünme türleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarını açıklamaktır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyle ilgili indirilen toplam 72 doktora tezinin ilgili bölümleri üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonucu ulaşılan bulgulardan; yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında bireyin çok yönlü olması ve bilgiyi kullanmada ve sonuca ulaşmada birden fazla yaklaşım benimsemesi gibi genel hatlarda benzerlikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin bilgilerin kullanılmasında izlenen yollar, ortaya çıkan sonuç ve bireyin bu süreçteki rolü bakımından birbirinden ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme



## **Creative, Critical and Reflective Thinking: Similarities-Differences**

### **Abstract**

Students of all ages and at all levels of educations have misconceptions. Some of the misconceptions at higher education level are “reflective thinking”, “critical thinking” and “creative thinking”. The aim of this study is to explain the similarities and differences between three types of thinking which can be mixed by students. This research is a qualitative study. A total of 72 doctoral theses on reflective thinking, critical thinking and creative thinking have been downloaded from the national thesis database of National Council of Higher Education and analyzed through the relevant sections by the descriptive analysis. In conclusion, reflective thinking, critical thinking and creative thinking are similar in general terms of that the individual is versatile and that multiple approaches are adopted to use the knowledge and to reach the results. On the other hand, these types of thinking are different in terms of ways to use knowledge, products at the end of the process and the role of the individual in the process.

**Keywords:** Creative thinking, critical thinking, reflective thinking





## **Giriş**

Kavram, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır (TDK, 2015). Kavramların öğrenilmesi öğrencilerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri; bilgi, tutum, beceri ve deneyimlerin yeni öğrenilen bilgilerle zihinde yapılandırılması ile gerçekleşmektedir. Farklı zihinsel yapılara sahip öğrenciler bilgiyi zihinde oluştururken bilimsel gerçeklere aykırı kavramlar geliştirebilmektedirler. Kavram yanılgıları kişisel deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçeklere aykırı olan bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak tanımlanabilir (Keçili, 2007).

Öğrencilerin sahip olduğu bu kavramlar, kendi içlerinde belirli bir bütünlük halinde olduklarından ve günlük hayattaki bazı tecrübelerinden destek aldığından değiştirilmeye ve olumlu yönde geliştirilmeye karşı dirençlidir. Bu durum, öğrencinin yanlış anlamaya sahip olduğu o kavramın ilişkili olduğu diğer kavramları öğrenmesinde de olumsuz etkiler yapmaktadır (Karataş, vd., 2003).

Yapılan araştırmalarla, öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşumu aşağıdaki nedenlere bağlanmaktadır (Demetgül, 2001; Gökdal, 2004):

- Öğrencilerin, yeni öğrenme durumlarında, kendi ön bilgilerini kullanmalarındaki yetersizlik,
- Öğretmenlerin, öğrencilerin zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğramaları,
- Kavramların öğrenciler tarafından öğrenilirken, belirli durumlarda anlam bütünlüğünün kurulamaması,
- Öğrencilere öğretilen bilgilerin eksik olması, diğer bilgilerle uyuşmaması veya karışık olması,
- Öğretilen konu içinde geçen yabancı kelimelerin çok fazla miktarda bir arada bulunması,
- Ders kitapları, öğretmen faktörü.

Kavram yanılgılarının her yaşta, her öğrenim kademesinde öğrencilerde mevcut olabileceği yapılan araştırmalarda görülmektedir. Okul öncesi çağından doktora seviyesindeki öğrenciye kadar bireylerin kavramlarla ilgili bazı yanlış bilgilere sahip oldukları, kavramları birbirine karıştırdıkları görülebilmektedir. Yükseköğretim seviyesinde birbirine karıştırılan kavramlardan bazıları da “yansıtıcı düşünme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcı düşünme”dir. Bu çalışmadaki amacımız öğrenciler tarafından birbirine karıştırılabilen bu düşünme türleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarını açıklamaktır.

Eleştirel düşünme; yorumlama, çözümlenme, değerlendirme ve çıkarım yapma ile sonuçlanan amaçlı ve organize olmuş bir yargı; bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, yöntemsel, ölçüte dayalı ve bağlamsal düşünmenin açıklanmasıdır. Eleştirel düşünmenin iki ana boyutu vardır. Bunlardan birincisi bilişsel beceri boyutu, ikincisi ise kişisel özellik boyutudur. Bu yönüyle eleştirel düşünme akıl yürütme, çıkarım yapma, ilişkilendirme ve çözümlenme gibi belli zihinsel ve entelektüel becerileri ifade eder. Eleştirel düşünme kişinin kendi düşüncesini kontrol etmeyi ve geliştirmeyi gerektirir. Eleştirel düşünmenin kişisel eğilim ve özellik boyutu vardır. Eleştirel düşünme aynı zamanda belli özelliklere sahip olmayı, belli şekilde davranmayı veya eylemde bulunmayı gerektirir. Eleştirel düşünen insan meraklı, bilgili, akla güvenen, esnek, değerlendirmede nesnel, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst, yargı vermede sağduyulu, sorunları ve kanıtları yeniden ele alıp gözden geçirmeye istekli, sorunlar hakkında açık, karmaşık olaylarda düzenli olan, ilgili, bilgiyi araştırmada gayretli, ölçütlerin





seçiminde makul, araştırmaya odaklanmış, mümkün sonuçları araştırmada ısrarlı kişilerdir (Yazıcı, 2008; akt. Onan, 2013).

Yaratıcı düşünme; yeni fikirler oluşturma, alternatifleri arama ve bulma, yeni bir yaklaşıma uyarlama, mevcut seçenekleri keşfetme, varsayımları teşvik etme becerilerini kapsamaktadır. Yaratıcı düşünme, bir problemin çözümlerini ya da bir olgunun olası açıklamalarını şekillendirme olarak tanımlanabilir. Yaratıcı düşünmede yaratma süreci Wallas modelinde dört adımda gerçekleşmektedir (Doğan, 2011):

1. Hazırlık dönemi: Problemlere karşı bilinçli, mantıklı ve sistematik yaklaşma işlemlerini kapsar. Gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Bilgi ya da malzeme toplanır.

2. Kuluçka dönemi: Hazırlık aşamasından sonra bireyin kendini rahatlamaya bıraktığı dönemdir. Problemlerin çözümü bilinçaltında gerçekleşir. Yeni ve orijinal görüşler ortaya çıkabilir. Bu aşama çok kısa veya çok uzun zaman alabilir. Dalgın düşünme, derin düşünme bilinçaltı süreçler, görselleştirme, duyumsama gibi yetiler iş başındadır.

3. Aydınlanma dönemi: Problemlere ilişkin çözümlerin zihinde canlandığı, belirginleştiği dönemdir. Çözümün bulunduğu aşamadır. Bu aşama anlıktır. Çözüm ya da yapılacak şey birden ortaya çıkar, gelişir.

4. Değerlendirme dönemi (sonuçların doğrulanması): Bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı olduğu dönemdir. Çözümler sınanır, aksaklıklar giderilir, eksikler tamamlanır. Çözümün denendiği, değerlendirildiği, gerekli son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır.

Yansıtıcı düşünme; en genel anlamıyla, bireyin geçmiş/gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme/öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir. Ünver (2011), yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sunmuştur:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
- Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.
- Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

## **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, öğrenciler tarafından birbirine karıştırılabilen düşünme türlerinin benzerlik ve farklılıklarını belirtmektir. Bu amaç doğrultusunda cevaplandırılan sorular şunlardır:

1. Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında ne tür benzerlikler vardır?
2. Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında ne tür farklılıklar vardır?



## Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖK, 2015) veri tabanından yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyle ilgili indirilen toplam 72 doktora tezinin ilgili bölümleri üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2008), betimsel analizi dört aşamada açıklamaktadır: betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması.

## Bulgular ve Yorum

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden toplam 72 makale indirilip betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizine tabi tutulan 72 makalenin içerdiği konular ise Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Makalelerin konusu

Düşünme Türleri	frekans	%
Eleştirel	37	51,38
Yaratıcı	35	48,61
Yansıtıcı	11	15,27

Tablo 1'e bakıldığında incelenen doktora tezlerinin yaklaşık yarısının eleştirel düşünme veya yaratıcı düşünme üzerine olduğu görülmektedir. Sadece 11 doktora tezi yaratıcı düşünmeye değinmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu; "yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında ne tür benzerlikler vardır?" şeklindedir. Bu soruyu cevaplandırmak için bu üç düşünme türünün benzerlikleri teması çerçevesinde işlenen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki benzerlikler

Akıl yürütme stratejilerine dayalıdır.
Dikkatli bir biçimde odaklanma, güdülenme, sistematik ve organize olmayı gerektirir.
Ön bilgilere dayalıdır.
Bilgileri kullanmada esneklik gerektirir
Olaylar, kavramlar arasında ilişki kurmayı gerektirir.
Olaylara, kavramlara farklı açılardan bakmayı gerektirir.
Aktif katılım gerektirir.
Süreç esnasında farklı teknik ve stratejiler işe koşulur.
Tüm veriler toplanıp incelendikten sonra yargılara ulaşılır.
Her yaş ve düzeyde öğretimi yapılabilir.



Fikirlerde genellikle nicelik yerine nitelik aranır.

Yaşam boyu süren bir süreçtir.

Birey; açık görüşlü, yargılarında dürüst, bir şeyler yapmaya ve sorunları gidermeye istekli, meraklı, sürekli sorgular, bir işi uzun zamanda periyodunda çalışmada azimli, yeteneklerine güvenen, empatik, ön sezili, kendi kapasitesinin farkında olan, kendi kendini düzeltebilen, düşüncelerle bağlantı kurabilen, alçakgönüllü, önyargısız ve mantıklıdır.

Tablo 2 incelendiğinde yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında genel hatlarda benzerlikler taşıdığı belirtilebilir. Bilgiyi kullanmada ve sonuca ulaşmada farklı yaklaşımlar benimsemeleri, bireyin çok yönlü olması bakımından benzerlikler taşıdığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu; “yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında ne tür farklılıklar vardır?” şeklindedir. Bu soruyu cevaplandırmak için bu üç düşünme türünün farklılıkları teması çerçevesinde işlenen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki farklılıklar

Yaratıcı	Eleştirel	Yansıtıcı
Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.	Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.	Her iki düşünceyi de barındıran daha kapsamlı düşünme biçimidir.
Sürecin işlevselliğini ortaya çıkardığı ürün ile sınırlıdır.	Herhangi bir sürecin işlevselliğini farklı açılardan sorgular, değerlendirir.	Kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorgulama vardır.
Varsayımda/fikirde bulunulur ve bu varsayımlar/fikirler sınırlıdır.	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayımı/fikri değerlendirilir; sınama amacı güdülmez.	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayım/fikir değerlendirilir ve sınama durumuna geçilebilir.
Özgün ürün ortaya çıkar.	Var olan değerlendirilir.	Kendini değerlendirme vardır.
Alışılmışın dışında tutum sergilenir.	Bilimsel ve doğrulanmış yollar izlenir.	Sahip olduğu bilgilere dayanarak eleştirme ya da yaratma durumuna geçer.
Hayal gücü kullanılır.	Kanıtlara/nesnel sonuçlara dayalıdır.	Hem kanıtlar hem hayal gücü vardır.
Yargı ve değer eğilimler estetiğe kaymaktadır.	Bilimsellik ve nesnellikten uzaklaşmaz.	Hem öznel hem nesnel ölçütler kullanılır.
Diğerlerine göre fazla disipline değildir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.
Süreç sonunda ürünün ne zaman çıkacağı kestirilemez.	Zaman planlaması yapılır.	Eleştiri boyutuna geçildiğinde zaman



		planlaması yapılır.
Daha çok bütüncül düşünmeyi gerektirir.	Daha çok sınıflama, analiz, ayırt etme, yordama gibi düşünme becerilerini kullanır.	Birçok düşünme becerisini süreçte kullanır.
Acemi ve deneyimsiz bireyler olabilir.	Eleştirme kriterlerine hâkim bireylerdir.	Bilgileri nasıl kullanacağını bilen bireylerdir.
Kendi kendine yeterli, kendi doğrularıyla hareket edebilen bireylerdir.	Diğer insanların kesin bir dil kullanmasını, bir sorunun ya da iddianın açık olarak ifade edilmesini isteyen bireylerdir.	Kendi kendine yeterli, kendi doğrularıyla hareket edebilen bireylerdir.
Yalnız kalmaya istekli, içe dönük bireylerdir.	Diğerleriyle iletişim kurabilen ve onları yönetebilen bireylerdir.	Yalnız kalmaya istekli, içe dönük bireylerdir.
Başarıya eğimli benmerkezci bireylerdir	Diğerleriyle anlaşmada başarılı olmak için uzlaşmaya gidebilen bireylerdir.	Başarıya eğimli benmerkezci bireylerdir.

Tablo 3 incelendiğinde yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin bilgilerin kullanılmasında izlenen yollar, ortaya çıkan sonuç ve bireyin bu süreçteki rolü bakımından birbirinden ayrıldığı görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmadaki amaç; öğrenciler tarafından birbirine karıştırılabilen düşünme türleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarını açıklamaktır. Bu amaçla incelenen doktora tezlerinin yaklaşık yarısının eleştirel düşünme veya yaratıcı düşünme üzerine olduğu ancak sadece 11 doktora tezinde yaratıcı düşünmeye değinildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme alanında alanyazında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu; “yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında ne tür benzerlikler vardır?” şeklindedir. Bulgular incelendiğinde yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında genel hatlarda benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bu üç düşünme türünün bilgiyi kullanmada ve sonuca ulaşmada farklı yaklaşımlar benimsemeleri, bireyin çok yönlü olması bakımından benzerlikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2011), özellikle eğitim ve psikoloji alanyazınında, “bilimsel düşünme”, “mantıklı düşünme”, “ıraksak düşünme”, “yansıtıcı düşünme”, “üretici düşünme”, “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme” vb. terimlere sık rastlandığını ve bunlar üzerinde deneysel çalışmalar da dahil çeşitli araştırmalar yapıldığını belirtmektedir. Doğan’a göre (2011) yaratıcı düşünme biçimi dışarıda tutulduğunda geriye kalan düşünme biçimleri arasında küçük farklar bulunmaktadır. Çoğunlukla aynı anlama gelmeseler bile birçok boyutta örtüşebilecekleri bir bağlamda kullanıldıklarına sık sık rastlanmaktadır. Kullanılacak terimin seçilişini etkileyen ise, çalışma alanı, araştırmacının eğilimleri ve eğitimsel ara planı gibi değişkenler olabilir.



Ersözölü (2008), yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme becerilerinden bağımsız olmadığını; yansıtıcı düşünmenin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş ötesi düşünme gibi düşünme becerilerini de geliştirdiğini belirtmektedir. Wilson ve Jan'a göre (1993; akt. Ersözölü, 2008), yansıtıcı düşünebilen bir birey kendini sorgular, eleştirel düşünme becerileri olan incelemeyi, açıklamayı, örgütlemeyi, sebebini bulmayı, analiz etmeyi, genelleştirmeyi, varsayım geliştirmeyi, tahmin etmeyi, değerlendirmeyi, sentez yapmayı kullanabilir; yaratıcı düşünme becerileri olan yeni fikirler üretebilmeyi, alternatifleri bulabilmeyi, uyarlayabilmeyi, seçenekleri keşfedebilmeyi, varsayımlar ortaya atabilmeyi başarır; biliş ötesi düşünme becerileri olan karar verme, uygun stratejileri seçme, kendini değerlendirme, kendi amaçlarını oluşturma (planlama yapma), kendi amaçlarını harekete geçirme gibi becerileri kullanabilir. Yansıtıcı düşünme bazen bireyin yaratıcı düşünmesine yol açabilir. Yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerileri; eleştirel düşünmenin örgütleme, sebebi bulma, varsayım geliştirme, tahmin etme becerilerini içine alır. Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme; bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesini, öğrenmesi hakkında düşünmesini, önceki yaşantılarla bağlantı kurmayı ve kendini değerlendirmeyi içerir.

Araştırmanın ikinci sorusu; “yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında ne tür farklılıklar vardır?” şeklindedir. Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin bilgilerin kullanılmasında izlenen yollar, ortaya çıkan sonuç ve bireyin bu süreçteki rolü bakımından birbirinden ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Iowa eğitim bölümüne göre düşünce basit (temel), eleştirel ve yaratıcı düşünce olarak üç başlık altında incelenmektedir ve eleştirel ve yaratıcı düşüncenin birbirinden farklı olduğu vurgulanmaktadır (Doğan, 2011).

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında yansıtıcı düşünmeyle ilgili çalışmaların artırılması önerilmektedir. Ayrıca yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarında uygulanmasında ortaya çıkan benzer ve farklı durumlar üzerine nitel bir araştırma gerçekleştirilebilir.



## **KAYNAKÇA**

- Doğan, N. (2011). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (167-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersözlü, ZN. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gökdal, N. (2004). İlköğretim 8. Sınıf ve Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Alan ve Hacim Konularındaki Kavram Yanılgıları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 222s.
- Karatas, FÖ., Köse, S., Costu, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan iki Aşamalı Testler, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1, 13, 54 – 69.
- Keçeli, V. (2007). Karmaşık Sayılarda Kavram Yanılgısı ve Hata ile Tutum Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (2015). <http://www.tdk.gov.tr/> sitesinden 04.01.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı Düşünme. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (137-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK (2015). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sitesinden 03.01.2015 tarihinde indirilmiştir.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:02.04.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:04.07.2018

## Sporda Kor Egzersizler

**Halit EGESoy, Ahmet ALPTEKİN, Ayşegül YAPICI**  
Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Denizli, TÜRKİYE  
**E-Posta:** [hegesoy1@hotmail.com](mailto:hegesoy1@hotmail.com)

### Öz

Bu çalışmanın amacı, literatür de kor egzersizlerle ilgili yapılmış çalışmalarını inceleyerek kor antrenman yönteminin performans üzerindeki etkisini araştırmak ve bu konuda daha sonra yapılacak çalışmalara referans olmaktır. Kor egzersizler, karın, bel ve kalça hareketlerini kontrol ve stabilize eden kasların antrene edilmesine yönelik egzersizleri içeren çalışmalar olup, omurga ve kalçayı dengede tutan birçok gövde kasının antrene edilmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu kasların hepsi hareket sırasında vücudun dengede tutulması amacıyla birlikte çalışırlar. Hareket sırasında oluşturulan gücün bacadan gövdeye yada gövdeden bacağa verimli bir şekilde aktarılması koordineli olarak çalışan bu kasların kuvvetlerinin artırılması ile mümkündür. Kor antrenmanı yöntemi, ağırlık çalışması yönteminden uygulanışta farklılık göstermekle beraber, atletik performansın artırılması ve rehabilitasyon sürecinde kuvvetin korunması amaçlarına yöneliktir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada 1999-2016 yılları arasında yayınlanan kor egzersiz alanındaki çalışmaların detaylı incelenmesi ve yorumlanması için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Core antrenmanların rehabilite amaçlı uygulamaları ile ilgili oldukça fazla bilimsel bulguya rastlanırken, performansa ilişkin antrenman uygulamaları daha azdır. Core antrenmanların sporcular açısından çoğunlukla temel motorik özellikleri geliştirici antrenmanların ana kısmını oluşturmaması, genellikle tedavi edici, iyileştirici, koruyucu ve yardımcı antrenmanlar olarak ana antrenmanların yanında uygulanışı buna etken olarak düşünülebilir. Bunun içerisinde nöromusküler kontrolü amaçlayan eklem stabilizasyon egzersizleri, kasılma türüne özgü egzersizler, denge egzersizleri, propriosepsiyon egzersizleri, pliometrik egzersizler ve spora özgü yetenek egzersizleri sayılabilir. Hemen hemen tüm spor branşlarında ve egzersiz yapan bireylerin antrenman programlarında kor antrenman uygulamalarına yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kor antrenman, performans, sporcu





## **Core Exercises in Sports**

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the effect on performance related to the exercise of core training methods by examining the core studies in literatures and make reference to the work to be done after this. Core exercises are drills which control and stabilize the abdomen, waist and hip movements. Core training is a method used frequently in trainings of many trunk muscles to balance the spine and hip. These muscles all work together to keep balance of the body during movement. The power generated during movement is transferred efficiently from the leg to the trunk or from the trunk to the leg. This situation is resulted from the increasing the strength of these muscles. Core training method differs from the method of the weight during the application of the movement. In addition it develops the performance and protects the force during the rehabilitation process. This study is a qualitative research. Qualitative research methods have been used in the study to analyze and interpret the studies in the (hot) exercise field in different environments published between 1999 and 2016. Document analysis was used as data collection method in the study. Then the obtained data were analyzed by content analysis method. While there are quite a few scientific findings about core training rehabilitation applications, there are fewer performance training exercises. The fact that core training does not constitute the main part of the training which mostly develops basic motoric features in terms of athletes, it can be considered as the main reason for its application besides main training as healing, protective and auxiliary training. These include joint stabilization exercises aimed at neuromuscular control, contraction-specific exercises, balance exercises, proprioception exercises, plyometric exercises, and spore-specific athletic exercises. Almost all sport and it would be useful to be included in the core application in training individuals who exercise training programs are planned.

**Keywords:** Core training, performance, athlete



## Giriş

Günümüz sporları, fiziksel anlamda, sporcuların optimum kondisyon içerisinde olmalarını gerektirmektedir. Bu da daha fazla yüklenme isteyen bir süreçtir. Kor bölgesine önem verilmeden yapılan kuvvet antrenmanları sporcularda sakatlanma riskleri doğuracak ve teknik becerilerini kısıtlayacaktır. İyi bir kor bölgesi, hem sporcuya daha fazla yüklenme imkanı verirken, hem de teknik hareketlerin daha verimli ve iyi sergilenmesini sağlayacaktır (Savaş, 2013; Şatıroğlu, Arslan ve Atak, 2013).

