

**CİLT: 4**  
**SAYI: 2**

**JIRSS**

**Journal of Innovative  
Research in Social Studies**

**(Sosyal Bilgilerde Yenilikçi  
Araştırmalar Dergisi)**

**Editör:**

**Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**

**Aralık, 2021**



## Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 4 Issue: 2 Year: 2021

# JIRSS

**Sosyal Bilgilerde Yenilikçi  
Araştırmalar Dergisi**

Cilt: 4 Sayı: 2 Yıl: 2021

| İÇİNDEKİLER |  | CONTENTS  |         |
|-------------|--|---|---------|
| Sayfa       | Makale   | Article   | Page    |
| 83-101      | Ortaokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemine Yönelik Zihin Haritalarının Değerlendirilmesi (Suat MERİÇ & Mahir KARAKUZU)                   | Evaluation of Middle School Students' Mind Maps for the Pandemic Period (Suat MERİÇ & Mahir KARAKUZU)                               | 83-101  |
| 102-120     | Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Literatürdeki Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Yanılgılarına İlişkin Görüşleri (Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ)     | Opinions of Social Studies Teachers on Social Studies Course Misconceptions in the Literature (Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ)               | 102-120 |
| 121-131     | Ahşap Oyuncak Ustası Haşim Süzme'nin Gözünden Oyuncak (Ahmet UYĞUR & Sidal KORKMAZ)  | Toy Through the Eyes of Wooden Toy Master Haşim Süzme (Ahmet UYĞUR & Sidal KORKMAZ)   | 121-131 |
| 132-146     | İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması (Aslı BALCI & Nurbanu ŞEREN) | Development of Primary School 4th Grade Students' Perceptions of Children's Rights: An Action Research (Aslı BALCI & Nurbanu ŞEREN) | 132-146 |

## Journal of Innovative Research in Social Studies

Editör: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Aralık, 2021.

December, 2021.



## Ortaokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemine Yönelik Zihin Haritalarının Değerlendirilmesi

Suat MERİÇ<sup>1</sup>

Mahir KARAKUZU<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 27.08.2021

Kabul Tarihi: 02.12.2021

Doi: 10.47503/jirss.986955

### Özet

Bu çalışmanın amacı, salgın (COVID 19) döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin ortaokul öğrencilerine etkilerini öğrenmek, ayrıca uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit etmektir. Araştırma uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğrenciler üzerinde yürütülen bir fenomenoloji (olgu bilim) araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen Kumluca ilçesinde yer alan bir devlet okulu oluşturmaktadır. Bu okulda bulunan 132 ortaokul öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler öğrenciler tarafından uzaktan eğitime yönelik oluşturulan zihin haritalarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, sağlık, sosyal hayat, teknoloji ve ekonomi şeklinde kategoriler belirlenmiştir. Bu zorlu sürecin ardından çocuklarımızın bilişsel, duyuşsal ve psikolojik eksikliklerini giderme konusunda hepimize ayrı ayrı görevler düşmektedir. Örneğin ailelere çocukların kaliteli zaman geçirmesini sağlamaları ve kaygı durumlarını azaltmaları gibi önerilerde de bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğrencileri, Pandemi, Sosyal bilgiler, Zihin haritaları.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [suatmeric80@gmail.com](mailto:suatmeric80@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2010-7801>

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [mahir135z.mk@gmail.com](mailto:mahir135z.mk@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4911-3156>

## Evaluation of Middle School Students' Mind Maps for the Pandemic Period

*Received Date:* 27.08.2021

*Accepted Date:* 02.12.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.986955

### Abstract

The aim of this study is to learn the effects of distance education activities applied during the epidemic (COVID 19) period on secondary school students, and also to determine the positive and negative aspects of distance education. The research is a phenomenology (phenomenology) research conducted on students who have experienced distance education. The study group of the research consists of a public school located in Kumluca district, which was selected by the typical case sampling method. 132 secondary school students in this school participated in the research. In the research, the data were collected with mind maps created by the students for distance education. The data obtained as a result of the research were analyzed by using content analysis and descriptive analysis methods together. In line with the data obtained as a result of the research, categories such as health, social life, technology and economy were determined. After this difficult process, we all have separate duties to overcome our children's cognitive, affective and psychological deficiencies. For example, suggestions were made to families such as ensuring that their children spend quality time and reducing their anxiety.