Kor antrenman; bir kor kas veya kas aktivitesine yönelik olarak özel dizayn edilmiş antrenman olarak tanımlanabilir (Savaş, 2013). Bir başka tanıma göre ise; bireyin kendi vücut ağırlığı ile gerçekleştirdiği, omurgayı dengede tutmakta olan derin kasların ve lumbo pelvik bölgede yer alan kaslarının kuvvetlendirilmesini amaçlayan egzersiz programı olarak açıklanmaktadır (Atan vd., 2013).

Kor egzersizler ise, karın, bel ve kalça hareketlerini kontrol ve stabilize eden kasların antrene edilmesine yönelik egzersizleri içeren çalışmalardır. Kor egzersizler, kas dengesini ve gücünü artırmaya yarayan egzersizlerdir. Kasların doğru şekilde hareket etmesinde etkin rol oynamaktadırlar. Kor bölgesinin güçlendirilmesi, sadece sporsal performans için değil, vücut postürünün düzgün kalmasını da sağlaması açısından önemlidir (Willardson, 2007).

Kor denge egzersizleri medikal rehabilitasyon, antrenman, sağlık gibi birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Bu egzersiz çeşidi dinamik denge, fonksiyonel anatomi, statik denge ve esneklik özelliklerini geliştirmektedir (McGill, 2010; Xibo, Qian, Honglei ve Shujie, 2016). Çünkü kor antrenmanlar hem kaslarda yapısal değişime hem de nöral adaptasyona neden olmaktadır (Iacono vd., 2014). Ayrıca dinamik ve statik antrenman olarak kullanılan kor egzersizler proprioseptif duyuları geliştirip kassal iyileşme ve vücut kontrolü sağlayarak kor dengeyi ve kuvveti geliştirir (Hibbs vd., 2011; Casey, Kevin, Gregory ve Timothy, 2012).

Kor, gövde olarak ya da bacaklar ve kollar arasındaki bağlantıyı sağlayan bölge olarak tanımlanabilir. Vücudun merkez bölgesi olarak bahsedilen bu bölge, omurga, pelvis, abdominal boşluk ve üst yapıları oluşturan kas, sinir, iskelet ve diğer bağ dokulardan oluşan, abdominal, paraspinal ve gluteal kasların stabilizasyonunun optimal performans açısından kritik olduğu noktadır ve lumbopelvik bölge olarak da tanımlanmaktadır. Fonksiyonel kinetik zincirin merkezini oluşturması, özellikle uzuv hareketlerinde merkez noktanın stabilizasyonu ve güç aktarımının geçiş noktası olması nedeniyle tüm uzuv hareketlerinin motoru ve güç evi (power house) olarak kabul edilmiştir.

Kor (merkez) bölgesi 29 çift kastan oluşmaktadır. Yüzeyde, hareketten ve güç üretiminden sorumlu olan global (genel) kaslar bulunurken, daha derinde sabitleme ve proprioseptisyondan sorumlu local (yerel) kaslar bulunur (Willardson, 2007).

Kor kuvvet antrenmanı, omurga ve kalçayı dengede tutan birçok gövde kasının antrene edilmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu kasların hepsi hareket sırasında vücudun dengede tutulması amacıyla birlikte çalışırlar. Hareket sırasında oluşturulan gücün bacadan gövdeye ya da gövdeden bacağına verimli bir şekilde aktarılması koordineli olarak çalışan bu kasların kuvvetlerinin artırılması ile mümkündür (Cengiz, 2013).

Kor antrenmanı yöntemi, ağırlık çalışması yönteminden uygulanışta farklılık göstermekle beraber, atletik performansın artırılması ve rehabilitasyon sürecinde kuvvetin korunması amaçlarına yöneliktir. Kor antrenmanı ile statik ve dinamik ortamlarda başta lumbopelvik stabilitenin artırılması olmak üzere birçok büyük ve küçük kas grubunun kuvveti geliştirilir,



vücudun kontrolü ve dengesi artırılır, sakatlanma riski azaltılır. Yüksek kinestetik duyuma ve propriyosepsiyona sahip ancak, düşük kas kesit alanı nedeniyle düşük oranda kuvvet üreten postürel kasların, kuvvet performanslarının artırılması ile hareket sırasında sağladıkları lokal desteğin miktarı artar. Dolayısıyla, hem hareketin akıcılığında hem de hareketler arası geçişlerdeki verimlilik artırılır (Casey, Kevin, Gregory ve Timothy, 2012; Cengiz, 2013).

Yapılan bu çalışma ile, kor egzersizler hakkında bilgi vermek, kor antrenman yönteminin performans üzerindeki etkisini araştırmak, uygulama çalışmalarında gerek spor bilimcileri gerekse antrenörlere bilimsel destek sağlanması hedeflenmektedir.

### **Kor Bölgesi Kaslarının Sınıflandırılması ve Fonksiyonları**

Kor bölgesi kasları dört başlık altında incelenmektedir;

- a) Bel omurunu stabilize eden küçük kaslar (Postürel kaslar)

Kas kesit alanı küçüktür. Düşük tork kuvveti oluşturur fakat bölgesel destek ve yapılan hareketlerin akıcılığını sağlar.

- b) Abdominal kaslar (Rectus Abdominis , Abdominal duvar kasları)

Yüksek hız veya yük gerektiren birçok sportif hareket sırasında gövdenin stabilizasyonu ve mobilitesinde görev alırlar.

- c) Sırt ve bel kasları (Latissimus Dorsi, Quadratus Lumborum)

1) Torakal taraf: Ekstansiyon için kuvvet üretir.

2) Lumbar taraf: Belin postürel stabilizasyonunu korumak için kuvvet üretir.

- d) Kalça kasları

\*Dinamik tüm hareketlerde rol alırlar.

\*Ayakta durmayı sağlarlar.

\*Yetersiz kuvvete sahip olduklarında bel ağrısına sebep olurlar.

\*Kalça abdüktör kaslarında (gluteusmedius, minimus), kor antrenmanı ile kuvvet artışı sağlanması bel yaralanmalarını azaltır.

\*Kalça ekstensör ve rotatoru (gluteusmaximus), bacaklar ile üst gövde arasında kuvvetin verimli bir şekilde aktarımında önemli rol alırlar.

\*Kalça fleksörleri (psoas, pectineus, sartorius, gracilis), sprint sırasında bacağın hızlı ve verimli hareket etmesinde önemli görev üstlenirler(Comfort,Pearson ve Matter,2011).

### **Kor Egzersizler Niçin Yapılmalıdır?**

Günümüz sporları, fiziksel anlamda, sporcuların optimum kondisyon içerisinde olmalarını gerektirmektedir. Bu da daha fazla yüklenme isteyen bir süreçtir. Kor bölgesine önem verilmeden yapılan kuvvet antrenmanları sporcularda sakatlanma risklerini arttıracak ve teknik becerilerini kısıtlayacaktır.

İyi bir kor bölgesi hem sporcuya daha fazla yüklenme imkanı verirken, hem de teknik hareketlerin daha verimli ve iyi sergilenmesini sağlayacaktır (Şatiroğlu, Arslan ve Atak,2013). Kor Antrenmanlar iki amaç doğrultusunda yapılmaktadır;

- a) Atletik performansın artırılması



#### b) Rehabilitasyon sürecinde koruma

Kor kasları koruyucu mekanizma için çok önemlidir. Bu kaslar, omuriliğini zararlı ve beklenmedik güçlere karşı korur. Daha yüksek nöromüsküler kontrol ve stabilizasyon için kor egzersizleri kinetik zincir için etkili biomekanik pozisyonlarda yapılmalıdır. Aksi takdirde;

- Özel etkili hareketlerde postür bozukluğuna ve diğer kaslar ile tamamlamaya neden olur.
- Sakatlığa yol açan kontraktil ve kontraktil olmayan dokularda mekanik stresin oluşmasına neden olur (Gamble, 2007; Comfort, Pearson ve Matter,2011).

#### **Kor Egzersizlerin Etkileri Nelerdir?**

Yapılan kor egzersizler ile vücutta görülen değişiklikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Vücudun kontrolü ve dengesinde olumlu iyileşmeler görülmektedir.
- Çok daha iyi bir hareket ekonomisi sağlar.
- Sportif performansı geliştirir.

Bu çalışmalar dengeli olmayı sağladığı gibi hareketler arasındaki geçiş verimliliğini de artırmaktadır. Birçok büyük ve küçük kas grubunun kuvveti artırılır. Bu durum kas ve bağ sakatlıklarının azalmasına neden olur. Müsabaka esnasında oluşan darbeler sırasında vücudun daha dengeli ve kuvvetli kalması sağlanmaktadır.

Sırt ve bel kaslarının kuvvetli olması, sportif etkinlik esnasında oluşan hareketler sırasında sporcuların bel ağrılarını engellemekte, hareketleri daha akıcı ve ekonomik yapmalarına imkan sağlamaktadır.

Aşırı yük altında çalışırken vücudun uygun pozisyonda kalmasını sağlamakta ve bir sonraki harekete geçişlerdeki verimlilik arttırılmaktadır (Marshall ve Desai, 2010; Casey, Kevin, Gregory ve Timothy, 2012).

#### **Kor Egzersizler Nasıl Yapılmalıdır?**

Kor egzersizler ile hem küçük hem büyük kas gruplarını aynı anda ve benzer oranda antrene etmek mümkündür. Bosu, TRX, pilates topu, elastik bantlar gibi materyaller, kor antrenmanının hem sabit hem de sabit olmayan yüzeyde uygulanmasına olanak tanır. Sabit ve sabit olmayan yüzey uygulamaları kas gruplarının farklı oranlarda harekete katılımına neden olur. Hareketli yüzey üzerinde yapılan kor alıştırmalarında kasın gerilim süresi uzun ve hareketin hızı düşüktür. Dolayısıyla, aynı hareketin farklı yüzeylerdeki uygulaması ile harekete katılan kasların değişik oranlarda kuvvet üretmesi sağlanır. Bu durum, kasların sadece bölgesel olarak değil aynı zamanda bacak-kalça-gövde kasları gibi birçok bölgeye ait kasların koordineli olarak kuvvet ortaya koymasını sağlar (Otman, 2012).

#### **Kor Egzersizler Nasıl Planlanmalıdır?**

Kor egzersizler doğru planlandığı takdirde, sporcuların hayat işleyişini geliştirecek ve zindeliği arttırarak daha fit bir vücut kompozisyonuna sahip olmalarını sağlayacaktır. Kor egzersizler, birçok egzersiz sisteminin en iyi bütün yanlarını alıp onları mevcut kültürel ihtiyaçlara uyarlayan bir antrenman sistemi olarak düşünülmelidir. Kor egzersizler sırasıyla, esneklik çalışmaları, kendi vücut ağırlığı ile yapılan çalışmalar (stabil zemin hareketleri), denge çalışmaları (lastik bandı) çalışmaları şeklinde planlanmalıdır.



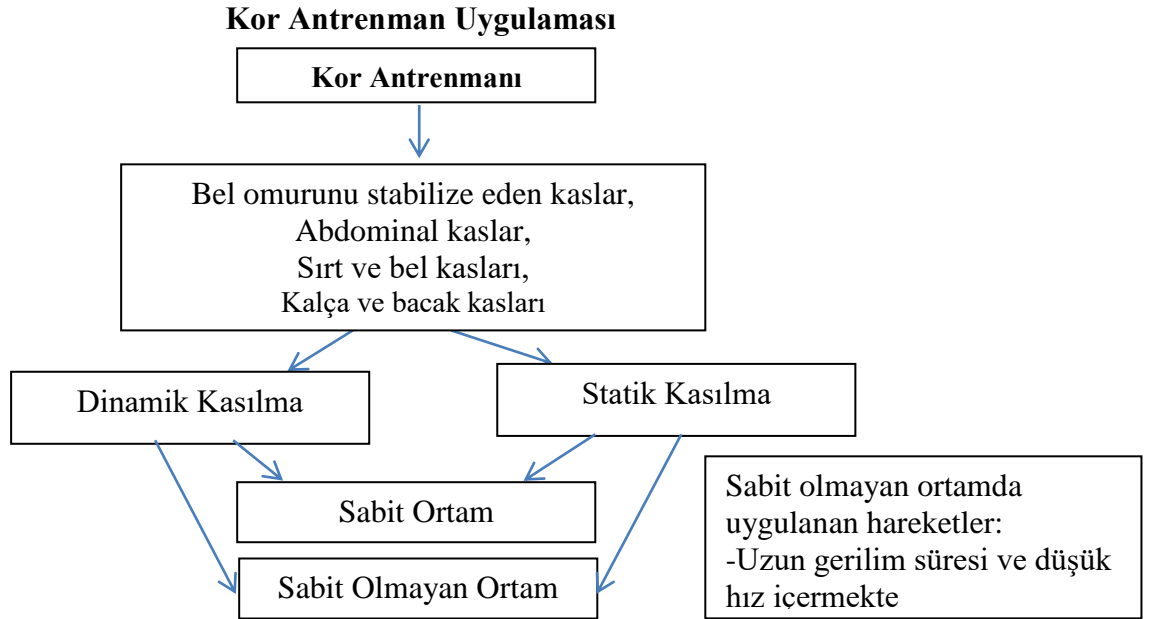
Kor egzersizlerin, statik ve dinamik ortamda Lumbopelvik stabilite'nin geliştirilmesine yönelik planlanması önerilmektedir. Bu çalışmaların planlamasında basitten zora doğru bir sıralamanın yapılması tavsiye edilmektedir.

1. Başlangıç seviyesi (Begining)
2. Orta seviye (Intermediate)
3. İleri seviye (Advance)
- 4.

Her seviyedeki egzersizlerin seçimi ve sayısı, tekrar sayıları, set sayıları ve dinlenme aralıkları çok dikkatli planlanmalıdır. Kor egzersizlerde sporcu hareketi doğru yaptığı sürece zorluk derecesine göre tekrar sayısı artırılmalı ya da azaltılmalıdır (Aslan, 2012).

### Kor Antrenmanı Programı Dizaynı

Kor antrenman programları dizayn edilirken stabilizasyon, kuvvet ve güç gelişimleri hedeflenmelidir. Kor antrenman programları sistematik ilerleme kaydettiren, aktivitelere ve hedeflere hazırlayan, bedensel hareket ve konum duygusunu (proprioception) geliştirmeye yönelik olmalıdır (Stephenson, 2004; Jones, 2013).



Kor antrenmanlarının uygulanmasında yüklenme parametreleri Tablo 1' de verilmiştir (Jones, 2013).



**Tablo 1.** Kor antrenmanlarının uygulanmasında yüklenme parametreleri

Kor Seviyesi	Kuvvet Uygulaması	Safha	Egzersiz Türü	Egzersiz Sayısı	Set Sayısı	Tekrar Sayısı	Tempo	Dinlenme
Başlangıç	Stabilizasyon	1	Kor Stabilizasyon Egzersizleri	1-4	1-4	12-20	Yavaş	0-90 s
Orta	Kuvvet	2,3,4	Kor Kuvvet Egzersizleri	0-4	2-3	8-12	Orta	0-60 s
İleri	Güç	5	Kor Güç Egzersizleri	0-2	2-3	8-12	Hızlı	0-60 s

Genç sporcuların kor bölgelerinin gelişimi için, 6-10 hareketi 8-20 tekrar arası, 2-3 set ve haftada 2-3 kez, set aralarında ise 60-90 sn'lik bir dinlenme aralığının verilmesi tavsiye edilmektedir. Genç sporcularda önce hareketin tam ve doğru yapılmasının sağlanması ve sonrasında ise hareket, tekrar ve set sayılarının artırılması önerilmektedir. Sabit olmayan ortamda yapılan kor egzersizleri; düşük yük, uzun gerilim süresi ve düşük hız şeklinde planlanmalıdır. Sporcular, zorluk derecesi düşük bir egzersizi bir antrenmanda daha fazla tekrar yapabilirken çok daha zor olan bir egzersizi 2-3 tekrar yapmak durumunda kalabilir. Bu nedenle sporcunun düzeyine uygun zorluk derecesine sahip egzersizlerin 8-20 tekrar yapılması kuvvetin artırılmasında daha etkili olacağı bildirilmektedir. Kor çalışmasında, seçilmiş 6-12 egzersizin bir günlük çalışmada 2-3 set haftada da 2-3 kez uygulanması önerilmektedir. (Willardson, 2007; Marshall ve Desai, 2010; Jones, 2013).

Konuyla ilgili literatüre bakıldığında, kuvvetin geliştirilmesine yönelik uzun dönem planlamada kuvvet antrenmanlarına ait yöntemler ve antrenman araçları aşağıdaki Tablo '2 de verilmiştir (Aslan, 2012).

**Tablo 2.** Uzun dönem planlamada kor antrenmanı yöntemleri ve antrenman araçları

Uzun Dönem Bölümleri	Antrenman Yöntemi	Alıştırmanın Hacmi	Alıştırmanın Şiddeti	Antrenman Araçları
Başlangıç (6-11 yaş)	İtme, çekme, taşıma, atma içeren basit alıştırma ve eğitsel oyunlar	Düşük	Çok düşük	Vücut ağırlığı, eş yardımı, pilates topu
Spor sal Biçimlendirme (12-15 yaş)	Kor antrenmanı, düşük şiddetli pliometrik çalışma	Düşük ve Orta	Düşük	Bosu, TRX, elastik band, pilates topu, sağlık topu
Özelleşme (16-19 yaş)	Kor antrenmanı, orta şiddetli pliometrik, çabuk kuvvet ve kuvvette devamlılık	Düşük ve Yüksek	Orta ve Yüksek	Serbest ağırlıklar, bosu, TRX, elastik band, sağlık topu
Yüksek Verim (+19 yaş)	Kor antrenmanı, orta-yüksek şiddetli pliometrik, kuvvette devamlılık, çabuk kuvvet ve maksimum kuvvet çalışmaları	Yüksek ve Maksimum	Yüksek ve Maksimum	Makinalar ve yukarıdaki araçlar

Kor antrenmanı sadece vücut ağırlığı ile hiçbir araç gerektirmeden uygulanabildiği gibi farklı materyallerin kullanımı ile de oldukça zengin alıştırma seçeneği sunabilmektedir. Bosu, TRX, pilates topu, elastik bantlar gibi materyaller kor alıştırmaları ile birlikte kullanılabilir.





15 yaş ve üzeri sporcularda kor antrenman yanında maksimal kuvvet ve güç gelişimi için ek ağırlıklarla yapılan çalışmalara da yer verilmelidir. Bu nedenle 15 yaş altı çocuklarda maksimal kuvvet çalışmaları ve güç çalışmaları yapılması uygun olmadığından kuvvet gelişimini kor antrenman ile sağlamak mümkündür (Aslan,2012;Aşçı,2013).

### **Kor Egzersizler İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Literatürde kor egzersizler konusunda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların birçoğunda, uygulanan kor egzersizlerin yalnızca sakatlıklardan koruyucu değil aynı zamanda performansın artırılmasına da katkı sağlayabilen bir antrenman uygulaması olduğu konusunda görüşler ifade edilmektedir.

Yapılan çalışmalarda kor stabilite egzersizlerinin alt ekstremitte yaralanmalarını azalttığı görülmüştür. Hamstring kas yaralanmalarının tedavisi ve tedavi sonrası tekrar yaralanma oranlarını araştıran bir çalışmada, iki tedavi protokolü karşılaştırılmıştır. İlkinde statik germe, izole hamstring direnç egzersizleri ve buz (STST) uygulanmış, diğerinde ise çeviklik, kor stabilite egzersizleri ve buz (PATS) uygulanmıştır. Bu çalışmada spora dönüş ile ilgili her iki grupta anlamlı fark saptanmamış ancak hamstring kasının tekrar yaralanma oranı, kor stabilite ve çeviklik egzersizleri içeren grupta anlamlı olarak düşük bulunmuştur ( Sherry, 2004).

Konuyla ilgili yapılan bir başka çalışmada, Arakoski ve ark. (1999) sabit yüzeyde 16 hareketteki stabilizör kasların aktivasyonunu test etmişler ve küçük ve büyük kasların aktivasyonlarının benzer olduğunu bulmuşlardır. Dolayısıyla, kor antrenmanı ile hem küçük hem de büyük kas gruplarını aynı anda ve benzer oranda antrene edebilmek mümkündür. Buna göre, kor alıştırmaları özellikle büyük kas gruplarının maksimum kuvvet ve güç performansında artış sağlayacak kadar büyük oranda kuvvet ortaya koymaya neden olmadığından, 15 yaş ve üzeri sporcularda güç ve maksimum kuvvetin artırılması için kor antrenmanına ek olarak ağırlık çalışmalarının da antrenman planında yer verilmelidir (Arakoski vd.,1999). Bazı araştırmalarda küçük ve büyük kas gruplarının harekete katılımının benzer olduğu vurgulanmaktadır.

Diğer yandan, Comfort ve ark. (2011) kor alıştırmalarında farklılaşan kas katılımını araştırdıkları çalışmalarında, rectus abdominis kas katılımının prone bridge alıştırmalarında, erector spinae kas aktivitesinin ise süpermen alıştırmalarında daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada kullandıkları boş bar ile squat alıştırmalarında da erector spinae katılımının diğer kor alıştırmalarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Comfort , Pearson ve Matter,2011). Marshall ve Desai (2010) yapmış oldukları bir başka çalışmada, prone hold-praying mantis, bridge, hold ve crunch rolls, tek bacak squat ve kalça ekstansiyonu alıştırmalarını pilates topu ile uygulatarak rectus abdominis (RA), internal oblique (IO) ve erector spinae (ES) kaslarının harekete katılım miktarlarını karşılaştırmışlardır. Pilates topu ile yapılan bridge alıştırmasının RA kasını diğer alıştırmalara göre iki kat daha fazla çalıştırdığı, IO ve ES kaslarını da 2-3 kat daha fazla çalıştıran alıştırmaların rolls olduğunu göstermişlerdir. Kor alıştırmalarının hepsi RA, IO ve ES kaslarını harekete katmakla birlikte, bazılarının hedef kasları çok daha büyük oranda çalıştırdığı görülmektedir. Dolayısıyla, kor alıştırmaları hem küçük hem de büyük kas gruplarını aynı anda aktive etmekle birlikte, herbiri farklı kaslarını daha fazla çalıştırabildiğinden kor antrenman programında alıştırma konusunda seçici davranmak gerektiği belirtilmektedir (Marshall ve Desai, 2010).

Kor antrenmanı ile ağırlık çalışma yöntemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, longissimus ve multifidus kaslarının aktivasyonu incelenmiştir. ouadruped, pelvic thrust ve ballback





extension kor alıştırmaları olarak, deadlift ve squat da ağırlık çalışma alıştırmaları olarak karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında, kor alıştırmalarının longissimus ve multifidus kaslarında maksimum performansın ancak %30'u kadar kuvvet üretebilmesini sağladığı, ağırlık çalışmasına ait alıştırmaların ise maksimumun %50'sinin üzerindeki yüklerde %56'dan daha yüksek kasılma miktarına neden olduğu rapor edilmiştir. Buna göre, hedef kasların lokal olarak yüksek kuvvet ortaya koymasının hedeflendiği 15 yaş üzeri kuvvet çalışmalarında, ağırlık çalışmalarına ait alıştırmaların program içerisine dahil edilmesi gerekliliği belirtilmektedir (Nuzzo vd.,2008).

Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada, sırt bölgesine uygulanan düşük şiddetli kor egzersizlerde, gücün üzerindeki değerlendirmesine bakılmış ve bu gücün yapılan çalışmalarda da arttığı gözlemlenmiştir (Graves, Pollock ve Foster, 1990).

Sato ve Mokha (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, 5000 m koşucuları üzerinde 6 haftalık kor antrenman programı uygulanmış ve uygulanan kor antrenman programının sporcuların performanslarında pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Sato ve Mokha, 2009).

Sekendiz ve ark. (2010) yaptıkları araştırmada; Kor egzersizlerin, postürü etkileyen kaslarının dayanıklılık, esneklik ve denge gelişimlerine bakılmış ve 8 haftalık egzersiz sonrasında, kasların (alt sırt ve karın) dayanıklılık ve kuvvetlerinde önemli gelişmeler görüldüğü rapor edilmiştir (Sekendiz, Çuğ ve Korkusuz, 2010).

Lehman ve ark. (2005) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, topla yapılan kor egzersizlerin proprioseptörler açısından, gelişmiş bir denge etkisi oluşturduğu ve deneklerin yaşam kalitesinde önemli iyileşmeler olduğu belirtilmiştir (Lehman vd.,2005).

Çuğ (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada, İsviçre topu antrenmanlarının karın bel kası kuvveti ve dinamik dengeye olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, İsviçre topu egzersizlerinin dizin proprioepsiyonu ve karın-bel kası kuvveti üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu fakat dinamik denge üzerine etkisinde anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir(Çuğ,2012).

Atan ve ark.(2013) tarafından yapılan farklı bir çalışmada, supramaksimal egzersiz sonrası yapılan jogging ve kor antrenmanlarının toparlanma laktik asit düzeyi üzerindeki etkisinin olup olmadığına bakılmış, bulgulara uygulanan antrenmanların toparlanma laktik asit düzeyi üzerindeki etkisinin farklı olmadığı ancak toparlanma KAH üzerindeki etkisinin farklı olduğu görülmüştür. Kor antrenmanın KAH'ı daha hızlı düşürdüğü tespit edilmiştir (Atan vd., 2013).

Navalta ve Hrnçir (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, kor antrenmanının kan laktatı eliminasyonuna etkisine bakılmıştır. Deneklere 30 sn wingate testi ve sonrasında 5 dk süresince kor antrenmanı yaptırılmıştır. Yüksek şiddetli egzersiz sonu kan laktadındaki değişim;10 dk bisiklet çalışmasında %13.3, 10 dk aralıklı jogging çalışmasında %14.9, 10 dk sürekli jogging çalışmasında ise % 34.2 olarak bulunmuştur (Navalta ve Hrnçir, 2007).

Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada, kor antrenmanın, hentbolda şut hızına pozitif etkisinin olup olmadığına bakılmış ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buradaki şut hızındaki gelişimin nedeni lumbopelvik rotasyonel stabilite ve kuvvet miktarındaki artış olarak açıklanmaktadır (Saeterbakken vd.,2011).

Şatıroğlu ve ark.(2013) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, voleyboldaki smaç hareketi incelenmiş, hareket temelini hentboldaki şut tekniği ile benzer olduğu rapor edilmiştir.



Buna göre, düzenli yapılan kor antrenmanların voleybolda smaç vuruşunun hızına pozitif etki edeceği varsayımında bulunmaktadır (Şatıroğlu, Arslan ve Atak,2013).

Literatür deki kor egzersizlerle ilgili yapılan araştırma sonuçlarını şöyle özetleyebiliriz;

Bazı çalışmalar atletik düzeyde kor fiziksel uygunluğunun gelişiminin performansa katkısının olduğu ispatlarken, birçok çalışma kor fiziksel uygunluğunun performansa olan ilişkisinin orta ve düşük düzeyde olduğunu veya olmadığını ortaya koymaktadır. Aynı belirsizlik terapik amaçlı yapılan çalışmalarda da (özellikle lomber bel ağrıları) tartışılmaktadır. Araştırmalar antrenman planlarına dahil kor egzersizlerin performans etkilerinin belirli bir bütünlük göstermediklerini işaret etmektedir.

Çünkü; kullanılan egzersiz tipi, deney grubu, egzersize ait değişkenler (hareket yapısı, hızı, şiddeti, süresi, yönü), hareketin hitap ettiği kas miktarı, kasılmanın türü (eksantrik, konsantrik, izomerik), egzersiz amacı (stabilizasyon, kuvvet, denge, proprioseptik gelişim, pliometrik gelişim, spora özgü gelişim), egzersizler esnasında kor kasların izole çalışmasının zor olması, kor egzersizlerin genellikle antrenmanların ana bölümlerinde yer almaması gibi birçok değişken ve koşul farklı performans etkileri yaratmaktadırlar.

## **Sonuç**

Kor antrenmanı, vücut merkezindeki kaslar üzerine odaklanan ve bu kasları güçlendirerek vücut dengesini korumaya ve arttırmaya yönelik sistemli egzersizler bütünü olarak ifade edilebilir.

Kor antrenmanı, yalnızca sakatlıklardan koruyucu değil aynı zamanda performansın artırılmasına da katkı sağlayabilen bir antrenman uygulamasıdır. Hemen hemen tüm spor branşlarında ve egzersiz yapan bireylerin antrenman programlarında kor antrenman uygulamalarına yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Arakoski, JP. (2001). 'Back and Abdominal Muscle Function During Stabilization Exercises. *Archive of Physical Medicine and Rehabilitation*' 82: 1089-1098
- Arakoski, JPA., Kankaanpaa, M., Valta, T, et.al. (1999). Back and hip extensor muscle function during therapeutic exercise. *Arch Phys Med Rehab*, vol 80, 842-850.
- Aslan, AK. (2014). 'Genç Futbolcularda Sekiz Haftalık Core Antrenmanın Denge ve Fonksiyonel Performans Üzerine Etkisi.' Selçuk Üniv. Sağlık Bilim. Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aşçı, A. (2013).[http://www.sbt.hacettepe.edu.tr/abk2011/documents/Asci\\_Kor\\_abst.pdf](http://www.sbt.hacettepe.edu.tr/abk2011/documents/Asci_Kor_abst.pdf).
- AtanT, Kabadayı M,Elioz M,Çilhoraz B.T,Akyol P, (2013). 'Supramaksimal egzersiz sonrası yapılan jogging ve kor antrenmanın toparlanmaya Etkisi' *Turk J Sport Exe*; 15(1):73–77
- Casey, A. R, Kevin R.F, Gregory D.M, Timothy E.H (2012). 'The effects of isolated and integrated 'Core Stability' training on athletic performance measures' *Sports Med*. 42(8).
- Cengiz K (2013). 'Kor Egzersizler' <http://kubilaycengiz.blogspot.com.tr/2013/07/core-antrenman.html#!/2013/07/core-antrenman.html>
- Comfort ,P. Pearson,S.J. Matter,D. (2011). 'An Electromyographical Comparison of Trunk Muscle Activity During Isometric Trunk and Dynamic Strengthening Exercises' *JSCR*, ;25(1); 149-154
- Cuğ M (2012). 'Spor yapmayan üniversite öğrencilerinde isviçre topu antrenmanının diz eklemi yeniden pozisyonlanma algısı, karın ve bel kası kuvveti ve dinamik denge üzerine etkisi' ODTÜ Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Doktora tezi
- Gamble P (2007). 'An Integrated Approach to Training Core Stability' *National Strength and Conditioning Association Volume 29, Number 1, pages 58–68*.
- Graves, J., M. Pollock, and D. Foster. (1990). 'Effect of training frequency and specificity on isometric lumbar extension strength. *Spine*' 15:504–509.
- Hibbs, A. E., Thompson, K. G., French, D., Wrigley, A. and Spears, I. (2008). Optimizing performance by improving core stability and core strength. *Sports Medicine*, 38(12), 995-1008.
- Hibbs, A. E., Thompson K. G., French D. N., Hodgson D., Spears, I. E. (2011). 'Peak and Average RectifiedEMG Measures: Which Method of Data Reduction Should be Used for Assessing core Training Exercises?' *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 21 102-111.
- Iacono A. , Martone D., Alfieri A., Ayalon M., Buono P. (2014). 'Core Stability Training Program (CSTP) Effects on static and dynamic balance abilities' *Gazzetta Medica Italiana Archivio per le Scienze Mediche* April;173(4):197-206
- Jones J (2013). 'Core Training Concepts' NASM, Chapter 9
- Lehman,G.Gordon.T.Langley,J.Pemrose,P.and Tregaskis,S. (2005). 'Replacing a Swiss ball for an exercise bench causes variable changes in trunk muscle activity during upper limb strength exercises' *Dynamic Medicine* 4:6
- Marshall PWM, Desai I. (2010) 'Electromyographic Analysis of Upper Body, Lower Body, and Abdominal Muscles During Advanced Swiss Ball Exercises' *JSCR*,;24(6); 1537-1545



- McGill S (2010). 'Core Training: Evidence Translating to Better Performance and Injury Prevention' National Strength and Cond. 32v.n3. 33-46s
- Navalta JW, Hrnair SP. (2007). 'Core stabilization exercises enhance lactate clearance following high-intensity exercise' JSCR, 21(4); 1305-1309
- Nourbakhsh MR, Arab AM. (2002). 'Relationship between mechanical factors and incidence of low back pain' J Orthop Sports Phys Ther. Sep;32(9):447-60.
- Nuzzo JL, McCaulley GO, Cormie P, Cavill MJ, and McBride JM. (2008). 'Trunk muscle activity during stability ball and free weight exercises.' J Strength Cond Res 22: 95-102,
- Otman E. (2012). 'Yüzücülerde kor bölgesinin önemi ve kor antrenmanı' Strength and Conditioning Coach
- Santana JC. (2005). 'Strength training for swimmers: Training the core' Clin J Sport Med,2(27), 40-42.
- Sato K, Mokha M.(2009). Does core strength training influence running kinetics, lower-extremity stability, and 5000-m performance in runners? J Strength Cond Res, 23(1):133-140.
- Şatıroğlu,S. Arslan,E. Atak,M. (2013). 'Core Antrenman, Etkisi ve Çalışma Örnekleri' 5.Antrenman Bilimi Kongresi, ANKARA.
- Savaş S. (2013). 'Basketbolda kor stabilizasyon ve thera band uygulamalarının performansa etkisi' 5. Antrenman Bilimi Kongresi Hacettepe Üniversitesi
- Saeterbakken ve ark. (2011). 'Effect of core stability training on throwing velocity in female handball players' JSCR,;25(3); 712-718
- Sekendiz B. Çuğ M. Korkusuz F. (2010). 'Effects of Swiss-ball core strength training on strength, endurance, flexibility, and balance in sedentary women' J Strength Cond Res. Nov;24(11):3032-40.
- Sherry MA, (2004). 'Best TM: A comparison of 2 rehabilitation programs in the treatment of acute hamstring strains. J Orthop Sports Phys Ther 34: 116-25,
- Stephenson J. Swank AM. (2004). 'Core Training: Designing a Program for Any one' National Strength and Conditioning Association Volume 26, Number 6, pages 34-37
- Xibo Sun, Qian Gao, Honglei Dou, Shujie Tang, (2016). 'Which is better in the rehabilitation of stroke patients, core stability exercises or conventional exercises? J. Phys. Ther. Sci. 28: 1131-1133,
- Willardson JM. (2007). 'Core stability training:applications to sports conditioning programs. J. Strength Cond. Res. Aug; 21(3):979-85.
- Willardson JM. (2007). Core Stability Training for Healty Athletes: A Different Paradigm for Fitness Professionals. Strength Cond. J; 29: 42-49.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:26.05.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:05.07.2018

## **Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi<sup>1</sup>**

**Murat KUL, Mutlu TÜRKMEN, Gürkan ELÇİ**

Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bartın, TÜRKİYE

**E-Posta:** [muratkul61@gmail.com](mailto:muratkul61@gmail.com)

### **Öz**

Araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş ders kitaplarının içerik ve kapsam yönünden ele alınarak değerlendirilmesidir. Araştırmacı tarafından hazırlanan içerik ve kapsamını incelemeye yönelik form oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında 9 adet yerli, 14 adet yabancı literatürden toplam 23 adet kitabın içeriklerine bağlı olarak hazırlanan form doğrultusunda, spor bilimlerinde uzman akademisyenler tarafından değerlendirme yapmaları istenmiştir. Betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilen veriler doğrultusunda, “Araştırma Teknikleri ve İstatistik”, “İletişim Becerileri”, “Sosyal Beceri Öğrenimi” ve “Rekreasyon” konu başlıklarında kavramsal olarak eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yararlanılan kaynakların da güncel kaynaklardan faydalanılmadığını tespit edilmiştir. Yazımsal kaynaklarda bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak gerekli geliştirmeler yapılması ve düzeltmelere gidilmesinin önemi öğrencilerin çok yönlü gelişimleri açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve spor, ders kitabı, spor bilimleri

<sup>1</sup> Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. (Proje no: 2014-SOS-A-005)



## **Evaluation of the Introduction to Physical Education and Sports Science Textbooks**

### **Abstract**

The aim of the research is to evaluate the textbooks of Physical Education and Sports Science in terms of content and scope. A review form was prepared to examine the content and content prepared by the researcher. Within the scope of the research, it is required to make evaluation by expert academicians in sport sciences in the form of form prepared according to the contents of 23 books from 9 domestic and 14 foreign literatures. It has been determined that there are conceptual deficiencies in the topics of "Research Techniques and Statistics", "Communication Skills", "Social Skill Learning" and "Recreation" in the direction of data analyzed with descriptive statistics methods. It has also been determined that the resources used in textbooks do not benefit from current sources. Taking into consideration the results of this research in literary sources, the importance of making necessary improvements and correcting them is crucial for the multifaceted development of the students.

**Keywords:** Physical education and sport, textbook, sport sciences



## Giriş

Ders kitaplarının, dersin süreç içinde gelişmesinde; bilgi, uygulamaya ve yaşama dönük açılımında rol oynayan temel unsurlardan biridir. Hazırlanma süreçlerinde ve düzenlenme aşamalarında denetimlilik ilkesi, olgunlaşma ve geliştirilme aşamalarında geçirdikleri süreçlerin fazla olması, özenli çalışma gerektirmesi nitelikleri açısından emek ve işlevsel değeri yüksek, kalıcı birer ürün olma özelliğini taşıdıkları söylenebilir (Güçlü ve ark., 2001).

Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerinin temeline ilişkin kullanılacak ders kitaplarının öncelikli amacı spor kültürünü oluşturmak ve öğrenim hayatları boyunca alacakları derslere temel olacak konuların genel ifadelerle aktarılmasını sağlamaktır. Bu derslerde multidisipliner bir alan olan spor bilimlerine ait temel kavramları ve araştırma alanlarını tartışmaya açmaya yönelik olarak dizayn edilmesi önemlidir. Etkileşimli bir sınıf ortamında beden eğitimi ve spor bilimleri ile ilişkili konuları tartışmaları için öğrencilere fırsatlar sunulması verimli sonuçlar elde edebilmek adına önemlidir. Beden eğitimi ve spor alanındaki güncel olaylar ve çağın hastalığı olarak kabul edilen obezite ve özellikle gelişmiş ülkelerdeki hareket azlığı gibi sorunlar hakkında farkındalık toplum olarak aktif yaşam tarzının benimsenmesi gibi konuların işleniyor olması önem teşkil etmektedir. Bu derslerin içeriği olarak spor felsefesi, spor tarihi, Olimpiyatlar, spor endüstrisi, spor yönetimi, rekreasyon, sağlık, yaşam boyu spor, spor pazarındaki kariyer alanları, spor pedagojisi ve sporun geleceği gibi konulardan bir çok farklı kaynaktan işleniyor olması öğrencilerin çok yönlü öğrenimleri açısından önemlidir. Araştırmamızın amacına yönelik belirlenen konu içeriğine bağlı olarak bu dersler kapsamında işlenen kitapların içeriklerinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Son on yıldır, beden eğitimi ve spor bilimleri programlarında önemli değişiklikler gözlenmektedir. Bunun temel nedeni insanların yaşamdan beklentilerindeki değişikliklere paralel olarak eğitim anlayışlarında ortaya çıkan değişikliklerdir. Dolayısıyla toplumların değişen ihtiyaçları, konu alanlarındaki ve teknolojideki değişimler ve gelişmeler, eğitim programlarının ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin de sürekli gözden geçirilip yenilenmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Aksu, 2005). Bununla birlikte, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişim ve değişimler de spor bilimleri programlarının değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Yaşanan gelişme ve değişimlerle spor bilimlerinde aktif görev alan bireylerin işleri ve sorumlulukları da değişerek görev alanı genişlemektedir. Artık bilgiyi sağlayan veya beceri modelini sunan kişi değil, hem öğrenme çevresi hem de öğrencilerin ve sporcuların öğrenme süreçlerini kolaylaştıran bir role sahiptir. Yeni anlayışa göre öğretmen veya antrenör, öğrenmeyi ve öğrenme yollarını kılavuzlayan, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, öğretim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (Beydoğan, 2002; Bircan, 2003; Kavcar, 2003; Sönmez, 2003; Oddens, 2004 YÖK, 1998;).

Bu doğrultuda son yıllarda ülkemizde spor bilimleri alanında öğretmen ve antrenör yetiştirme programları değişikliğe uğramış, başta ders isimleri ve içeriklerinin değiştirilmesi olmak üzere seçmeli dersler ve mesleki uygulama dersleri programa eklenerek merkezi bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu sistem içerisinde, öğretmen ve antrenör yetiştirme programlarındaki derslerde kaynak olarak ele alınan kitapların genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi adı altında toplanan ve spor bilimlerinde genel kültür ve alan bilgisi her meslek grubu için gerekli olmasına rağmen, öğretmenlik meslek bilgisi sadece öğretici ve eğitici sıfatını kazanan alanlar için gerekli ve zorunlu olmaktadır. Antrenör adayları için ise bunların yanında spor kültürü ve branşlara özgü değer ve kazanımların da vurgulanıyor olması önem teşkil etmektedir. (Tepecik, 2002).





Ülkemizde, okullarda beden eğitimi dersinin etkili işlenebilmesi için ve gerek bireysel gerekse takım sporlarında daha üstün başarılar elde edebilmemiz için, spor bilimlerinde lisans öğretim programındaki mesleki yaşantılarında kuram ve uygulamaya yönelik bilgi ve alan deneyimine sahip olmasını amaçlayan ders ve kitaplarının değerlendirilmesine ilişkin alanda yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır. Oysaki spor bilimlerinde mesleki yaşantılarına ne ölçüde yansıdığına incelenmesi ve değerlendirilmesi gereklidir. Beden eğitimi ve spor bilimlerinde temel nitelikte ele alınan ders kitaplarının ve kaynaklarına ilişkin görüşlerinin alınması, programların iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, Spor Bilimleri alanında uzman olan bireylerin beden eğitimi ve spor bilimleri lisans programlarında kullanılan kaynakların yeterliliğine ilişkin görüşleri bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

## **Yöntem**

Proje kapsamında Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri alanında uzman 6 kişiye Tablo 1'deki "Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri'ne Giriş" ders kitaplarının basım yılları 2000 ile 2014 yılları arasında olan toplam 23 kitap incelenmesi yapılmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmada İncelenen Kitapların Listesi

<b>Kitabın Adı</b>	<b>Yazarı</b>	<b>Basım Yılı</b>
Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş	Rasim Kale, Engin Erşen	2003
Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü	H. Murat Şahin	2004
Spor Bilimlerine Giriş Anadolu Üniversitesi	Açık Öğretim Fakültesi	2012
Beden Eğitimi ve Spor Uygulamalarında Teorik Temel Bilgiler	Hasan Selçuk	2010
Beden Eğitimi ve Spor Bilimi	Ali Niyazi İnal	2013
Spor Eğitiminin Temelleri	Gıyasettin Demirhan	2010
Beden Eğitimi ve Spor'da Temel İlkeler	Faruk Yamaner	2001
Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme ve Öğretimin Temelleri	İsmail Topkaya	2011
Physical Activities For Improving Children's Learning And Behavior	B.Cheatum, A.Hammond	2000
Physical Activity And Mental Health	Angela Clow, Sarah Edmunds	2014
Exercise And Sport Science	W.E.Garrett, D.T.Kirkendall	2000
Studying Sports Science	Elaine Rose	2000
Sports Science	Andrew Solway	2009
Introduction To Teaching Physical Education: Principles and Strategies	Jane M. Shimon	2011
Complete Guide To Sport Education	D.Siedentop, ve ark.	2011
Sport And Physical Education : The Key Concepts	T.Chandler, ve ark.	2007



Spor Bilimlerine Giriş	Spor Yayınevi ve Kitapevi	2011
Foundations of Physical Education, Exercise Science, and Sport	McGraw-Hill	2003
Physical Education, Exercise And Sport Science In a Changing Society	Jones & Bartlett Publishers	2013
A History and Philosophy of Sport and Physical Education	McGraw-Hill	2002
Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport	McGraw-Hill Education	2012
Adapted Physical Education and Sport	Human Kinetics	2011
Introduction to Physical Education, Exercise Science, and Sport Studies	McGraw Hill Education	2013

İnceleme sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri’ne Giriş Ders Kitaplarının İnceleme Formu” kullanılmıştır. Formun güvenilirlik analizi yapılmış ve iç tutarlık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Formda “Hiç yeterli değil=1”, “Çok az yeterli=2”, “Kısmen yeterli=3”, “Büyük oranda yeterli=4” ve “Tamamen yeterli=5” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. “Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri’ne Giriş” ders kitaplarına ilişkin verilerin analizi, SPSS programıyla yapılmıştır.