**Keywords:** Mind maps, Middle school students, Pandemic, Social studies.

## GİRİŞ

Yaklaşık iki yıldır tüm dünyayı etkisi altına alan ve pek çok sektörü olduğu gibi eğitim sektörünü de olumsuz yönde etkileyen bir pandemi dönemi yaşamaktayız. Bu dönem, eğitim alanında ilkökul çağlarından üniversiteye kadar öğrenim gören pek çok öğrenciyi etkilemiş, onlara, belki de sadece sosyal medyadan izleyebilecekleri güncel bir olayı bizzat yaşatmıştır (Akhan, 2020). Geriye dönüp baktığımızda dünyadaki birçok ülke Covid-19 salgınına kontrol altına alabilmek için eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmış, bu nedenle dünyadaki öğrenci nüfusunun %90'ından fazlasını bu süreçten etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Bunun ardından hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sistemine geçilmiş, ülkeler veri tabanları geliştirerek öğrencilere çevrimiçi hizmetler sunmaya başlamışlardır.

Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden itibaren Covid-19 salgını ve bunun doğrudan ve dolaylı etkileri bazı zorlukları beraberinde getirerek günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmış ve bu kesinti eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu süreçte, Türkiye'de okullar ilk aşamada 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020a). Salgının etkilerinin devam etmesi nedeniyle 29 Nisan 2020 tarihinde alınan bir kararla, 31 Mayıs 2020 tarihine kadar eğitimin uzaktan sürdürüleceği, öğrencilerin sınıf geçmeleri ile ilgili olarak birinci dönem notlarının geçerli olacağı ve her koşulda üst sınıfa geçecekleri açıklanmıştır (Anadolu Ajansı, 2020). Yükseköğretimde ise 12 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin tamamen açık ve uzaktan öğrenme sistemi ile sürdürülmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020).

Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı, öğretmenler ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bulunmalarından dolayı, derslerin işlenmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması için bilgi teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılmasına dayalı düzenlenen bir öğretim yöntemidir (Valentine, 2002). Diğer bir tanıma göre ise, öğretme ve öğrenme sürecinin büyük bir kısmında öğrenen ve öğretmenin birbirlerinden ayrı ve uzak olduğu, ders içeriğine uygun materyal ve dokümanların sıklıkla kullanıldığı ve daha bağımsız olarak yürütülen bir eğitim şekli olarak betimlenmektedir (Uşun, 2006). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimde en önemli nokta kaynak ve alıcının farklı ortamlarda yer alması ve bilgi teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılmasıdır. Uzaktan eğitim ve bilgi teknolojileri özellikle son yirmi yıldır aktif olarak kullanılmakta olup, toplumun kabul ettiği en hızlı ilerleyen çevrimiçi ve çevrimdışı teknolojiler sayesinde insanlığın tüm kültürel değerlerini etkilemekte ve değiştirmektedir (Bayrak, Aydemir ve Karaman, 2017). Bu teknolojiler özellikle Covid-19 salgını döneminde bilgi erişimini ve dağıtımını dünya nüfusunun büyük bir bölümü için kullanılabilir hale getirerek eğitim içeriğinin dijital ortamda taşınmasına ve aktarılmasına yardımcı olmuştur (Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020).

Uzaktan eğitim Covid-19 salgını gibi olağanüstü dönemlerde yüz yüze eğitim yerine geçebilecek bir yöntem olabilir. Ancak küçük yaş gruplarında yer alan öğrencilerin bu durumdan nasıl etkilendikleri göz ardı edilmemelidir. Çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişim düzeyleri nedeniyle diğer gelişim dönemlerindeki bireylere göre Covid-19 salgını gibi kriz durumlarından ve bu kriz yaşantılarının yansımalarından daha fazla zarar görebilme ihtimalleri vardır (Lieberman, Chu, Van Horn ve Harris, 2011). Salgın ile birlikte çocukların

eğitim-öğretim faaliyetlerine çevrimiçi platformlar aracılığıyla ulaşması da bu kriz durumunun etki düzeyini arttırmaktadır. Çünkü çocuklar öğrenci rolleriyle yer aldıkları eğitim sisteminde belirli bir uyum sürecine katılmadan uzaktan eğitim faaliyetlerinde yer almak ve bu sürece destekleri olmadan uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Salgın öncesinde evde çocuklara verilen, okul içi öğrenmeleri destekleyici etkinlikler salgın sonrasında olmadığı için uzaktan eğitim tek başına çocukların öğrenmesini sağlayıcı bir rol üstlenmiştir. Aile içi sorumluluklar ve salgın sonrası yaşanan ekonomik güçlükler nedeniyle çocuklar bu duruma alışmakta güçlük çekmekte, öğrenme kayıpları yaşamakta ve bunların bir sonucu olarak kaygıları artmaktadır. Ayrıca sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle arkadaşlarından ayrı kalan öğrenciler, akran eğitimin ve sosyal etkileşimden de mahrum kalmış ve bu durumdan olumsuz etkilenmişlerdir (Çaykuş ve Çaykuş, 2020).

Uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğunun öğrencilerde olması onların daha fazla desteğe ihtiyaç duyması anlamına gelmektedir. Öğrencilere verilecek desteklerde ise öğrencilerin birbirinden farklı bireysel özellikler göstermesi, onların ilgileri, yetenekleri, zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri ve aldıkları eğitime ilişkin doyumları gibi birçok farklı özelliğin dikkate alınması gerekmektedir (Bayrak, Aydemir ve Karaman, 2017). Salgın döneminde öğrencilerin neler hissettiklerini anlayabilmek, onlara gerekli psikolojik desteği sağlayabilmek ve yaşadıkları bu olumsuz süreci bir an önce atlatabilmelerini sağlamak her eğitimci ve ebeveynin temel görevi olmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin salgın dönemine ilişkin zihin haritalarının çıkarılması ve bunların yorumlanmasını son derece önemli buluyoruz.

Zihin haritası, not almanın renkli, görsel bir biçimidir. Hem bir kişi hem de bir grup için uygulanabilir. Merkezinde ana fikir ya da görüntü vardır. Buradan hepsi ana fikre bağlı olan dallar ayrılır. Bu dallar, ana fikre daha derin anlamlar yükleyecek konulardan oluşur. Her bir dal, daha da derinleşmek için kendi içinde farklı dallara ayrılır. Bu dallar birbiriyle bağlanırken aslında bağlanan düşüncelerdir. Zihin haritası, merkezden dışa doğru gittikçe düşüncelerinizin de aynı biçimde hareket etmesini sağlar. Bir süre sonra zihniniz açılır ve hem kendiniz hem de çevrenizdekiler için ilham kaynağı olursunuz; hayal gücünüz sınır tanımaz (Buzan, 2002).

Görüldüğü gibi zihin haritaları Tony Buzan tarafından 1960'ların sonunda bir not alma tekniği olarak geliştirilmiş fakat son yıllarda ise yaratıcılık, hatırdaki tutmayı arttırma, etkili öğrenmeyi sağlama ve öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olma gibi farklı özellikleriyle de ön plana çıkan görsel araçlardır. Mueller, Johnston ve Bligh (2002) ile Wickramasinghe ve diğerleri (2008)'ne göre zihin haritası, merkez düşünceye ilişkin kavramlar ve düşünceler arasındaki ilişkilerin bir görsel sunumudur. Zihin haritaları yapısal olarak bireyin sahip olduğu görüş ve düşünceler ile bu öğelerin bireyin zihnindeki sunumunu kâğıt ortamına taşımasıdır.

Alanyazın incelendiğinde pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak zihin haritalarının çok fazla kullanılmadığı görülmüştür. Bizim çalışmamıza en yakın çalışma, Müjgân Bektaş ve Nurullah Karaoğulları tarafından yapılan "Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim ile İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi" adlı çalışmadır. Söz konusu çalışmada öğrencilerden uzaktan eğitim ile ilgili metaforlar geliştirmeleri istenmiştir. "Uzaktan eğitim ..... benzer, çünkü ..... "cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Verilerin analizinde içerik