## **Bulgular**

Proje kapsamında 23 kitabın incelenme sürecinde uzman kişilerin göndermiş olduğu formlar doğrultusunda frekans ve yüzde hesaplamaları ile çözümlenmeler yapılmıştır.

Ders kitaplarında içerik olarak işlenen konular incelendiğinde, “Araştırma Teknikleri ve İstatistik” konusunda herhangi bir içeriğe rastlanmadığı en yüksek yüzdeye sahip olan madde olarak tespit edilmiştir. “Araştırma Teknikleri” ders içeriğinin, verilen bir konuda rapor hazırlayabilmeyi hedefleyen bir konu olmasının spor bilimlerinde aktif olarak görev yapanlar açısından daha yararlı olacağı düşünülebilir. Bu nedenle, rapor hazırlama teknikleri ve uygulamasını amaçlayan bir konunun kitaplara dahil edilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra bir konuda araştırma yapabilmeyi hedefleyen ders içeriğinin de bilimsel araştırma teknikleri adı altında ayrı bir ders olarak programda yer almasının uygun olacağı düşünülebilir. İstatistik konusunda kavramlar, semboller, formüller ve ilkeler bilgisini, ilkeleri kavrayabilmeyi ve temel istatistik problemlerini çözebilmeyi hedefleyen temel istatistik adı ile kitaplarda yer almasının yeterli olacağı düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre ise “Etkili İletişim Becerileri” ve “Sosyal Beceri Öğrenimi” ile ilgili konularda da düşük düzeyde yüzdeye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerinin gelişmesinde iletişim becerilerinin, beden eğitimi etkinliklerinde teknoloji kullanımının ve sosyal bir varlık olarak insanın sosyal gelişimlerinin de önemine değinmenin alanda eğitimlerine devam eden bireylerin çok yönlü gelişimleri açısından önemini ifade etmişlerdir. Son olarak da günümüzde sağlık ile daha çok ilişkilendirilmeye başlanan ve bireylerin yaşam süreçlerini sağlıklı bir sürdürebilmeleri adına, fiziksel aktivite ve rekreasyon kavramlarının da önemi ortaya çıkmıştır. İncelenen kitaplar arasında bu konulardaki yararlanılan kaynakların içeriklerinin yeterli olmadığı ve kaynak tarihlerinin güncel olmadığı yönünde bir bulgu elde edilmiştir. Değerlendirme yapan hakemlerin kitaplardaki düzeltilmesi ya da eksik görülen konuların giderilmesi adına formlara iletmiş olduğu cevaplar yukarıdaki gibidir.



### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Proje içeriğine bağlı olarak araştırma sonuçları göstermektedir ki, kitap içeriklerinin “Araştırma Teknikleri ve İstatistik”, “Etkili İletişim Becerileri”, “Sosyal Beceri Öğrenimi” ve “Rekreasyon ve Sağlık” konularında yetersiz ve eksik kaldığını ve öğrencilerin beden eğitimi ve spor bilimleri alanında akademik gelişimlerinde etkili olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu konularda kitaplara dahil edilecek güncel konular ile çok yönlü bilgi donanımı öğrencilere sağlanarak alanda faydalı olabilmek adına daha somut işlemler yapabileceği düşüncesi benimsenebilir. Bu alanda yapılacak ilgili diğer çalışmalara da kaynaklık edecek olan bu projenin sonuçları beden eğitimi ve spor alanında gelişim ve değişime yönelik önem teşkil etmektedir.

Ayrıca araştırma kapsamında incelenen Türkçe kitapların daha çok birbirine benzer başlıklarda olduğu görülmektedir. İçerik niteliği konusunda ise çeşit ve kapsam yönünden sınırlılığı ve eksikliği göze çarpmaktadır. Ek olarak Türkçe kitapların yazarları genellikle yabancı kaynakları çevirme yöntemini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Yabancı kaynaklarda ise daha çok hareket, motorik özellikler ve Anatomi – Fizyoloji konuları üzerine yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Son olarak araştırma projesi kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda spor bilimlerinin temelini teşkil eden ders ismiyle örtüşen daha açık ve net ifadeler yer alan bir kitap yazılması önerilebilir. Bu bağlamda odak grup olarak öğrencilerin de görüşlerine başvurarak nitel veri toplama yönteminden faydalanarak yeni araştırmalar dizayn edilebilir.



## KAYNAKÇA

- Aksu, M. (2005). “Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu”. G.Ü. G.E.F. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-24 Eylül. Ankara.
- Beydoğan, Ö. (2002). Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Roller. *Çağdaş Eğitim*, 27 (287), 34-39.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildirileri Kitabı, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 44-47.
- Güçlü, N.; Topses, G.; Yel, S.; Korkmaz, A.; Çakmak, M.; Köksal, H. ve Albayrak, F. (2001). Hayat Bilgisi 1-3, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (1. basım). (Ed: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı (pp.81-89), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Oddens, D. A. M. (2004). Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda’da Mesleki Eğitim İçin Öğretmen Eğitimi Eğilimleri. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslararası Konferansı, Ankara, 37-44.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. V, Sönmez (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepecik, A. (2002). “Sanat Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede Üç Alan Kavramı”. Sanat Eğitimi Sempozyumu, 08–10 Mayıs. G.Ü.G.E.F., Ankara.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. YÖK. Ankara <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen.htm> (Erişim Tarihi 01.11.2016).



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:21.05.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:05.07.2018

## Türkiye’de Yaşayan Albinizmlilerin Eğitim Sorunları

**İsmail KIRICI**

Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyoloji A.B.D., Sivas, TÜRKİYE

**E-Posta:** [smlkrc111@gmail.com](mailto:smlkrc111@gmail.com)

### Öz

Albinizm, vücut tarafından salgılanan melanin pigmentinin yeterince veya hiç salgılanamaması nedeniyle oluşan bir hastalıktır. Bu hastalık, ten, göz ve vücuttaki tüm kılları etkilemektedir. Dünya genelinde 17.000’de bir oranında görüldüğü tahmin edilmektedir. Bu oran, Türkiye nüfusuna uygulandığında ülkemizde 4000-6000 civarında albinizmlilerin olduğunu söylemek mümkündür. Albinizmliler öğrenci sayısı da net olarak bilinmemekle beraber toplam albinizmliler sayısı düşünüldüğünde eğitime devam eden 1500-2000 arasında albinizmliler olduğu söylenebilir. Albinizm, vücudun ışığa karşı hassasiyetine, görme yetisinin zayıf olmasına ve şaşılık vb. durumların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum, bireyin eğitim sürecini etkilemekte ve çeşitli sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Bu sorunların neler olduğunu anlamaya yönelik oluşturulan bu çalışma sonucunda albinizmlilerin görme kaynaklı sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu sorunlar, tahtayı görememe, ders kitaplarını okumada zorlanma gibi sorunlardır. Buna ek olarak öğretmenlerin bilgilerinin az olduğuna dolayısıyla da kendilerine acıma duygusuyla yaklaştıklarını düşündükleri ve okulda öğrenciler tarafından dalga geçme vb. olaylara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde çalışma sonunda bu sorunların azaltılmasına yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Albinizm, albinizmliler, eğitim, eğitim sorunları



### **Abstract**

Albinism is a disease that exists because of the lack of or inadequacy of melanin pigments that are excreted by the human body. This disease affects all of the hair on skins, bodies, eyes. It is estimated that albinism is seen on 1 from 17.000 people. When we apply this rate to our country, it is possible to say that there are approximately 4000/ 6000 people with albinism in Turkey. There is no certain statistical knowledge on how many students with albinism there are. Furthermore; we have thought the total number of people with albinism, it can be said that there are 1500/ 2000 people with albino that are continuing education. Albinism causes sensibility to light, lack of sight, diplopia, etc. These situations influence the process of the person and cause to have problems on her/his life. With the help of this study whose main concern is to understand what the causes of this problem are, it can be stated that people with albinism have some problems on their sights. These problems can be listed as not to be able to see the board, difficulties on reading the students' book, etc. In addition to this, the teachers are not well-informed on those subjects and the students with albino have thought that their teachers approach them with pity and they are ridiculed by the other students at school. Within the frame of this study, the solutions are represented to reduce these problems.

**Keywords:** Albinism, people with albinism, education, educational problems



## Giriş

Albinizm, nadir görülen hastalıklardan biridir. Bu hastalık, vücudun renkli bir hal almasını sağlayan melanin pigmentinin çok az üretilmesi ya da hiç üretilmemesinden kaynaklanmaktadır. Melanin pigmentinin üretimindeki bu sorunun yaşanması, bireylerin fotofobi, nistagmus (şaşıklık), az görme gibi sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu durum, albinizmliler bireylerin sosyal yaşamının tüm alanlarını olduğu gibi eğitim hayatını da etkilemektedir.

Bu çalışma sözü edilen noktada, albinizmliler bireylerin eğitim sorunlarının neler olduğunu keşfetmeye çalışmaktadır. Nadir görülen bir hastalık olması ve bu konuya ilginin sebebiyle albinizm, Türkiye’de üzerinde bilimsel çalışmanın bulunmadığı bir hastalıktır. Dolayısıyla bu hastalığı taşıyan bireylerin eğitim sorunlarının neler olduğu da çok fazla bilinmemektedir. Bu çalışmayı yapma düşüncesi de bu sebeple oluşmuştur.

Çalışmayı sosyolojik kılan temelde iki nokta vardır. Bunlardan ilki, albinizmliler olmanın biyolojik bir durum olmasına karşın bu biyolojik durum temelinde sosyal etkileşimde insanların yaklaşımlarının (görece) farklı olmasıdır. İkinci nokta ise, bu bireylerin özellikle görme yetilerinin zayıf olması nedeniyle ihtiyaç duydukları imkânlarına kavuşamamaları ve eğitim imkânlarından en iyi şekilde yararlanmasının sağlanamaması nedeniyle eğitim sorununun yaşanıyor olmasıdır. Bu sosyolojik temelde oluşturulan çalışmanın ilk aşamasında, hastalığın ne olduğuna ve etkilerinin ne olduğuna yer verilmiştir. İkinci kısımda araştırmanın metodolojik bilgilerine ve üçüncü kısımda bulgularına yer verilmiştir. Son kısımda ise elde edilen bulgular değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur.

## Albinizm ve Eğitim

İnsan vücudu renkli bir yapıya sahiptir. Sosyal çevreye bakıldığında kimi insanların kahverengi, kimilerinin kızıl ya da sarı ve kimilerinin de beyaz/ beyaza yakın olmak üzere çeşitli renklere sahip olduğunu görmek mümkündür. İnsan vücudunun renkli olması, vücudun salgıladığı ve vücutta renk oluşumunu sağlayan melanin hormonu sayesinde olmaktadır. Melanin; Işık enerjisini soğurarak morötesi ışığa kalkan oluşturan kahverengi bir pigmenttir (Stockley, 2011: 82). Başka bir açıklamaya göre ise “Melanin, vücutta saçınızın, cildinizin ve gözünüzün irisine renk veren doğal bir maddedir” ([www.medlineplus.gov](http://www.medlineplus.gov)) Sözü edilen melanin pigmentinin az ya da çok üretilmesi, insan vücudunun farklı renklere sahip olmasına neden olur.

Albinizm, sözü edilen melanin hormonunun yeterince veya hiç salgılanmaması ile ortaya çıkan genetik bir durumdur. Yani “Albinizm, melanin üretiminin bir kusurudur” ([www.medlineplus.gov](http://www.medlineplus.gov)). Bu durum “...tamamen anne ve babadan miras kalarak oluşan doğuştan gelen bir hastalıktır. Dışsal ve çevresel etmenlerin hiçbir ilgisi yoktur” (Şendil, 2014: 5).

Albinizm, akşınlık gibi farklı farklı isimlerle de anılan bir durumdur. Albinizm en eski insan anomalisi olup, dünyanın çeşitli yerlerinde farklı farklı anılmasına rağmen günümüzdeki ismini 17. yy.’da Balthazar Telez tarafından almıştır (Şendil, 2014: 3-4). Türsen ve Türsen’ göre (2013:159) ise melanin sentez ve dağılımındaki bozuklukla hederiter pigmenter bir hastalık olan albinizm, ismini Türkçede beyaz anlamına gelen Latince albus kavramından alınarak Garrod tarafından kullanılmıştır.





Hastalığın nasıl ortaya çıktığı ile ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. “1908 yılında İngiliz Fizikçi Sir Archibald Garrod, intraselüler enzimlerin kusurundan kaynaklanan kısmen veya tamamen pigment kaybının albinizmin sebebi olabileceğini iddia etti. 1950’li yılların sonunda ise albinizmin tamamen tirozinin pasif/etkisiz olmasından olduğunu kanıtladı. Tirozinin etkisiz olması melanin hormonun az salgılanmasına ya da hiç salgılanmamasına neden olmaktadır” (Gerritsen’den akt.: Şendil,2014: 12-13).

Halk ağzında akşınlık adıyla da anılan albinizm “bütün formlarının prevalansı dünya genelinde önemli ölçüde değişiklik gösterir ve yaklaşık 17.000’de bir oranında (Karaman ve Öztürk, 2008: 149) görüldüğü tahmin edilmektedir. Bu oranı Türkiye’nin 80 milyonluk nüfusuna uygulandığında Türkiye’de 4.000 ile 6000 arasında albinizimli bireyin olduğu tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra “Her ne kadar bu durum nadir görülse de, her 70 kişiden biri, albinizmin bir türüne ait çekinik genin taşıyıcısıdır. Çekinik gen taşıyan her iki kişinin, her bir çocuğunda albinizm görülme olasılığı yüzde 25’tir (NOAH, 2015: 22). Kısacası “Çocuklar, albinizimli ebeveynleri varsa veya albinizm genini taşıyan ebeveynler varsa albinizimli doğma riski altındadır” (www.healthline.com).

Genel olarak bakıldığında albinizmin Okülokutanöz Albinizm (OCA) ve Ocular Albinizm (OA) olmak üzere başlıca iki türü vardır:

- a) **Okülokutanöz Albinizm (OCA):** Saç, cilt ve gözü etkiler. Albinizmin en sık görülen türüdür ve değişik şekillerde görülebilir (NOAH, 2015: 22). “Göz, cilt ve saçlarda (ve tüm vücut kıllarında) hiç renk yoktur. Vücudun tamamı beyaz olduğu için, güneşten çok fazla etkilenirler. Çünkü melanin eksikliği yüzünden güneşin zararlı ışınları doğrudan alttaki hücrelere geçer” (www.drleylaertenu.com). Uzun süreli güneşe maruz kalma, bu rahatsızlığı olan kişilerde melanom denilen agresif bir form da dahil olmak üzere deri hasarı ve cilt kanseri riskini önemli ölçüde artırır (www.nih.gov). Bu sebeple bu kişiler güneş kremi, şapka vb. araçlar kullanarak önlem almak zorundadırlar.
- b) **Ocular Albinizm (OA):** OCA’dan farklı olarak sadece gözde görülen melanin eksikliği olup, ten ve saçta normal pigmentasyonun görüldüğü genetik bir durumu ifade eder. OA’lı bireylerde gözdeki irisin rengi mavi, yeşil hatta kahverengi olabilir. Yaş ilerledikçe göz rengi koyulaşabilir. OA, X kromozonu bağlantılı bir durumdur ve anneden erkek çocuklarına aktarılır. Sadece erkek çocuklarında görülür (NOAH, 2015: 23).

Albinizmin varlığı çeşitli rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olur. Bunlar;

- 1) **Fotofobi:** “Işığa duyarlılıktır. İris renksiz ve şeffaf olduğu için, ışığın göze doğrudan girmesine izin verir ve bu da ışığa karşı duyarlılığa neden olur. Genel bir yargının aksine bu duyarlılık, albinizimli bireylerin güneş ışığında dışarı çıkmasına engel olmaz. Güneş gözlüğü kullanımı ile güneşten korunmak mümkündür. Albinizimli bebeklerde dahi, güneş gözlüğü kullanımı zorunludur” (www.duzeygozmerkezi.com).
- 2) **Nistagmus:** Gözlerin ritmik, istemsiz ileri-ve-geri hareketleridir (Bajandas, 1993: 67).
- 3) **Strabismus(Şaşılık):** “İki gözün uzaktaki bir cisme baktıklarında, optik eksenlerinin paralelliklerinin bozulmasına şaşılık denir” (Bengisu, 1998: 247).



- 4) **Görme Yetisinde Zayıflık:** Albinizmliler bireylerin gözleri genellikle astigmattır. Astigmat, kornea eğriliğinin düzensiz olmasından doğan kırma kusurudur (www.tipfak.com). Bu durum az görmeye neden olmaktadır.

Albinizmin yukarıda sözü edilen rahatsızlıklara yol açması, bireylerin eğitim yaşamını da bir şekilde etkilemektedir. “Latince “educare” sözcüğünden türetilmiş olan eğitim sözcüğü, yetiştirmek, büyütme, geliştirmek anlamında kullanılır (Türer, 2006: 1). Dolayısıyla eğitim, bireyin toplumsal yaşama uyumunun sağlanması ve toplumsal gelişimin sağlanmasına yarayacak bilgi birikimini aktarma sürecidir. Bu süreç, informal ve formal olarak iki kısma ayrılabilir da bir bütünü ifade etmektedir. Dolayısıyla bu süreçte aile, arkadaş çevresi vb. çevrelerin plansız programsız eğitimlerine yani bireye bir şeyler öğretmesi olarak tanımlanabilecek olan informal eğitimde eşit ve adil bir eğitim sağlamak mümkün değildir. Fakat planlı ve programlı bir eğitim sürecini ifade eden formal eğitim alanlarında, albinizmliler bireylerin sağlık sorunlarından kaynaklı sorunların sosyal çevre içerisinde daha karmaşık bir hal almasının önüne geçecek ve eğitimde adaleti sağlayacak çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Sözü edilen noktada söylenebilecek olan çalışmalar, temel olarak toplumsal bilincin ve duyarlılığın oluşmasını sağlayacak çalışmalardır. İkinci olarak ise, bireyin ihtiyacına yönelik masanın sağlanmasından, talep ettiği şekilde ders kitaplarının basılmasına kadar somut olan çalışmalardır. Bu çalışmalar, bireyin sağlığı nedeniyle oluşan sorunların önlenmesini sağlayacak basit ama önemli çalışmalardır.

## **Araştırmaya Dair Metodolojik Bilgiler**

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmada amaç, Türkiye’de yaşayan albinizmliler bireylerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla yapılan çalışma, Türkiye’de yaşayan albinizmliler bireylerin eğitim sorunlarını ortaya çıkarmaya yönelik ilk bilimsel çalışma olması nedeniyle önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Yöntem ve Tekniği**

Araştırma, sorunların ortaya çıkarılması amacıyla yapılan ve bunun yanı sıra bu konuda daha önce yapılmış herhangi bir çalışmanın olmaması nedeniyle keşfedici bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Keşfedici araştırma; “Üzerinde pek araştırma yapılmamış, yeni ve genellikle de orijinal olan bir konuda, niteliksel (sözel, görsel) veriler kullanılarak yapılan araştırmadır” (Kocacık, 2003: 77).

Keşfedici bir araştırmaya uygun olarak veri toplama tekniklerinden “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde, araştırmacı yaptığı görüşmeyi diğer görüşmelerde elde edilen bilgi ile karşılaştırmak istemektedir. Bunu yapmak için de aynı soruların her bir görüşmede sorulması gerekmektedir. Ancak araştırmacı başka önemli bilginin ortaya çıkması ihtimaline karşın görüşmenin esnek olarak kalmasını da istemektedir (Dawson, 2015: 28). Bu görüşmeler yüz yüze görüşme ve telefonla görüşme yoluyla 23-28 Nisan 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Buna ek olarak çalışma sürecindeki gözlemler de araştırmaya dahil edilmiştir.



## **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan ve eğitimine devam eden albinizmliler ve bu bireylerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Albinizmliler ve öğrenimine devam eden birey sayısı net olarak bilinmemekle beraber hastalığın 17.000’de bir görülen hastalık olması nedeniyle Türkiye nüfusuna uygulandığında 4.000-6.000 arasında albinizmliler bireyin olduğu düşünüldüğünde evreni, 1.500-2000 arasında bireyin oluşturduğu tahmin edilmektedir.

Araştırmanın örnekleme, Albinizm Derneği aracılığıyla iletişime geçilen ve bu kişilerden gönüllü olanların tamamının araştırmaya dahil edilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmaya 10 albinizmliler birey (8 Kız, 2 Erkek), 5 ebeveyn (4 Anne, 1 Baba) dahil edilmiştir. Buna ek olarak albinizmliler öğrencisi bulunan ve Ankara’da görev yapan bir öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Ankara, Bolu, Mersin, İstanbul, Adana, Denizli ve Kahramanmaraş’ta eğitim gören ve yaşayan katılımcılardan 2’si ilköğretim, 1’i ortaokul, 3’ü lise (1’i açık öğretim) ve 4’ü ise üniversite öğrencisidir. Katılımcıların 2’si özel okula 8’i ise devlet okuluna gitmektedir. Katılımcı ebeveynler ise 28-45 yaş aralığında ev hanımı, uzmanlık gerektiren veya serbest meslek sahibi bireylerden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmen ise, 38 yaşında ve sınıf öğretmenliği yapmaktadır.

## **Araştırmanın Bulguları**

### **Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular**

“Derste yaşadığınız sorunlar genel olarak nelerdir?” sorusuna katılımcılar genel olarak görme yetileri ile ilgili oluşan sorunlara yönelik cevaplar vermişlerdir. Tahtayı görememe, kitapları okuyamama, sınavlarda zorluk çekme vb. katılımcıların tamamına yakını tarafından dile getirilmiş olan sorunlardır.

Katılımcılara sorulan “Oturduğunuz yerden tahtayı rahatlıkla görebiliyor musunuz?” sorusuna 10 katılımcının 9’u tahtayı görme konusunda sorun yaşadığını 1 katılımcı ise görme oranının %45 civarında olması nedeniyle en önde oturduğu takdirde tahtayı rahatlıkla görebildiğini belirtmiştir. Fakat katılımcıların tamamı, tahtaya yazılan yazıların büyük puntolarla ve koyu tonlarda yazılmasını durumunda biraz daha iyi şekilde görebildiklerini belirtmişlerdir. Yine aynı soruyla birlikte sorulan “En önde mi oturuyorsunuz?” sorusuna ise katılımcıların 7’si en önde oturduğunu, 3’ü ise en önde de otursa tahtayı göremediklerinden bu konuda en önde oturmayı önemsemediklerini veya buna fırsat verilmediğini belirtmiştir. Bu üç katılımcıdan birinin söylediği “Tahtayı görmekte zorlanıyordum. Arkadaşımdan bakıyordum veya onlara soruyordum. Öğretmen ses yaptığımı düşünüp bazen kızılıyordu. Ben de bu yüzden en önde oturmaya devam etmek istemedim” sözü önemlidir. Bir başka katılımcı ise “En önde oturma gibi bir hakka sahibim fakat arkadaşlarım vs. neden en önde oturduğumu falan çok sorguluyordu. Bir keresinde de bir öğretmenim bana ‘En önde otursan da göremiyorsun. Bari arkadaşlarını rahatsız etme’ sözü üzerine en önde oturmaktan vazgeçtim” sözüyle kendisinin bir şekilde engellendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların sınıf arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde albinizmliler olmaları ile ilişkili olarak bir sorunları olup olmadığına yönelik olarak sorulan “Arkadaşlarınızla aranız nasıl? Onların size karşı davranışları nasıldır?” sorusuna ise katılımcıların tamamı arkadaşlarının tutumlarının



şuan için sorun oluşturuşu şeyler olmadığını belirtirken yine katılımcıların tamamı bu duruma gelmenin zaman aldığını, arkadaşlarının (tanıştığı ya da ortama girdiği ilk zamanlarda) alaycı, küçümseyici sözlerine ve davranışlarına maruz kaldıklarını, çoğu zaman dışlandıklarını belirtmişlerdir. İlkokula giden bir katılımcı, kendisinin bir çizgi film karakterine benzetildiğini ve arkadaşlarının kendisini çok sevdiğini söylemiştir. Arkadaşlarının onu rahatsız eden sözlerinin ve davranışlarının hiç olmadığını belirtmiştir.

“Öğretmenlerinize ilişkileriniz/iletişiminiz nasıldır? Öğretmenlerinize size gerekli kolaylıkları sağlıyor mu?” (bu soru ilkokul öğrencileri için “Öğretmenini seviyor musun? İhtiyaçları gidermen için sana yardımcı oluyor mu?” şeklinde sorulmuştur) sorusuna 6 katılımcı olumlu cevap vermiş olup; 4 katılımcı ise çeşitli nedenlere dayalı olarak öğretmenleri ile iyi anlaşamadıkları cevabını vermişlerdir. Bu durumun nedenine yönelik verdikleri bilgilerde ise, öğretmenlerinin kendilerine acıyarak yaklaşmalarının kendilerini rahatsız hissetmelerine neden olduğunu, öğretmenlerinin, öğrencinin durumunu anlamadıklarını veya görmezden geldikleri gibi bilgiler vermişlerdir.

“Dersi daha iyi takip edebilmek için neler yapıyorsun?” sorusuna katılımcılar çeşitli cevaplar vermişlerdir. 1 katılımcı ders esnasında sınıfta tahtaya kadar gidip gelerek tahtadakileri defterine yazmaya çalıştığını, 1 katılımcı öğretmenlerinden birinin kendi dersine ait notları ders arasında öğrencinin defterine geçirdiğini dolayısıyla kendisinin o ders esnasında sadece dinlemeye odaklanabildiğini, 6 katılımcı yanında oturan öğrenci arkadaşından elinden geldiğince bakıp ya da sorup notlar aldığını belirtmiştir. 2 katılımcı ise derste tahtaya yazılanların fotoğrafını telefonuyla (çoğu zaman gizli olarak) çekip evde deftere geçirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir.

“Derslerinde başarılı olman için neler yapılabilir?” ve bununla birlikte “Genel olarak albinizmlı bir bireyin daha iyi bir eğitim alabilmesi için sence neler yapılabilir?” sorusuna 8 katılımcının tamamı öncelikle ders kitaplarının daha büyük puntolarla yazılması gerektiğini; 3 katılımcı öğretmenlerinin kendilerini daha iyi anlamaya çalışması gerektiğini; 6 katılımcı teleskopik gözlük fiyatlarının çok yüksek olduğunu ve bu gözlüklerin temin edilmesinin albinizmlı bireyler için önemli olduğunu belirtmiştir fakat ailelerinin maddi gücünün, teleskopik gözlük almak için gerekli olan maddi güce sahip olmadığını belirtmişlerdir. 6 katılımcı, kendileri ve kendileri dışındaki nadir görülen rahatsızlıklarla ilgili bilgilendirici konuların fen bilgisi (düzeğe göre ismi değişen dersler) derslerinde daha fazla bilgilendirici içerikler sunularak kendilerinin toplum içerisinde ve özellikle okul içerisinde karşılaştıkları alaycı, küçümseyici davranışların/bakışların vs. azaltılabileceğini düşünmektedir.

Katılımcılara son olarak sorulan “Söylemek/eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna iki katılımcının ailesinin kendisini aşırı korumacı tutumla yetiştirdiğini ve bu sebeple utangaç biri olduğunu ve kendisini toplum içerisinde rahat ifade edemediğini; bu durumun eğitim hayatına da yansdığını söylemiştir.

### **Öğretmeden Elde Edilen Bulgular**

“Öğrencinizi sınıfınıza kabul etme sürecinde tereddütleriniz oldu mu? Olduysa ne tür kaygılar yaşadınız?” sorusuna katılımcı öğretmen, daha önceki mesleki yaşamında az gören birkaç öğrencinin olduğunu ve onlardan da elde ettiği deneyimler sonucu, öğrenciyi kabul etme konusunda tereddüt yaşamadığı cevabını vermiştir. Bu cevaba ek olarak, bu tarz özelliklere



sahip öğrencilerinin daha arzulu, istekli olduğuna dair bir inancı olduğunu ve onlar için bir şey yapmaktan dolayı mutlu olduğunu belirtmiştir.

“Öğrencinizle iletişimde yaşadığınız (albinizmi ve az gören olması kaynaklı) bir sorun var mı?” sorusuna katılımcı, hiçbir sorun yaşamadığını aksine öğrencinin sınıfta en akıllı öğrencilerden biri olduğu cevabını vermiştir.

“Öğrencinize yönelik sınıf arkadaşlarının alaycı/küçümseyici tavırlarına şahit oluyor musunuz?” Öğrencilerin genel tutumu hakkında neler söylemek istersiniz? sorularına ise ilk haftalarda bu tarz durumlara rastladığını fakat ilerleyen zamanda gerek kendisinin gerek velilerin uyarıları sonucu bu durumun ortadan kalktığını ve uzun bir süredir öğrencilerin alaycı/ayrıştırıcı bir tavrına şahitlik etmediği cevabını vermiştir. “Öğrencinizin en önde oturması ile ilgili sınıf arkadaşlarının itirazları/karşı çıkmaları oldu mu?” sorusuna, birkaç küçük söylenmelerin ilk başlarda olduğunu ama bunların öğrenciler arasında bir sorun teşkil edecek noktada büyük olmadığı yanıtını vermiştir.

“Öğrencinizin diğer öğrencilerle iletişimi hakkında neler söylemek istersiniz? Öğrencinizin sosyalleşme sorunu olduğunu düşünüyor musunuz?” sorularına, “Diğer öğrencilerle arasında (sosyalleşme açısından) bir fark yok. Bu belki de kendi kişilik özellikleri ile ilgili de olabilir. Sınıfla uyumlu ve aktif bir öğrenci” cevabını vermiştir.

“Öğrencinizin sınav kağıdının büyük puntolarla olması, en önde oturması, tahtaya büyük harflerle yazı yazmanızın gerekmesi gibi konularda zorluklar yaşıyor musunuz?” sorusuna katılımcı öğretmen, ek bir zorluk yaşamadığını, bu konuda önceki yıllarda da az gören öğrencilere eğitim vermiş olmasının da avantajları olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin tahtada yazılanları görmede yine de zorluk çekmesi durumunda sırayı öğrencinin rahat edebileceği kadar öne çektiğini belirtmiştir. “Öğrencinize ders içinde daha fazla ilgi göstermek zorunda olduğunuzu hissediyor musunuz? Eğer hissediyor ve uyguluyorsanız bu durumun sizin performansınızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ise “Elbette belirli anlarda ek olarak ilgilenmem gereken anlar oluyor fakat bu çok sık olan durumlar değil. Dolayısıyla ders verimimi azalttığını düşünmüyorum” yanıtını vermiştir.

“Aileler sıklıkla ‘Çocuğumu kabul etmeyen öğretmenler oluyor. Defalarca okul değiştirmek zorunda kaldık’ vb. söylemlerde bulunuyor. Sizce ailelerin, çocuklarını okula kayıt sürecinde veya dersine kabul edecek öğretmen bulma konusunda zorluk yaşamalarının nedeni nedir?” sorusuna ise katılımcı, bu konuda pek bir şey söyleyemeyecek olduğunu belirterek “Herhalde onlara nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmediklerinden olabilir” cevabını vermiştir.

Son olarak sorulan “Öğrencinizin ve genel olarak albinizmi bir çocuğun eğitim imkanlarından daha iyi yararlanmaları için neler yapılabilir?” sorusuna katılımcı, “Çocukların görme konusunda sıkıntıları var. Bu sebeple ders kitaplarının onlara uygun şekilde büyük puntolarla basılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü şuan 1. Sınıf olduğu için kitaplar büyük puntolarla hazırlanmış fakat ilerleyen düzeylerde punto büyüklükleri azalıyor. Buna ek olarak bu tarz öğrenciler için veliler tarafından özel bir masa olduğunu duymuştum. O masaların olması onlar için büyük bir avantaj sağlar” cevabını vermiştir.

### **Velilerden Elde Edilen Bulgular**

“Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili kaygılarınız nelerdir?” sorusuna katılımcılar çeşitli cevaplar vermişlerdir. Katılımcılar tarafından 5 kez “Çocuğum en önde de otursa tahtayı göremiyor”;





4 kez “Çocuğumun hocası/hocaları yeterli bilgiye sahip değil”; 4 kez “Çocuğum bundan sonra nasıl bir öğretmene denk gelecek, iyi olacaklar mı, bilgili olacaklar mı bilemiyorum; 5 kez “Çocuğumun ileride okulu bırakmasından korkuyorum”; 2 kez “Çocuğum kitap okurken çok zorlanıyor, ileride ne olacak bilemiyorum” cevapları verilmiştir.

“Çocuğunuzu okula kayıt sürecinde ve öğretmen bulma konusunda sorun yaşadınız mı?” sorusuna katılımcıların 4’ü evet cevabını verirken 1 katılımcı “Komşumuz öğretmendi ve çocuğumun bebekliğinden beri tanıdığım biriydi. O destek oldu. Zorluk yaşamadık” cevabını vermiştir. Zorluk yaşadığını belirten 4 veliye “Yaşadığınız sorunlar/zorluklar ne oldu?” sorusuna öncelikle MEB, tarafından belirlenen ve yönlendirilen okulun kendilerine uzak veya yalnızca (buldukları bölgede) yalnızca birkaç tane olması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada Mersin’de yaşayan ilkokula giden çocuğu olan bir katılımcının “Mersin’de bir tane az gören sınıfı var. O da ortaokul” yanıtını vermesi sorunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bir katılımcı, çocuğuna normal öğrenim yapılan okula yazdığını fakat yaşadığı sıkıntılar nedeniyle çocuğunun iyi bir eğitim alamayacağını düşünerek görme engellilerin eğitim aldığı bir okula kaydettirdiği cevabını vermiştir.

“Çocuğunuzun eğitimden daha iyi bir şekilde faydalanması adına bulunduğunuz sınav kağıtlarının daha büyük puntolarla yazılması, en önde oturması, vb. talepleriniz kolaylıkla yerine getirildi mi?” sorusuna katılımcıların tamamı en çocuklarının en önde oturması talebinin kolaylıkla yerine getirildiğini belirtmiştir. Fakat sınav kağıtlarının ve ders içerisinde verilen not kağıtlarının büyük puntolarla olması vb. taleplerinin yerine getirildiğini 2 katılımcı belirtirken, bu taleplerinin yerine getirilmediği cevabını veren 3 katılımcıdan birinin verdiği cevap dikkat çekicidir: ( Öğretmenin kendilerine) “Siz gidin gerekli ders notlarını büyütün ve getirin. Biz gerektikçe kullanırız. Başka da bir şey yapamam” dediğini söylemiştir.

“Öğretmenin/öğretmenlerin çocuğunuza nasıl yaklaşması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” Sorusuna katılımcıların 3’ü kesinlikle yetersizler, 1’i “Çok yeterli olmasa da ilgili bir öğretmen olduğunu ve elinden geleni yaptığını düşünüyorum”; 1’i ise kesinlikle iyi ve donanımlı bir öğretmene sahip olduğumuzu düşünüyorum ve bu yüzden şanslı olduğumuzu düşünüyorum” cevabını vermiştir

“Çocuğunuzun okulda olduğu saatlerde güneş kremi sürülmesi vb. ihtiyaçları olduğu anda öğretmenin ya da bir görevlinin yardımını görüyor musunuz?” Sorusuna katılımcılar, böyle bir şeye ihtiyaç duymadıklarını, ihtiyaç olduğu takdirde öğretmenlerin, çocuklarına yardımcı olacağına inandıkları cevabını vermişlerdir.

Son olarak sorulan “Çocuğunuzun eğitim imkanlarından daha iyi bir şekilde yararlanması adına sizce neler yapılabilir?” sorusuna 5 katılımcı da SGK tarafından henüz karşılanmayan fakat çocukları için önemli olan teleskopik gözlüklerin karşılanması durumunda çok büyük bir sorunun çözülmüş olacağını düşündüklerini ve bunu talep ettiklerini belirtmişlerdir. Yine velilerin tamamı, okul içerisinde çocuklara yönelik albinizm (genelde de “nadir görülen hastalıklar) ile ilgili bilgilendirici etkinliklerin yapılmasını istediklerini ve ayrıca 1 katılımcı çocukları için özel okullara gitmelerini kolaylaştıracak özel okul teşvik miktarının engelli çocuklar için daha yüksek olması talebinde bulunduğunu belirtmiştir. Bu veliye sorulan “Özel okulun, çocuğunuz için daha faydalı olacağı kanaatinde misiniz?” sorusuna ise “Evet, özel okul olduğu için parayla okula gidiyor ve çocuğuma daha fazla ilgi göstermek zorundalar” cevabını vermiştir.



Mülakat sonunda katılımcılara sorulan “Eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna bir katılımcının verdiği cevap dikkate değerdir:

“Bir gün okul yönetimiyle çocuğumun tahtayı göremediği için neler yapabileceğimizi konuşmak üzere okula gittim. Konuşma sırasında müdüre, “Çocuğum için büyütücü cihaz alalım” dedik. Bu konuda patronumun bana sponsor olduğunu ve yardımcı olacağını söyledim. Bu talebimi ilk başta olumlu karşıladılar fakat sonra takılıp çıkarma konusunda sorun olacağını düşündükleri için reddettiler. Tabi konuşma esnasında sponsor olan patronumla ilgili bilgileri de benden aldılar. Daha sonra, ilerleyen bir zamanda öğrendim ki, benden sponsorumun bilgilerini alan okul yönetimi, benden habersiz bir şekilde patronumun (sponsor) yanına gidip okulun diğer ihtiyaçları için sponsor olmasını istemişler. Kimse benim çocuğumu düşünmedi”.

### **Değerlendirme, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sürecinde albinizmliler çocuğa sahip ebeveynlerin genellikle tedirgin, aşırıya kaçan korumacı tutumlarının olduğunu görmek, öncelikle ebeveynlerin çocuklarının durumları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarının anlaşılmasına yol açmıştır. Bu durum, çocuklarının yetiştirilmesinde ve eğitim sürecine hazırlanmasında önemli bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü bireyde özgüven duygusunun oluşması, bireyin tek başına bir şeyler yapabilmesinin sağlanması, onlar üzerinde aşırıya kaçan korumacı tutumun olmaması veya terk edilmesi yoluyla mümkün olacaktır. Dolayısıyla aileler için bu konuda söylenebilecek en önemli şey, çocuklarını kendi ayakları üzerinde durabilecek bir şekilde yetiştirmeleri gerektiğidir. Fakat bu da öncelikle ebeveynlerin albinizmliler olma durumuyla ilgili bilgi sahibi olmalarına ve durumun psikolojik yükünü kaldırabilmeleri ile mümkün olacaktır. Bu sebeple “Aile Rehabilitasyonu” adı altında bu ebeveynlerin çocuk doğduğu andan itibaren psikolojik olarak hazır olmasını sağlayacak eğitimlerin sağlanması faydalı olacaktır.

Okul sürecine bakıldığında ise albinizmliler bireylerin genel olarak görme kaynaklı sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu görme sorununa eşlik eden bir diğer sorun ise eğitimin ilk dönemlerinde sıklıkla karşılaşılan fakat devamında azalsa da varlığını gerek okul içerisinde gerekse sosyal yaşamın diğer alanlarında hissettiren acıma, küçük görme, dalga geçme vb. durumlardır. Bu sorunlar temel olarak bakıldığında küçük görünen fakat yarattığı etki bakımından büyük sorunlara yol açabilecek sorunlardır. Dolayısıyla bu sorunların azalmasını sağlayacak toplumsal bilincin ve duyarlılığın sağlanması adına gerek ders içeriklerine albinizm ile ilgili daha geniş bilgilerin eklenmesine, gerekse kamuoyunu bilgilendirmeye yönelik kamu spotlarının hazırlanması önem arz etmektedir.

Çocukların okula kabul sürecinde sorun yaşadıklarının ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığına dair düşüncenin araştırmada ortaya çıkarılması, ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine yönelik kaygılarının anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlere ve öğretmenlere yönelik pedagojik formasyon eğitimlerinde bu konunun işlenmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu ebeveynlere yönlendirme olmaksızın istedikleri herhangi bir okulda ve herhangi bir öğretmen tarafından eğitim verilmesini mümkün kılacaktır. Dolayısıyla MEB tarafından belirli okullara yönlendirilme zorunluluğunu da ortadan kaldıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin acıma duygusuyla yaklaşma ve bilimsel bir yaklaşma arasındaki o fark çocuk tarafından hissedildiğinde ya da çocuğun öğretmenin kendisine çözüm sunabilecek bilinçte olmadığını düşünmeye başladığında bireyin eğitiminin zarar göreceği bir gerçektir.





Sözü edilen ve daha çok bilinç boyutunda söz edilen sorunların yanı sıra eğitim sürecindeki somut noktalara da bakmak gerekir. Çalışmada katılımcıların okul ders kitaplarından, tahtanın görülemediğine ve sınavlarda yaşadıkları zorluklara kadar birçok konuda somut düzenlemelerin yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple de aşağıda verilen sözü edilen önerilerin, albinizmlı bireylerin eğitim sorunlarının çözümüne yönelik önemli adımlar olacağı düşünülmektedir;

- Albinizmlı bireylerin eğitim sürecinde kendilerinin ve ailelerinin gerek psikolojik gerekse maddi ihtiyaçlarının sağlanmasını amacıyla her an iletişimde olabilecekleri ve albinizm konusunda nitelikli bilgiye sahip danışmanların sağlanması ve bu danışmanların, çocuğun eğitim yaşamı boyunca destek sağlaması
- Devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanan ders kitaplarının, az gören durumundaki albinizmlı bireyler için her yaz tatili döneminde okul veya edevlet sistemi üzerinden “özel kitap talep formu” vb. bir form ile rahat görmelerini sağlayacak punto büyüklüğündeki kitapların sağlanması
- En önde otursa da tahtayı göremediği için zorluk yaşayan bu bireyler için, özel teknolojik donanımlı masaların tahsis edilmesi
- Yayınevlerinin yayımladıkları roman ve dergilerin sosyal sorumluluk kapsamında çok az sayıda da olsa büyük puntolarla basılmasının sağlanması veya kendilerinden talep edildikçe (ücret farkı yansıtılmaksızın) basmaları (elektronik kitap ve dergiler herkes için erişilebilir veya kullanılabilir olmadığından)
- Bireyin eğitimi ile ilgili sorunların çözümünü okul yöneticilerinin veya öğretmenlerin kendi inisiyatifine bırakmayacak düzenlemeler



## **KAYNAKÇA**

Bajandas, FJ. (1993), Nöro-Oftalmoloji, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dawson, C. (2015) , Araştırma Yöntemlerine Giriş, Çev.: Asım Arı, Eğitim Yayınevi, Konya.

Doğramacı, AÇ. (2011), Vitiligo Dışı Hipopigmentasyon Bozuklukları, Türkdem 45 Özel Sayı: 2, 122-126).

Karaman, A. ve Öztürk, C. (2008), Okülokutanöz Albinizm, Göztepe Tıp Dergisi 23(4), 149-155.

Kocacık, F. (1993), Toplum Bilim Ders Notları, Cü Yayınları, Sivas.

Noah (2015), Albinizmlili Bir Çocuk Yetiştirmek, Çev. Albinizm Derneği, H2o Yayıncılık, İstanbul.

Stokley, C. (2011), Şekilli Biyoloji Sözlüğü, Çev. Nuri Yiğit, Tübitak, Ankara.

Şendil, K. (2014), Albino Hastalığı Ve Biyokimyası, E.Ü. Yayınlanmamış Bitirme Tezi, Kayseri.

Türsen, Ü. ve Türsen, B. (2013), Göz Tutulumu Yapan Dermatolojik Hastalıklar, Dermatoloz 4(4), 153-162.

## **İnternet Kaynakları:**

<https://www.tipakademi.com/albinizm/> E.T.: 01.04.2018.

<http://www.alisengoz.com/albinizm-bilgileri/> E.T.: 27.03.2018.

<https://www.healthline.com/health/albinism#risk-factors> E.T.: 27.03.2018.

<https://www.healthline.com/health/albinism#outlook> E.T.: 27.03.2018.

<https://www.healthline.com/symptom/photophobia> E.T.: 01.04.2018.

<https://medlineplus.gov/ency/article/001479.htm> E.T.: 19.04.2018.

<https://ghr.nlm.nih.gov/condition/oculocutaneous-albinism> E.T.: 19.04.2018.

<https://duzeygozmerkezi.com.tr/albinizm-ve-goz/> E.T.: 19.04.2018.

<https://www.tipfak.com/tip-terimleri-sozlugu/> E.T.: 19.04.2018.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:09.05.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:05.07.2018

## **Attitudes of State School Students Towards Learning English as a Foreign Language**

**Nilay AVCI**

Çağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mersin, TÜRKİYE

**E-Mail:** [nilayavci@cag.edu.tr](mailto:nilayavci@cag.edu.tr)

### **Abstract**

The purpose of this case study is to examine attitudes of state school students towards learning English both the language itself and as a lesson. It is aimed to see how their attitudes differ depending on the gender and how these attitudes might impact the outcomes of the learning process. The study was conducted at Celalettin Sayhan State School in Adana with 50 Turkish EFL learners. The gathered data were deeply analyzed according to positive or negative attitudes of the students. The survey reveals the fact that how the results differ from a previous one in the same subject and it emphasizes the importance of learning English. It is thought that the results of this study can be evaluated as a kind of feedback for future studies.

**Anahtar Kelimeler:** Student attitudes, EFL learners, language teaching



## **Devlet Okulunda Okuyan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları**

### **Öz**

Bu durum çalışmasının amacı, devlet okulunda okuyan öğrencilerin hem dilin kendisine, hem de ders olarak İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını incelemektir. Öğrenci tutumlarının cinsiyetlerine göre nasıl değişkenlik gösterdiği ve bu tutumların öğrenme sürecinin çıktılarını nasıl etkileyebileceğini görmek amaçlanmaktadır. Çalışma, Adana Celalettin Sayhan İlköğretim Okulu'nda, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 50 adet Türk öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Toplanan veriler, öğrencilerin pozitif ve negatif tutumlara göre ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma, İngilizce öğrenmenin önemini vurgularken sonuçlar, aynı konuda daha önce yapılmış başka bir araştırmadan nasıl farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmadan çıkan sonuçların gelecekte yapılacak çalışmalar için bir geri bildirim olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenci tutumları, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi, dil eğitimi



## **Introduction**

“English has become a dominant language in business, finance and banking, science and technology, popular culture and international relations around the world. It is widely accepted that fluency in the English language is a key to success in life” according to Hall’s view (as cited in Gömleksiz, 2010). As communication plays an important role in our lives, the language used for communication is also very important. Through an international language, it is possible for us to be able to communicate with others. There is absolutely no doubt that English is the lingua franca of the world today that helps us to communicate in different situations for various reasons. Therefore, the importance of teaching and learning English is not a fact that anyone can disagree.

Up until now, we come across with the illustration and discussion of the language teaching from the point of view of scholars and teachers. However, Richards argued that “while learning is the goal of teaching, it is not necessarily the mirror image of teaching. Learners, too, bring to learning their own beliefs, goals and attitudes, and decisions, which influence how they approach their learning” (as cited in Al-Bustan, Al-Bustan, 2009).

Many theorists and researchers have found the significance of recognizing the construct of motivation not as a single entity but as a multi-factorial one. Oxford and Shearin (1994), have analyzed several motivational theories on models and six factors that impact motivation in learning language:

- Attitudes (i.e. sentiments towards the target language).
- Beliefs about self (i.e. expectations about one's attitudes to succeed, self-efficiency, and anxiety).
- Goals (perceived clarity and relevance of learning goals as reasons for learning).
- Involvement (i.e. extent to which the learner actively and consciously participates in the learning process).
- Environmental support (i.e. extent of teacher and peer support).
- Personal attributes (i.e. aptitude, and language learning experience) (as cited in Al-Bustan, Al-Bustan, 2009).

Attitudes begin to develop in children at an early age and are influenced by age, parents, peers, interactions with people who have social and cultural differences, socio-economic status, environmental issues. These are also some of the factors that affect English language learning along with strategies, methods and techniques. Yeşil (2011) describes attitude “as a feature that is an indicator of individual’s point of view and feelings towards a subject and that motivates him/her to behave in a positive or negative way”. Therefore, attitude “forms a part of one's perception of self, of others, and of the culture in which one is living” as Brown emphasizes (as cited in Al-Bustan, Al-Bustan, 2009).

Hall argued that “a student's attitude toward learning the language is one of the leading predictors of success in learning English. For this reason, teachers and educators should take motivation and attitude factors into consideration when designing English language training and instruction” (as cited in Gömleksiz, 2010). On the other hand, according to Schmidt, motivation has been identified as the learners' orientation with regard to the goal and beliefs of learning a second language (Al-Bustan, Al-Bustan, 2009).



It is a fact that all students have their own positive and negative attitudes towards language learning. When the students' attitudes are positive and their motivation is high, their learning potential increases. The negative ones should be identified and turn into positive through proper techniques. Brown states that "second language learners benefit from positive attitudes and that negative attitudes may lead to decreased motivation and, in all likelihood, because of decreased input and interaction, to unsuccessful attainment of proficiency" (as cited in Abu-Melhim, 2009).

As all these facts are taken into consideration, a better understanding of language learner's attitudes can have a beneficial effect on the process of helping language learners in learning English as a foreign language. Therefore, the purpose of this study is to examine state school students' attitudes towards learning English. In line with this purpose, it is aimed to see how these attitudes might impact the outcomes of the learning process. The results can be evaluated as a kind of feedback for the English teachers, the school administrators and even for the ministry of education for their future contributions to this field. It can also help to encourage student motivation and their will to participate more actively in the learning process. The paper asks the following research questions:

- 1) What are the state school students' opinions about English language itself and English as a lesson?
- 2) Are there any differences between the attitudes of students depending on the gender?
- 3) How can negative attitudes of the students (if there is any) towards English be turned into positive?

## **Methodology**

### **Research Model**

This research was constructed as general survey model. According to Karasar, it is a research model that depends on the gathered data. It aims to describe a situation, an item or an event as it is how in its own condition (as cited in Ocak, Özçalışan & Kuru, 2010).

### **Participants**

The students who participated in the study consisted of 50 Turkish EFL learners enrolled in Celalettin Sayhan Elementary State School in Adana. The study was conducted in January, 2018. Randomly two classrooms which are named as 7-B and 7-E were chosen among six 7<sup>th</sup> grade classrooms. Name of the classrooms were written on small papers and had been put in a box. Two pieces of paper were taken out randomly and by this way, 7-B and 7-E were selected for the survey. 32 students from 7-B and 18 students from 7-E joined in the survey. 7-B consists of 17 female and 15 male students. 7-E consists of 9 female and 9 male students. The gender proportions of the students were 52% female and 48% male. The English proficiency level of the students is A2. Average age of the participants is 13.

### **Instrument and Data Analysis**

Data for the study were collected through an eight-item five-point Likert-type attitude scale. The questions used by Bağçeci and Yaşar (2007) in their survey called *Opinions of Students Attending High Schools in Gaziantep about the Teaching of English* were turned into a scale. Eight statements were placed in order to get student opinions and perspectives about the



importance of learning English. In addition to this, some variables including age and gender were placed on the top of the scale. The respondents rated each item as; *strongly agree, slightly agree, I can't decide, disagree* and *strongly disagree*. However, the results were calculated as *agree, I can't decide* and *disagree*. The scale was handed out to the students in their classrooms, completed in class and collected immediately. In order to scrutinize the issue, an overall analysis was done. The other analysis was conducted regarding the gender differences if there were any.

### **Results and Findings**

According to the scales, the results of the data gathered from the students are presented in the tables below.

**Table 1.** Student Responses on English Vocabulary and Teaching Grammar

<i>Rather than rigid vocabulary and grammar knowledge, nothing else is taught through the education provided by school.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>28</b>
<b>p</b>	<b>24 %</b>	<b>20 %</b>	<b>56 %</b>

Students were asked ‘Rather than rigid vocabulary and grammar knowledge, nothing else is taught through the education provided by school’. As can be seen in Table 1; while 24 % of the students agreed with the statement, 20 % of them could not decide. The fact that 56 % of the students disagreed with the statement shows that most of them think that they are taught far more than vocabulary and grammar.

**Table 2.** Student Responses on the Fear of Failure

<i>During the process of learning English language, students should not be put under the pressure of getting low grades.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>38</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
<b>p</b>	<b>76 %</b>	<b>10 %</b>	<b>14 %</b>





Students were asked ‘During the process of learning English language, students should not be put under the pressure of getting low grades’. As can be seen in Table 2; 76 % of the students agreed with the statement while 10 % of them could not decide and 14 % of them disagreed. This shows that fear of failure causes most of the students to feel that they should learn English in order to get higher marks for the lesson. However, if such a fear does not exist, learning would be more enjoyable and effective for them.

**Table 3.** Student Responses on the Necessity of English for Developing in the Field of Technology

<i>In order to achieve improvement in the field of technology, being proficient in English language is necessary.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>37</b>	<b>9</b>	<b>4</b>
<b>p</b>	<b>74 %</b>	<b>18 %</b>	<b>8 %</b>

Students were asked ‘In order to achieve improvement in the field of technology, being proficient in English language is necessary’. As can be seen in Table 3; 74 % of the students agreed with the statement while 18 % of them could not decide. Only 8 % of the students disagreed. This shows that most of the students are aware of the fact that knowing English makes our life easier. Maybe we cannot say that there is a direct relationship between knowing English and development in technology, however, *scanning the literature* can be given as an example. It is one of the basic steps for achieving improvement in the field of technology and most of the sources are published in English. English is the lingua franca of science and technology. Besides, most of the web sites are in English as well.

**Table 4.** Student Responses on English Teaching Methods

<i>I believe that English teaching methods are not proper and I do not approve of these methods.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>27</b>
<b>p</b>	<b>24 %</b>	<b>22 %</b>	<b>54 %</b>



Students were asked ‘I believe that English teaching methods are not proper and I do not approve of these methods’. As can be seen in Table 4; 54 % of the students disagreed with the statement. On the other hand, while 24 % of them agreed, 22 % of them could not decide. The results reveal that most of the students are glad with the methods that their teacher uses. The role of the teacher, of course, is an important factor to develop positive attitudes towards learning English.

**Table 5.** Student Responses on the Effect of “Interest” for Learning English

<i>The first condition of learning English is interest.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>41</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>p</b>	<b>82 %</b>	<b>10 %</b>	<b>8 %</b>

Students were asked ‘The first condition of learning English is interest’. As can be seen in Table 5; 82 % of the students agreed with the statement while 10 % of them could not decide and 8 % of them disagreed. According to the results it can be said that, most of the students are aware of the basic factors of learning.

**Table 6.** Student Responses on English as a Lesson

<i>When I hear about the word ‘English’, rigid subjects and uninterestingly taught classroom teaching come to my mind.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>27</b>
<b>p</b>	<b>36 %</b>	<b>10 %</b>	<b>54 %</b>

Students were asked ‘When I hear about the word *English*, rigid subjects and uninterestingly taught classroom teaching come to my mind’. As can be seen in Table 6; while 36 % of the students agreed with the statement, 10 % of them could not decide and 54 % of them disagreed. Table 1, 4 and 6 are all questions directly related issues and according to the results, most of the students are glad with the techniques and methods that their teacher uses.



**Table 7.** Student Responses on the Fact that Knowing English Broadens One's Social Networking.

<i>Knowing English broadens one's social networking.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>45</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>p</b>	<b>90 %</b>	<b>8 %</b>	<b>2 %</b>

Students were asked 'Knowing English broadens one's social networking'. As can be seen in Table 7; 90 % of the students agreed with this statement while 8 % of them could not decide and 2 % of them disagreed. English language is accepted as the indicator of power, success and prestige in most places in the world. According to the results it can be said that almost all of the students are aware of this fact.

**Table 8.** Student Responses on Reading English Publications and Watching Movies in English.

<i>I like reading English publications and watching movies in English.</i>			
	Agree	Undecided	Disagree
<b>n</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>p</b>	<b>66 %</b>	<b>8 %</b>	<b>26 %</b>

Students were asked 'I like reading English publications and watching movies in English'. As can be seen in Table 8; 66 % of the students agreed while 8 % of them could not decide and 26 % of them disagreed.

**Table 9.** Attitudes towards English Based upon Gender

<i>Male: 24 Female: 26</i>	<i>Agree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Disagree</i>
----------------------------	--------------	------------------	-----------------



Rather than rigid vocabulary and grammar knowledge, nothing else is taught through the education provided by school.	Male	5 21 %	5 21 %	14 58 %
	Female	7 27 %	5 21 %	14 58 %
During the process of learning English language, students should not be put under the pressure of getting low grades.	Male	16 67 %	2 8 %	6 25 %
	Female	22 85 %	3 11 %	1 4 %
In order to achieve improvement in the field of technology, being proficient in English language is necessary.	Male	18 74 %	3 13 %	3 13 %
	Female	19 73%	6 23 %	1 4 %
I believe that English teaching methods are not proper and I do not approve of these methods.	Male	5 21 %	8 33 %	11 46 %
	Female	7 27 %	3 12 %	16 61 %
The first condition of learning English is interest.	Male	19 79 %	3 13 %	2 8 %
	Female	22 84 %	2 8 %	2 8 %
When I hear about the word 'English', rigid subjects and uninterestingly taught classroom teaching come to my mind.	Male	9 37 %	4 17 %	11 46 %
	Female	9 35 %	1 4 %	16 61 %



Knowing English broadens one's social networking.	Male	23 96 %	0 0 %	1 4 %
	Female	22 85 %	4 15 %	0 0 %
I like reading English publications and watching movies in English.	Male	12 50 %	4 17 %	8 33 %
	Female	21 81 %	0 0 %	5 19 %

The results shown in Table 9 do not provide a meaningful difference as gender diversity is taken into consideration. However, percentages of female for the last question are higher than males. Therefore, it can easily be said that female students are more interested in learning English.

## Conclusion

As stated in the introduction part, the purpose of this study is to examine attitudes of students studying at middle state schools towards learning English. In this sense, by looking at the overall percentages, it has been found out that students mostly have positive attitudes towards English language.

According to a previous research which was conducted at 26 high schools in Gaziantep, in 2004 (Bahçeci, Yaşar, 2009) most of the students had negative attitudes in general towards English lesson when they were asked the same questions. The results of the statistic revealed the differences in students' attitudes in both of the researches. Needless to say, the results may differ as we consider some factors such as age, gender, peers, background and so on. However, the most important reason of the remarkable differences is the fact that the previous research dates back to nearly 15 years ago. This shows that there have been significant changes through these years and it affected English language teaching and learning positively. At that time, students did not possibly need to use English in their daily routines as much as we use today. This fact may prevent them to realize the necessity of English in all fields. However, when we look at today's results, the students of Celalettin Sayhan State School are aware of the importance of English learning though they are younger.

As a result of this research it can be said that "there is absolutely no doubt that English will remain the international language of the world for a long time to come and people will have no choice but to learn it regardless of their native language, culture, religion, or geographical location" as Abu-Melhim emphasizes (2009).



## REFERENCES

- Abu-Melhim, A. R. (2009). Attitudes of Jordanian college students towards learning English as a foreign language. *College Student Journal*, 43(2), 682-694.
- Al-Bustan, S. A., & Al-Bustan, L. (2009). Investigating learning English at Kuwait University. *College Student Journal*, 43(2), 454-463.
- Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Ocak, G., Özçalışkan, H., & Kuru, N. (2010). The student attitudes in terms of the usage of English activities and materials and their contributions to English learning process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 560-564.
- Yeşil, H. (2011). Turkish language teaching students' attitudes towards teaching profession. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 200-219.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:26.01.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:04.07.2018

## Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Barış Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

**Murat AYDEMİR**

Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, TÜRKİYE

**E-Posta:** [murataydemir\\_@windowslive.com](mailto:murataydemir_@windowslive.com)

### Öz

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) barış eğitimi açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının doküman incelenmesi yöntemi ile taranması şeklinde yapılmıştır. Araştırmada doküman (veri kaynağı) olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel felsefesinin, genel amaçlarının, öğrenme alanlarının, anahtar yetkinliklerinin, kazanımlarının, beceri ve değerlerinin barış eğitimini önemli düzeyde yansıttığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, barış eğitimi, barış





## **Evaluation of The Revised Social Sciences Course Curriculum in terms of Peace Education Instruction**

### **Abstract**

The purpose of this study is to evaluate the Social Sciences Course Curriculum that was implemented in the academic year 2017-2018 (Elementary and Middle School- 4th, 5th, 6th, and 7th grades) in terms of peace education. This research was conducted by document review method. The curriculum for the Social Sciences Course (Elementary and Middle School- 4th, 5th, 6th, and 7th grades) was used as the source document. The data were collected during the academic year 2017-2018. A descriptive analysis approach was used to analyse the data. The findings of the study showed that the main approach of the curriculum for the Social Sciences Course reflects the peace education significantly in terms of general objectives, areas of learning, key skills, gains, and values.

**Keywords:** Social sciences, peace education, peace



## Giriş

20. yüzyıldan günümüze yaşanan Dünya savaşları, kitle imha silahlarının üretimi, terör, aşırı nüfus artışı, savaş, sürgün ve katliamların neden olduğu göçler, az gelişmiş toplumlardaki kadın ve insan hakları ihlalleri, açlık ve yoksulluklar, etnik çatışmalar ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar insanlığı zor durumda bırakmıştır (Aydın, 2016). Günümüz dünya sorunlarının meydana getirdiği umutsuz ve ürkütücü tablo toplumları psikolojik ve fizyolojik açıdan olumsuz etkilemektedir (Öztürk, 2012). Dünya ve toplum düzeninin hemen her kesiminde kendisini farklı biçimlerde gösteren, karmaşık ve kaotik hale gelen bu sorunlar dünyanın sosyal yapısını zorlamaktadır (Memişoğlu, 2015; Öztürk, 2012).

Dünyanın içinde bulunduğu kaos ortamında, insanlık için ciddi tehdit oluşturan bu sorunların çözülebilmesi ve şiddetin ortadan kaldırılması için önemli çözüm yollarının başında eğitim gelmektedir (Avcı ve Turan, 2015; Memişoğlu, 2015; Mutluer, 2016). Nitekim yaşanan bütün olumsuzluklara rağmen insanların barış içinde yaşama isteği barış eğitime verilen önemi arttırmıştır (Sevim ve Diler, 2017). Herkesin özlemine duyduğu bölgesel ve küresel barışın gelebilmesi, huzur ve mutluluk ortamının sağlanabilmesi için öncelikle barışa inanan ve barışın sağlanması için mücadele edebilecek insanların yetiştirilmesi gerekir. Barış eğitimi herkes için gerekli olan bir eğitimidir (Karaman Kepenekçi, 2010; İmamoğlu ve Bayraktar, 2014). Dolayısıyla toplumdaki bütün bireylerin barış eğitiminde geçirilmesi gerekmektedir (Karaman Kepenekçi, 2010; Avcı ve Turan, 2015; Keçe, Doğan ve Taş, 2016).

Barış eğitimi içerisinde dayanışma, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, farklılıkları takdir etme gibi değerleri barındıran bir kavramdır (Coşkun Keskin ve Keskin, 2009). Aynı zamanda çatışmaların barışçıl bir biçimde çözülmesini ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir eğitimidir (Johnson ve Johnson, 2006). İlgili alan yazı incelendiğinde barış eğitiminin tanımı hakkında herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanımın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda barış eğitimi;

İmamoğlu ve Bayraktar (2014)' a göre insanların davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi hedefleyen bir eğitim olup, insan haklarını bireye öğreten ve bireyi insan hakları savunucusu yapmayı sağlayan bir eğitim sürecidir. Laing (1978)'e göre ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan şiddet ve çatışmalara barışçıl çözümler üretmek daha barışçıl ve sürdürülebilir bir gelecek yaratma girişimidir. Fountain, (1999)'e göre savaş, çatışma ve şiddet olaylarının barışçıl biçimde çözülebilmesi ve aynı zamanda kişiler, gruplar, ulusal veya küresel düzeyde barışın sağlanabilmesi için çocuklara, gençlere ve yetişkinlere gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasıdır. Reardon (2001)'a göre bireyleri barışı sağlamanın ve sürdürmenin önündeki olası engeller hakkında bilgilendirmek ve onlara engellerin çözümünde gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri öğretmektir. Harris ve Morrison, (2003)' göre ise güvenli bir dünya yaratmak ve sürdürülebilir bir çevre oluşturmak için bireylere, dinleme, yansıtma, problem çözme, iş birliği ve çatışma çözme gibi becerilerin kazandırıldığı ve diğer taraftan şiddetsizlik, sevgi, şefkat ve saygı gibi tutum ve değerlerin aktarıldığı eğitsel süreçtir. Yapılan tanımlardan barış eğitimi, her ne kadar savaş, çatışma, şiddet ve saldırganlığın önleyicisi olarak düşünülse de barış eğitimi sadece şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi olumsuz öğrenci davranışlarının önlenmesinde değil; öğrencilerin öznel iyi oluşları, barışa ve geleceğe yönelik umutları gibi olumlu özelliklerinin geliştirilmesi, desteklenmesi ve güçlendirilmesine katkıda bulunacağı da düşünülmektedir (Sağkal ve Türnüklü, 2017). Bu eksende barış eğitimcileri ve araştırmacıları barış eğitiminin amaçlarını;

- Bireylerin hayatlarını sağlıklı bir ruh haliyle devam etmesini sağlamak (Wulf, 2013),



- Bireylerin sorunlarını çatışma ve şiddet yoluyla çözmelerinin önüne geçmek, insan haklarına saygılı olmalarını sağlamak ve barışı içselleştirmelerine destek olmak (UNESCO, 2005),
- Bireylerin farkındalığını ve davranış becerilerini artırarak onları barışçıl topluluklara dönüştürmek (Karaman Kepenekçi, 2010: 30),
- Bireyleri olası problemlere ve toplumsal uyumsuzluklara yönelik, yenilikçi, yapıcı ve barışçıl çözümler sunabilen nitelikli kişiler olarak yetiştirmek (Galtung, 1997) olarak açıklamışlardır.

Harris'e (2002) göre ise barış eğitiminin on temel amacı vardır. Bunlar; 1. Barış kavramının zenginliğini anlamak 2. Korkulara hitap etmek 3. Güvenlik sistemleri hakkında bilgi sağlamak 4. Şiddet davranışlarını anlamak 5. Kültürlerarası anlayışı geliştirmek 6. Geleceğe dönük yönelim sağlamak 7. Barışı bir süreç olarak öğretmek 8. Barış kavramı ile sosyal adalet kavramını ilişkilendirmek 9. Yaşama saygı duymaya teşvik etmek 10. Şiddeti sonlandırmaktır (Akt. Memişoğlu ve Çatlak, 2016).

21. yüzyıl gümnüz dünyasının en büyük sorunlarından biri olarak devam etmekte olan savaş ve şiddet sarmalının insanlık için büyük bir tehdit oluşturduğu ortadadır. İnsanlık için büyük bir tehdit oluşturan bu problemin ortadan kaldırılabilmesi, yerine huzurun, barışın, hoşgörünün, adaletin ve güvenin getirilebilmesi ancak yeni nesillere barış bilincinin kazandırılmasının gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda barış eğitimi önemli bir kurtuluş yolu olarak görülmektedir (Memişoğlu, 2015; Coşkun, 2012). Nitekim barış eğitimleri yaygınlaştığı takdirde kendileri ve çevreleri ile barışık; insana, doğaya saygılı; eleştirel düşünce kapasitesi ve duygusal zekâları gelişmiş bireyler, dünyamızın daha barışçıl olmasını sağlayacaktır (Mardin, 2015). Dolayısıyla barışın tüm dünya da egemen olabilmesi için, barış eğitimi aracılığıyla barış kültürünün geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum, barışçıl çatışmaların çözümü, diyalog ve uzlaşmacılık öğeleri bakımından ülkelerin eğitim programlarını yeniden gözden geçirmelerini gerekli kılmaktadır (Avcı ve Tarhan, 2015). Nitekim birçok ülkenin barışı sağlamak ve barışa destek olmak için eğitim programlarında değişikliğe giderek barış kültürüne yer verdiği görülmektedir (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014). Ayrıca barışın nasıl sağlanacağı, bir diğer deyişle, barış eğitiminin niçin, nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiğine ilişkin araştırmaların hem uluslararası düzeyde hem de ulusal düzeyde de hız kazandığı da görülmektedir (Sevim ve Diler, 2017).

Türkiye'de barış eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genel olarak; barış ve barış eğitiminin tarihçesini (Aktaş, ve Safran 2013a; Mardin, 2013; Mardin, 2015), savaş ve barış kavramına ilişkin düşünceleri (Aktaş, ve Safran, 2013b; Demir, 2011; Demirtaş, 1991), öğrencilerin barış eğitimi ile ilgili algılarını (Akyol, 2015; Kanatlı, Schreglmann, 2017), barış eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkisini (Arslan, Günçavdı, ve Polat, 2015; Bihter, 2013; Coşkun, 2008; Kaya, 2013; Sadrı Damırchi, 2014; Sağkal, 2011; Sağkal, ve Türnüklü, 2017; Sağkal, 2015; Tapan, 2006; Topçu Kabasakal, Sağkal, ve Türnüklü, 2015), öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşlerini (Coşkun, 2012; Kartaltepe, 2014; Keçe, Doğan ve Taş, 2016; Memişoğlu, 2015; Mutluer, 2016; Polat, Arslan, ve Günçavdı, 2016), öğretmen adaylarının barış eğitimi hakkındaki görüş ve algılarını (Demircioğlu, Mutluer, Demircioğlu, 2009; Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008) ve öğretim programlarında barış ve barış eğitimi (Arsal, 2008; Coşkun-Keskin, Keskin, 2009; Önal, ve Arsal, 2015) gibi konuları ele alan nitel ve deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir.

Barış eğitimi, günümüz eğitim programlarının temelinde küresel barışın sağlanması ve çok kültürlü yapıya çocukların ve yurttaşların adaptasyonu açısından önemli bir yer tutmaktadır



(Avcı ve Tarhan, 2015). Bu bağlamda ilkokul ve ortaokul düzeyinde barış eğitimine katkı sağlayacak derslerin başında sosyal bilgiler dersinin geldiğini söylemek mümkündür (Mutluer, 2016). Ayrıca ülkemizde eğitimin her kademesinde uygulamaya konulan tüm öğretim programlarında her ne kadar barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasını sağlayan bilgi, beceri, değer, kavram ve kazanımlar bulunsa da öğretim programları içerisindeki bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışan en önemli derslerden birinin “Sosyal Bilgiler” olduğu görülmektedir (Memişoğlu, 2015; Kanatlı ve Schreglmann, 2017). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin barış eğitimini sunma konusunda önemli bir sorumluluğu üstlendiği düşünülmektedir (Keçe, Doğan ve Taş, 2016).

İlgili alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programını doğrudan barış eğitimi açısından ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bireye barış eğitimi hedeflerini gerçekleştirecek etkili derslerden biri sosyal bilgilerdir (Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2009; Keçe, Doğan ve Taş, 2016; Mutluer, 2016). Bilgi, beceri ve değer temelli sosyal bilgiler dersi aracılığıyla barış eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve değerler bireylere kazandırılabilir (Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2009; Keçe, Doğan ve Taş, 2016). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesinin, genel amaçlarının, anahtar yetkinliklerinin, kazanımlarının, beceri ve değerlerinin barış eğitimi ne derece yansıttığının tespiti önemlidir. Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) temel felsefesini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, anahtar yetkinliklerini, kazanımlarını, beceri ve değerlerini barış eğitimi açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçları belirten sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesinde barış eğitiminin yeri nedir?
2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarında barış eğitiminin yeri nedir?
3. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının anahtar yetkinliklerinde barış eğitiminin yeri nedir?
4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanlarında barış eğitiminin yeri nedir?
5. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazandırmayı hedeflediği becerilerde barış eğitiminin yeri nedir?
6. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazandırmayı hedeflediği değerlerde barış eğitiminin yeri nedir?
7. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarında barış eğitiminin yeri nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak toplanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelemesi olarak açıklanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Diğer bir ifadeyle araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde olabilir (Cansız Aktaş, 2014). Araştırmalarda önemli veri kaynakları olarak kullanılan dokümanlar, hemen nicel hem de nitel araştırmalarda



kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013; Cansız Aktaş, 2014). Bu çalışmada buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programı barış eğitimi açısından incelenmiştir.

### **Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada doküman olarak Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında barış eğitimi ile ilgili bilgiler “öğretim programının temel felsefesi, genel amaçları, öğrenme alanları, anahtar yetkinlikleri, kazanımları, beceri ve değerleri” bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu analiz tekniğine göre toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca toplanan verilerin çarpıcı bir şekilde yansıtılabilmesi için de doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen veriler daha önceden “öğretim programının temel felsefesi, genel amaçları, öğrenme alanları, anahtar yetkinlikleri, kazanımları, beceri ve değerleri” olarak belirlenen temalar altından doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği üçgenleme türlerinden araştırmacı üçgenlemesi (Merriam, 2013; Patton, 2014)) ile sağlamıştır. Bu doğrultuda öğretim programından elde edilen veriler araştırmacının yanı sıra iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler araştırmacılar arasında tartışılmış, farklılık gösteren analizler karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak ortak bir sonuca varılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

#### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Temel Felsefesinde Barış Eğitimi**

Araştırmanın birinci alt amacı olarak Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesi doğrudan alıntılar yapılarak incelenmiştir. Barış eğitimiyle ilişkili olan bu ifadeler aşağıda verilmiştir;

*“Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir” (MEB, 2017).*

*“İş birliğine dayalı öğrenme, iş birliğini ve iletişimi temel alır. Farklılıklara saygı gösterilmesine, farklılıkların zenginlik olarak algılanmasına, düşüncelerin daha rahat paylaşılmasına ve nihayetinde yeni fikirlerin oluşmasına ortam hazırlar. Bu bağlamda öğretim programları; bireyi topluma, toplumu da bireye feda etmeyen, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı bireyler yetiştirmek üzerine temellendirilmiştir” (MEB, 2017).*



“Sosyal beceriler başkaları ve çevreyle olumlu etkileşimi destekleyen davranışlardır. Bu beceriler içerisinde başkalarının duygularını anlama, grup etkinliklerinde yer alma, cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla iletişimde bulunma, müzakere etme, sorun çözme ve benzerleri yer alır. Burada önemli olan, kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2017).

“...hayatın her alanında uygulanabilecek eleştirel sorgulama niteliğine sahip olmanın birey için olduğu kadar, toplumsal yapı için de önemli olduğu, bireylerin böyle bir niteliğe sahip olmasının toplumun gelişmesi ve devamlılığı açısından değer taşıdığı düşüncesi hâkim kılınmıştır” (MEB, 2017).

“Öğretim programlarında öğrencilerin duygusal, zihinsel ve sosyal yeteneklerini mümkün olduğu kadar eş ölçüde geliştirmelerine imkân verilmiştir. Ayrıca eşitlik, adil olma kavramları üzerinde yoğun olarak durulmuş; duyguları dile getirme, düşüncelerini öz güvenle ifade edebilme, öneride bulunma veya bir fikri reddedebilme hakları da düzeylerine uygun şekilde eğitimin parçası hâline getirilmeye çalışılmıştır” (MEB, 2017).

Bu bağlamda öğretim programının temel felsefesinin, günümüz dünyasının değişen koşullarında etkin rol oynayabilecek, sorumluluk sahibi, iletişim becerilerini iyi kullanan, eleştirel düşünen problem çözebilen, karar verebilen, girişimci, uzlaşmacı, yenilikçi, empati kurabilen, farklılıklara saygı gösteren, farklılıkların zenginlik olarak algılayan, milli ve evrensel değerlere sahip çıkan, düşüncelerini özgürce paylaşa bilen, insan haklarına saygılı ve demokrasiden ödün vermeyen bireyler yetiştirmek üzerine kurulduğu görülmektedir. Ayrıca programın “birey” olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir “dünya ailesi” ne ait olmak olduğunun bilincinde olan kuşaklar yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir (MEB, 2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel yaklaşımında öğrencilere kazandırılması hedeflenen niteliklerin barış eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Genel Amaçlarında Barış Eğitimi**

Araştırmanın ikinci alt amacı olarak Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 18 genel amacı (MEB, 2017) barış eğitimi açısından incelenmiştir. Öğretim programının genel amaçlarından 14 maddesinin barış eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Barış eğitimiyle ilişkili olan bu amaçlara aşağıda verilmiştir;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetiştirir (1. Genel Amaç).
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur (2. Genel Amaç).
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir (3. Genel Amaç).
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder (4. Genel Amaç).





5. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olur (6. Genel Amaç).
6. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olur (7. Genel Amaç).
7. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanır (11. Genel Amaç).
8. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir (12. Genel Amaç).
9. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilir (13. Genel Amaç).
10. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri sürer (14. Genel Amaç).
11. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler (15. Genel Amaç).
12. Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilir (16. Genel Amaç).
13. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (17. Genel Amaç).
14. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır (18. Genel Amaç).

Öğretim programında belirtilen genel amaçlar incelendiğinde; 1. maddede haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireye, 2. maddede demokratik ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olan bireye, 3. maddede hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilen bireye, 4. maddede kültürel mirasın korunmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacak bireye, 5. maddede çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışan bireye, 6. maddede doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen ve eleştirel düşünen bireye, 7. maddede bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanan bireye, 8. maddede bilimsel ahlakı gözetilen bireye, 9. Maddede toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerilerini kullanan bireye, 10. maddede katılımcı ve kendine özgü düşünceleri ifade etmekte çekinmeyen bireye, 11. maddede insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının bilen ve yaşamını demokratik kurallara göre düzenleyen bireye, 12. maddede evrensel değerleri benimseyen erdemli bireye 13. Maddede ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren bireye, 14. Maddede ise ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olan özgür bireye vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda belirtilen nitelikte birey yetiştirmenin barış eğitiminin amaçlarıyla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Anahtar Yetkinliklerinde Barış Eğitimi**

Araştırmanın üçüncü alt amacı gereği, Sosyal bilgiler dersi öğretim programında hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen 8 anahtar (Ana Dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler,





Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Algısı, Kültürel Farkındalık ve İfade) yetkinlik (MEB, 2017) barış eğitimi açısından incelenmiştir. Bu bağlamda;

“Ana Dilde İletişim” yetkinliğinde yer alan “...hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olma... ve başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olma”,

“Yabancı Dillerde İletişim” yetkinliğinde yer alan “yabancı dillere karşı olumlu tutum, kültürel çeşitliliğin değerini bilme, dillere karşı ilgi, merak ve kültürler arası iletişime karşı farkındalık”,

“Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Bilim/Teknolojide Temel yetkinlikler” inde yer alan “eleştirel takdiri ve merakı, etik sorunlara ilgiyi hem güvenliğe hem de sürdürülebilirliğe saygıyı, özellikle kendisi, ailesi, toplum ve küresel konularla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmelere değer verme”,

“Dijital Yetkinlik” te yer alan “Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılma... diğer taraftan bilgiyi araştırma, toplama ve işleme yeteneğini ile bağlantıları tanımlarken sanalı gerçekten ayırmayı, eleştirel ve sistematik yolda kullanma”,

“Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinliğinde yer alan “her durumda öğrenmeyi öğrenme bireyin kendi öğrenme stratejilerini bilmeyi, kendi beceri ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerinin... yanında okuryazarlık ve bilişim teknolojilerini kullanma gibi temel becerileri kazanma” ifadesi,

“Sosyal yetkinlik” te yer alan “kişisel, kişiler arası, kültürel ve kültürler arası yeterliliği, ayrıca sosyal ve çalışma yaşamına bireylerin etkili ve yapıcı yolla katılması için bireyleri donatan davranışın tüm formlarını ve gereken yerlerde fikir ayrılıklarını çözmeyi sağlayacak çeşitli davranışlarla bütünüyle donanma... Aynı zamanda yapıcı iletişim yeteneği, tolerans gösterme, farklı bakış açılarını ifade edip anlama ve empati kurma”,

“Vatandaşlık” yetkinliğinde yer alan “insan haklarına tamamen saygılı olmayı, demokrasinin temeli olarak eşitliği içermektedir; bu da farklı dinî ve etnik grupların değer sistemleri arasındaki farkı anlayıp saygı duyma temeline dayanan olumlu bir tavırla olacaktır. Bu yetkinlik, aynı demokratik prensiplere saygı gibi ulusal bağlılığı sağlamak için gerekli olan ve paylaşılan değerlere anlayış ve saygı göstermek kadar sorumluluk hissini ortaya koymayı da içermektedir. Bu yetkinlik; problemleri çözme, iş birliği, dayanışma, karar verme, sorun çözme, yenilikçilik ve katılımcılık gibi temel becerileri kazandırmayı hedefler”,

“İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Algısı” yetkinliğinde yer alan “yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma, iletişimde bulunabilme etkileyici sunum ve görüşme iş birliği halinde çalışma gibi becerileri kazandırmanın yanında etik değerlerin farkında olmayı da hedefler”,

“Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinliğinde yer alan “Kişinin kendi kültürünü tam olarak anlaması, kültürel tanımlamanın çeşitliliğine saygı doğrultusunda açık bir tutum için temel olabilir. Olumlu tutum aynı zamanda bireysel ifade ve kültürel hayata katılım yoluyla yaratıcılık, sanatsal ve estetik kapasiteyi geliştirmeyi de içermektedir. Aynı zamanda kültürel faaliyetlerde sosyal ve ekonomik fırsatların farkındalığını, kişinin kendi yenilikçi yönünü ve diğerlerinin bakış açısını ifade etmeyi de kapsar” ifadelerine yer verilmiştir.



Doğrudan alıntı yapılan bu ifadelere bakıldığında, aynı öneme sahip olup, birbirini kapsayan ve destekleyen anahtar yetkinliklerin (MEB, 2017) içeriklerinin ve kazandırmayı hedeflediği becerilerinin barış eğitiminin temel amaçlarına uygun olduğu görülmektedir.

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarında Barış Eğitimi**

Araştırmanın dördüncü alt amacı gereği, Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan (Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar) öğrenme alanları (MEB, 2017) barış eğitimi açısından incelenmiştir. Bu bağlamda;

**Birey ve Toplum:** “Öğrenciler, “ben” ve “biz” olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri değerlendirme imkânı bulur”.

**Kültür ve Miras:** “Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrar. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır”.

**İnsanlar, Yerler ve Çevreler:** “Bu öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır. İnsan, yer ve çevre etkileşimi, geniş ve renkli bir yelpaze oluşturur. Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler”.

**Bilim, Teknoloji ve Toplum:** “Teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır”.

**Üretim, Dağıtım ve Tüketim:** “Ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir”.

**Etkin Vatandaşlık:** “Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar”.

**Küresel Bağlantılar:** “Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinde. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini



takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır”.

Öğrenme alanlarında yer verilen açıklamalara bakıldığında, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, “Ben” ve “Biz” olma süreçlerini etkileyen kültürel faktörlerin birleştirici rol oynadığını bilen, bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazanan, kültürel mirasın kültürel arası bir zenginlik olduğunu benimseyen, farklılıkları ve benzerlikleri kabullenen, toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü, düzenin nasıl sağlandığını ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu anlayan, karşılaştığı sorunlara çözümler üreten, işbirliğine açık (MEB, 2017) bireyler yetiştirerek barış eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Becerilerinde Barış Eğitimi

Artırmanın beşinci alt amacı gereği Sosyal bilgiler dersi öğretim programını oluşturan öğelerden biri olan “Beceriler” barış eğitimi bakımından incelenmiş ve öğretim programında yer alan toplam 26 beceriden 20 tanesinin barış eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Barış Eğitimi” ile ilgili olduğu tespit edilen beceriler aşağıdaki gibidir;

- Araştırma
- Çevre okuryazarlığı
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Dijital okuryazarlık
- Eleştirel düşünme
- Empati
- Finansal okuryazarlık
- Girişimcilik
- Gözlem
- İletişim
- İş birliği
- Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
- Kanıt kullanma
- Karar verme
- Medya okuryazarlığı
- Öz denetim
- Politik okuryazarlık
- Problem çözme
- Sosyal katılım
- Yenilikçi düşünme

**Tablo 1.** Öğrenme Alanlarında Barış Eğitimi İle İlgili Olan Becerilere İlişkin Bulgular

		ÖĞRENME ALANI						
		BİREY VE TOPLUM	KÜLTÜR VE MİRAS	İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	ETKİN VATANDAŞLIK	KÜRESEL BAĞLANTILAR
4.sınıf	BECERİLER	Kanıt kullanma ve Empati	Kanıt kullanma ve Değişim ve sürekliliği algılama	---	Değişim ve sürekliliği algılama ve Yenilikçilik	Öz denetim, Karar verme ve Finansal okuryazarlık	İş birliği, Sosyal katılım ve Karar verme	Araştırma ve Empati



5.sınıf	Sosyal katılım	Araştırma	Çevre okuryazarlığı ve Gözlem	Öz denetim ve Dijital okuryazarlık	İş birliği, Yenilikçilik, Girişimcilik ve Araştırma	Araştırma ve Sosyal katılım	Araştırma ve Yaratıcılık
6.sınıf	Eleştirel Düşünme	---	---	Yenilikçilik ve Araştırma	Girişimcilik, Yenilikçilik ve Araştırma	Eleştirel düşünme ve Politik okuryazarlık	Araştırma ve Eleştirel düşünme
7. sınıf	İletişim ve Medya okuryazarlığı	Kanıt kullanma	Kanıt kullanma ve Problem çözme	---	Araştırma	Problem çözme	İş birliği, Problem çözme, Kalıp yargı ve Ön yargıyı fark etme

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen beceriler; kanıt kullanma, empati, değişim ve sürekliliği algılama, yenilikçilik, öz denetim, karar verme, finansal okuryazarlık, iş birliği, sosyal katılım, araştırma ve empati becerileridir.

5. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen beceriler; sosyal katılım, araştırma, çevre okuryazarlığı, gözlem, öz denetim, dijital okuryazarlık, iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve yaratıcılık becerileridir.

6. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen beceriler; eleştirel düşünme, yenilikçilik, araştırma, girişimcilik ve politik okuryazarlık becerileridir.

7. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen beceriler; iletişim, medya okuryazarlığı, kanıt kullanma, problem çözme, araştırma, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerileridir.

### Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlerinde Barış Eğitimi ile ilgili Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı geri, Sosyal bilgiler dersi öğretim programını oluşturan öğelerden biri olan “Değerler” barış eğitimi bakımından incelenmiş ve öğretim programında yer alan 18 değerın tamamının barış eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Barış Eğitimi” ile ilgili olduğu tespit edilen değerler aşağıdaki gibidir;

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik



**Tablo 2.** Öğrenme Alanlarında Barış Eğitimi İle İlgili Olan Değerlere İlişkin Bulgular

	ÖĞRENME ALANI						
	BİREY VE TOPLUM	KÜLTÜR VE MİRAS	İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	ETKİN VATANDAŞLIK	KÜRESEL BAĞLANTILAR
4.sınıf	Saygı ve Sorumluluk	Aile birliğine önem verme, Duyarlılık ve Vatanseverlik	Duyarlılık	Bilimsellik ve Duyarlılık	Sorumluluk ve Tasarruf	Sorumluluk ve Bağımsızlık	Duyarlılık ve Saygı
5.sınıf	Bilimsellik, Aile birliğine önem verme ve Sorumluluk	Estetik ve Duyarlılık	Duyarlılık ve Dayanışma	Dürüstlük, Çalışkanlık ve Bilim etiği	Sorumluluk	Özgürlük ve Bağımsızlık	Duyarlılık
6.sınıf	Dayanışma ve Yardımseverlik	Duyarlılık	Vatanseverlik ve Duyarlılık	Bilimsellik	Vatanseverlik, Duyarlılık ve Sorumluluk	Eşitlik	Duyarlılık
7. sınıf	Özgürlük ve Sorumluluk	Duyarlılık ve Estetik	Özgürlük	Bilimsellik ve Özgürlük	Dayanışma, Dürüstlük ve Çalışkanlık	Barış	Barış ve Saygı

Tablo 2 incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen değerler; saygı, aile birliğine önem verme, duyarlılık vatanseverlik, bilim etiği, sorumluluk, tasarruf ve bağımsızlık değerleridir.

5. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen değerler; bilimsellik, aile birliğine önem verme, sorumluluk, estetik, duyarlılık, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, özgürlük ve bağımsızlık değerleridir.

6. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen değerler; dayanışma, yardımseverlik, duyarlılık, vatanseverlik, bilimsellik, sorumluluk ve eşitlik değerleridir.

7. sınıf düzeyinde barış eğitimiyle ilgi olduğu tespit edilen değerler; özgürlük, sorumluluk, duyarlılık, estetik, bilimsellik, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, barış ve saygı değerleridir.



**Tablo 3.** Öğrenme Alanlarında Barış Eğitimi İle İlgili Olan Kazanımlara İlişkin Bulgular

ÖĞRENME ALANI	4.sınıf		5. sınıf		6.sınıf		7.sınıf	
	Kazanım Sayısı	Barış Eğitimi İlgili Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı	Barış Eğitimi İlgili Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı	Barış Eğitimi İlgili Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı	Barış Eğitimi İlgili Kazanım Sayısı
<b>Birey ve Toplum</b>	5	3	4	3	5	4	4	4
<b>Kültür ve Miras</b>	4	2	5	5	6	-	5	-
<b>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	6	1	5	2	4	-	4	2
<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	5	1	5	4	4	1	4	4
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	5	2	6	3	6	3	6	2
<b>Etkin Vatandaşlık</b>	4	4	4	3	6	6	5	5
<b>Küresel Bağlantılar</b>	4	4	5	3	4	3	4	3
<b>TOPLAM</b>	33	17	34	23	35	17	32	20

Tablo 3 incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde 33 kazanımdan 17 kazanımın, 5. sınıf düzeyinde 34 kazanımdan 23 kazanımın, 6. sınıf düzeyinde 35 kazanımdan 17 kazanımın, 7. sınıf düzeyinde ise 32 kazanımdan 20 kazanımın barış eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf düzeyinde barış eğitimi ile ilgili kazanımlara örnek olarak “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar”, “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar” ve “Farklı kültürlere saygı gösterir” kazanımları gösterilebilir.

5. sınıf düzeyinde barış eğitimi ile ilgili kazanımlara örnek olarak “Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir”, “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder” ve “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir” kazanımları gösterilebilir.

6. sınıf düzeyinde barış eğitimi ile ilgili kazanımlara örnek olarak “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular”, “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur” ve “Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar” kazanımları gösterilebilir.

7. sınıf düzeyinde barış eğitimi ile ilgili kazanımlara örnek olarak “Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir”, “Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser” ve “Çeşitli kültürlere yönelik sahip olduğu kalıp yargıları sorgular” kazanımları gösterilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) temel felsefesini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, anahtar yetkinliklerini, kazanımlarını, beceri ve değerlerini barış eğitimi açısından değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Öğretim Programının temel felsefesinin, genel amaçlarının, öğrenme alanlarının, anahtar yetkinliklerinin, kazanımlarının,





beceri ve değerlerinin barış eğitimini ne düzeyde yansıttığı tespit edilmiştir. Mevcut durum itibariyle konu ile ilgili doğrudan yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Günümüzde hâlâ yoksulluk, açlık, savaş, biyolojik felaketler, ırkçılık gibi önemli sosyal sorunlar devam etmektedir (Karababa, 2017). Bu sebeple sosyal bilgiler dersi de sürekli değişen ülke ve dünya sorunlarının farkında olan, sorunların nedenleri araştıran, sorgulayan ve bilgiye dayalı kararlar alarak sorunlara etkili çözümler üreten aktif ve katılımcı küresel vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2009; Preston ve Herman, 1974). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminin bireye kazandırmak istediği evrensel amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar içerisinde barış eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen amaçlar şunlardır (Michaelis, 1985; Michaelis ve Garcia 1996, Akt. Öztürk, 2012);

Beceriye ilişkin amaçlar;

- Ön yargıları, basmakalıp örnekleri, propagandaları, varsayımları ve düşünceleri ortaya çıkarma, inceleme, zanları ve değerleri tanımlama,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme problem çözme, karar verme, üst düzey kavrama, analiz, sentez, genelleme gibi süreçleri uygulama,
- Takım, komite ve etkinlik gibi büyük küçük gruplarda çalışma,
- Başkalarına saygı gösterme, onların duygu ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma,
- Grup planlaması, tartışma, değerlendirme, rol alma, problem çözme ve karar verme ile meşgul olma
- Lider ve takipçiler olarak roller alma, grup standartları ve kararlarının oluşumuna katılma uygulamada görev alma.

Değerlere ilişkin amaçlar;

- Başka insanlara, grup ve kültürlere, etnik, ırki ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma/geliştirme,
- Adaleti, eşitlik, otorite, katılım, gerçeklik, vatan severlik gibi birleştirici değerlere, özgürlük, farklılık, mahremiyet, hak edilen süreç, mal ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma,
- Anayasal güvenceleri, demokratik değer ve davranışları, farklı grupların kültürümüze olan katkılarını, toplumumuzu ve diğer toplumlarda bulunan sosyal, ekonomik ve siyasal kurumların görevlerini takdir etme,
- Uzlaşmazlıkları analiz ederken ve adalet, eşitlik ve demokratik değerlerde yargıya varırken değer verme sürecini kullanma,
- İnsan ilişkilerinde sorumluluk, işbirliği, başkaları için endişelenme, açık fikirlilik ve yaratıcılığın önemini bilme.

Sosyal katılıma ilişkin amaçlar;

- Farklı inanç ve kültürlere, ihtiyaçlara, duygulara, sorunlara, başkalarının hedeflerine, birey ve grupların sorumluluklarına, hak ve özgürlüklerin çiğnenmesine karşı duyarlılık gösterme; basmakalıp düşünceleri, önyargıları ve bağınazlığı ortadan kaldırmanın gerekliliğine karşı hassas olma,
- Grup çalışmaları planlamada, karar vermede harekete geçmede, uyuşmazlıkları çözmede, ihtilafli konuları incelemede, lider ve takipçi olarak hizmet vermede, ikna ve arabuluculuk yöntemlerini kullanmada oluşturmacı/yapıcı grup etkileşimi kurma,



- Gerekli eylemleri tanımlama, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme, koşullar değişince birey olarak rolünü de değiştirme; adalet, eşitlik ve diğer demokratik değerlerin yayılması için başkalarını etkileme; eylemlerin sonuçlarını kabullenme ve bunlarla başa çıkma,
- Katılımın niteliğini, insanın yaşam koşullarının gelişimine katkıyı, birey ve grup eylemlerine ait sürçleri değerlendirme.

Diğer taraftan barış eğitiminin amaçlarına bakıldığında ise barış eğitiminin bireylerin; sosyalleşmesine katkıda bulunmak, barışçıl yaşayabilmeleri için alternatif çözümler önermek, vicdanlarında barışı kalıcı hale getirmek, kendilerinin ve başkalarının hayatlarına saygı duymaya teşvik etme (Harris, 1990); onları çatışma çözme becerileri ile donatmak (Brock-Utne, 2000; Cabezudo ve Haavelsrud, 2007; Carter, 2010; De Paul, 2010; Harris, 2002; Hicks, 1988; Johnson ve Johnson, 2003; Sertel ve Kurt, 2004; Tarhan ve Altun 2016; Toh ve Cawagas, 2010); barışçıl ilişkileri deneyimleyecekleri ortamlar geliştirmek (Haavelsrud, 1987); barışçıl küresel vatandaşlar olarak yetiştirmek (Hettler ve Johnston, 2009; Reardon, 1988); iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik etmek (Brock-Utne, 2000); problem çözme yöntemleri kazandırmak (Polat, 2015); insan haklarına saygılı olmalarını ve barışı içselleştirmelerini sağlamak (UNESCO, 2005) ve özgür bireyler olarak yetiştirmelerine destek olmak gibi amaçlarının olduğu görülmektedir.

Yukarıda yer verilen sosyal bilgiler öğretimimin amaçları ve alan yazıda yer alan barış eğitiminin amaçları genel olarak ele alındığında, sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesinin, genel amaçlarının, öğrenme alanlarının ve anahtar yetkinliklerinin barış eğitimi önemli oranda yansıttığını söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan bilgi, beceri, değer ve kazanımların barış eğitiminin öncelikli olarak kazandırmayı hedeflediği **Bilgi** (barış ve savaş kavramı, uyuşmazlığın anlaşılması, şiddet ve pasif direniş, nükleer sorunlar, çevre sorunları, insan hakları, demokrasi, sürdürülebilir gelişim, dinler arası ve kültürlerarası öğrenme, güç ve gelecek, adalet ve Kalkınma, silahsızlanma, cinsiyet eşitliği, etik, uzlaşma, sosyal içerme), **beceri** (etkili ve şiddet içermeyen iletişim, etkin dinleme, eleştirel analiz ve düşünme, empati, derinlemesine düşünme, yaratıcılık ve inovasyon, ön yargı, ötekileştirmeme, affetme, özür dileyebilme, özgüven merhamet, sabır, karar verme, problem çözme, siyasi okuryazarlık iç huzur, işbirliği ve çatışma çözüme) ve **değerlerle** (kendine ve başkalarına saygı, sevgi, hoşgörü, merhamet, pasif direniş, özgürlük, adalet, tolerans, farklılıklara saygı, İnsan onuruna saygı, sosyal sorumluluk, çeşitliliği kucaklama, doğaya saygı, ekoloji bilinci, açık görüşlülük, ileri görüşlülük cinsiyet hassasiyeti, pozitiflik, yardımseverlik ve şiddetin ortadan kaldırılması) önemli oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir (Castro ve Galace, 2010; Galtung, 1997; Günay, 2004, Harris ve Morrison, 2003; Hicks,1988; Memişoğlu ve Çatlak, 2016; Rosenberg, 2003). Bu bağlamda Sosyal bilgiler dersi öğretim programının içerik, bilgi, beceri ve değerler bakımından barış eğitimi desteklediği görülmektedir (Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2009).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları, temel felsefesi ve kazandırmaya çalıştığı beceri ve değerler incelendiğinde öğretim programının ulusal ve uluslararası barışı destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir Keçe, Doğan ve Taş (2016) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerde benzer ifadelerde bulunarak sosyal bilgiler dersinin ulusal ve uluslararası barışa katkı sağladığını belirtmişlerdir.





Sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarında doğrudan ve dolaylı olarak barış eğitime destek verilmiştir. Öğretim programının genel amaçları genel olarak irdelendiğinde sosyal bilgiler dersi ile asıl hedeflenen barışın destekçisi bireyler yetiştirilmek olduğu görülmektedir. Nitekim yetiştirilmesi istenilen bireylere kazandırılmak istenilen niteliklere bakıldığında bunu görmek mümkündür.

Sonuç olarak yenilenen Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesinin, genel amaçlarının, öğrenme alanlarının, anahtar yetkinliklerinin, kazanımlarının, beceri ve değerlerinin barış eğitimi önemli düzeyde yansıttığı tespit edilmiştir.

Elde edile sonuçlar doğrultusunda öğretim programında yer alan barış eğitimi ile ilgili olan kazanım, beceri ve değerlerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalara yer verilebilir. Diğer yandan öğretimin programının uygulayıcısı olan öğrenmelere yol gösterici olması açısından barış eğitime ilişkin etkinlik örneklerine yer verilebilir. Ayrıca öğretim programının yansıtıcı olan öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları barış eğitimi açısından incelenebilir. Aynı zamanda konuyla ilgili detaylı nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Aktaş, Ö, Safran, M (2013a). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *TSA*, 17(2), 131-150.
- Aktaş, Ö, Safran, M (2013b). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1587-1619.
- Akyol, C. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki barış eğitimi algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arsal, (2008). “İlköğretim programları ve barış eğitimi”, XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Manisa: 1-3 Eylül 2008
- Arslan, Y, Günçavdı, G, Polat, S (2015). The impact of peace education programme at university on university students’ intercultural sensitivity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 2301-2307
- Avcı, C, Tarhan, M (2015). Barış eğitimi kapsamında sosyal bilgiler eğitimi ve Ermeni meselesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 1-17.
- Aydın, F. (2016). *Günümüz dünya sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bihter, K. (2013). *Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.
- Brock-Utne, B (2000). Peace education in an era of globalization. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 12(1), 131-138.
- Cabezudo, A, Haavelsrud, M (2007). Rethinking peace education. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279-296). New York: Routledge.
- Cansız Aktaş, M (2014). “Nitel Veri Toplama Araçları”. Mustafa Metin (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 337-371) Ankara: Pegem A Akademi.
- Carter, C C (2010). Teacher preparation for peace education. In C. C. Carter (Ed.), *Conflict resolution and peace education: Transformations across disciplines* (pp. 187-205). New York: Palgrave Macmillan.
- Castro, I, Galace, J (2010) *Peace Education: A pathway to a culture of peace* (2nd Ed.) Quezon City: Center for Peace Education.
- Coşkun, Y (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Coşkuner, E (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



- Coşkun-Keskin, Keskin, (2009). “Cumhuriyet dönemi ilköğretim 1. Kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak “barış” ın yeri”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (7), 69-92.
- De Paul, S, V (2010). Peace education in elementary teacher education of Tamilnadu. In C. C. Carter & R. Kumar (Eds.), *Peace philosophy in action* (pp. 141-159). New York: Palgrave Macmillan.
- Demir, S (2011). Türkiye’de barış eğitimine bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (4), 1727-1745.
- Demircioğlu, İ, Mutluer, C Demircioğlu, E (2009) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış eğitimi hakkındaki görüşleri; KTÜ fatih eğitim fakültesi örneği, Giresun Üniversitesi Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumu Kitabı, 348- 355.
- Demirtaş, A (1991). Barış, savaş ve eğitim, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 41-4.
- Deveci, H., Yılmaz, F Karadağ, R (2008). Öğretmen adaylarının barış eğitimi algıları. *Eurasian Journal of Educational Research* (30) 63–80.
- Fountain, S (1999) *Peace Education in Unicef*. New York, Programe Division.
- Galtung, J (1997). *Peace education is only meaningful if it lead to action*. Unesco Courier Press, 50, 4-8.
- Günay, M (2004). Barış bir ütopya mıdır? *Kaygı*, 3, 65-72.
- Haavelsrud, M. (1987). Peace education operationalization of the peace concept. *Bulletin of Peace Proposals*, 18(3), 363-374.
- Harris, I M (1990). The Goals Of Peace Education, *Peace Review: A Journal of Social Justice* 2(2), 4-7.
- Harris, I M (2002). Conceptual underpinnings of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, I M, Morrison, M L (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.
- Hettler, S, Johnston, L M (2009). Living peace: An exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth. *Journal of Peace Education*, 6(1), 101-118.
- Hicks, D (Ed.) (1988). *Education for peace: Issues, principles and practice in the classroom*. London: Routledge.
- İmamoğlu, H, F, Bayraktar, G. (2014). Türk ve Macar üniversite öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 20-44.
- Johnson, D W Johnson, R T (2006). Peace education for consensual peace: the essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174. doi:10.1080/17400200600874792.



Johnson, D W, Johnson, R T (2003). Controversy and peace education. *Journal of Research in Education*, 13(1), 79-91.

Kanatlı, F, Schreglmann, S (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 127-146.

Karababa, S (2017). Çocuk edebiyatı yapıtlarının barış eğitiminde farkındalık oluşturması bağlamında incelenmesi. *Journal Of Awareness*, 2(7), 165-186.

Kartaltepe. O (2014) *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, B. (2013). *Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Keçe, M, Doğan, C, Taş, M (2016). Sosyal bilgiler derslerinde barış eğitimi: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1432-1468.

Kepenekçi, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27- 49.

Keskin, S C, Keskin, Y (2009). Cumhuriyet dönemi ilköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak barışın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.

Laing, R. D. (1978). *The Politics of Experience*. London: Penguin

Mardin, N B (2013) “Barış Eğitimi”, Barış Kültürü Ve Eğitimi Çalıştayı, 21.Yüzyıl Eğitim ve Kültür Vakfı, Baskı: HTC Ofset, Basım Tarihi: Şubat 2013. 11 Mayıs 2012, İstanbul Boğaziçi Üniversitesi.

Mardin, N B (2015). Barış eğitimi nedir? *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(31), 54-57.

Memişoğlu, H (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 151- 175.

Memişoğlu, H, Çatlak, İ H (2016). Barış ve barış eğitimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1543-1571.

Merriam, S B (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.

Mutluer, C (2016). Sosyal bilgiler dersinin barış eğitimindeki yeri: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 62-74.

Önal, G, Arsal, Z (2015). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında barış eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 176-191.



- Özdemir, H, Çelik, F (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 100-128.
- Öztürk, C (2009). "Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış", Cemil, Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, içinde (1-32), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: PegemAkademi.
- Polat, S (2015). "Diğerlerinin Görüşü Bağlamında Barış ve Empati" (Emekli Bakış Bağlamında Barış ve Empati). "Empati Geliştiren ve Geliştiren: Çocuk ve Empati, Yücel Kabapınar'ın editörlüğünü yaptığı Çocuk ve Empati, 135-153. Ankara: Pegem Yayınları.
- Polat, S, Arslan, Y, Günçavdı, G (2016). The Qualities of Teachers Who Instruct Peace Education: Views of Prospective Teachers' Who Attended the Peace Education Programme. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 36-45.
- Preston, R C, Herman, W L (1974). *Teaching social studies in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reardon, B (1988) Educating for global responsibility: Teacher designed curricula for peace education.
- Reardon, B (2001) *Education for a culture of peace in qendar perspective*. Paris; Unesco Publishing.
- Rosenberg, B M (2003) 'Nonviolent communication' Weeks, Dudley, 1994 'Eight Essential Steps to Conict Resolution.
- Sadri Damırchi, S (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sağkal, A S (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İzmir.
- Sağkal, A, S, Türnüklü, A (2017) Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*. 7(47), 69-85.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Sertel, J. M. ve Kurt, G. (2004). Winpeace barış eğitimi: barış bireyde başlar. İstanbul: Ekspres Basım.
- Sevim, F Ö, Diler, R (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi (dkab) derslerinde barış eğitiminin yeri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 833-846.



Sönmez, V, Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tapan, Ç (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tarhan, M, Altun, A (2016). UNESCO ve barış eğitimi. *International Journal of Field Education*, 2 (2), 58-71.

Toh, S H, Cawagas, V F (2010). Peace education, ESD and the earth charter: Interconnections and synergies. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 167-180.

Topçu Kabasakal, Z, Serdar Sağkal, A, v Türnüklü, A (2015). Barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 43-62.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2005). Framework for teachers. India: New Delhi.

Wulf, C (2013). Human development in a globalized world. Education towards peace, cultural diversity and sustainable development. *Revista española de pedagogía*, 71(254), 71-86.