analizi kullanılmış, metaforlar olumlu, olumsuz ve nötr şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin salgın döneminde hissettikleri olguları daha iyi anlayabilmek ve onlara yardımcı olabilmek için, öğrencilerin zihin haritalarında yer alan kavramların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kavramlar; eğitim, sağlık, sosyal hayat, teknoloji ve ekonomi başlıkları altında toplanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda öğrencilerin pandemi sürecine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçların, hem bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara hem de salgın döneminde çocukları olumsuz etki görmüş ailelere ışık tutması amaçlanmaktadır. Ayrıca bizlere, bundan sonra yaşanabilecek yeni salgınlarda uygulanması düşünülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği ile ilgili fikirler verecektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğrenciler üzerinde yürütülen bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) araştırmasıdır. Fenomenoloji, derinlemesine ve ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Amaç ise bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını, deneyimlerini ve olguya yüklenen anlamları ortaya çıkartmaktır (Ersoy, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada tipik durum örnekleme yapılmıştır. Antalya ilindeki okullar içerisinde sosyoekonomik düzey ve başarı olarak ili tipik olarak temsil edebilecek Kumluca ilçesindeki bir devlet okulu belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Seçilen okulda tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören 132 ortaokul öğrencisi bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek ve olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek amacıyla zihin haritaları kullanılmıştır. Zihin haritaları yazarların rehberliğinde, farklı sınıf seviyelerindeki sosyal bilgiler derslerinde, öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilere güncel meseleler ile ilgili bilgi verildikten sonra salgın dönemi sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiş ve onlardan bu konu ile ilgili zihin haritaları hazırlamaları istenmiştir.

Zihin haritalarının geleneksel notlardan belirgin farklılıkları vardır. Zihin haritasında merkezden çevreye yayılan yapının yanında, her bir dal üzerindeki not, bir anahtar kelimedenden oluşturulur. Bir deyim ya da cümle değildir. Tek bir sözcüğün kullanımı düşünceleri özetler. Önemli fikirler, konu dışı kelimeler arasında gözümüzden kaçmaz. Bir başka farklılık şekillerin kullanılmasıdır. Zihin haritasının merkezinde her zaman bir şekil olmalıdır. Çünkü bir resim bin kelime değerindedir (Ede, 2012). Benzer şekilde dalların kalınlıklarındaki

farklılıklar ve uyumlu kelimeler birlikteliği kuvvetlendirir. Diğer farklılık renklerin kullanılmasıdır. Geleneksel notlar tek renklidir. Bu sebepten yaratıcı zihin haritalarında renklerin kullanımı önemli bir yer tutar. Bilhassa zihin haritasında her bir kategori için ayrı bir renk kullanmak organizasyonu sağlamayı kolaylaştırır.

Zihin haritalarının yapımı son derece kolay ve doğaldır. Buzan (2002), zihin haritası oluşturmak için; "Çizgisiz bir kâğıt, Renkli kalemler, Beynin ve Hayal gücünün yeterli olduğunu" ifade etmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmacı veri toplama aşamasını etkin bir şekilde sürdürmüştür. Öğrencilere gerekli açıklamaları yapmış ve öğrencilerin sorularını cevaplamıştır. Veri toplama aşamasının sonucunda 132 kişilik çalışma grubunda toplanan 11 zihin haritasının boş olduğu belirlenmiş ve 121 zihin haritasıyla çalışmaya devam edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi için ilk olarak zihin haritaları ayrıntılı incelenmiş ve açık kodlama yapılmıştır. İkinci olarak kodlar bir araya getirilip kategoriler oluşturulmuştur (Merriam, 2013). Betimsel analiz için veriler ile bir çerçeve oluşturulmuş ve verilerin atanacağı kategoriler belirlenmiştir. Verilerin frekansları verilmiş ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Verilerin yorumlanması için belirlenen kategoriler literatür desteği ile açıklanmıştır.

## BULGULAR

### 1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Pandemi Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

**Tablo 1.**

*Pandemi Sürecinin Olumlu Yönleri*

|               | <b>Olumlu</b>                              | <b>f</b>  |
|---------------|--|-----------|
| <b>Eğitim</b> | Ders çalışmaya zaman ayırma                | 25        |
|               | Kitap okumaya zaman ayırma                 | 14        |
|               | Okulun öneminin anlaşılması                | 8         |
|               | Öğretmenin öneminin artması                | 7         |
|               | Sınavlara hazırlık                         | 5         |
|               | Online eğitimin kolaylığı                  | 4         |
|               | <b>Toplam</b>                              | <b>63</b> |
| <b>Sağlık</b> | Temizliğin öneminin anlaşılması            | 31        |
|               | Sağlığın değerinin anlaşılması             | 21        |
|               | Hastalık ihtimalinin azalması              | 6         |
|               | Sağlıklı beslenme                          | 3         |
|               | Sağlık çalışanlarının öneminin anlaşılması | 1         |
|               | <b>Toplam</b>                              | <b>62</b> |



|                     |                                     |           |
|---------------------|-------------------------------------|-----------|
| <b>Sosyal hayat</b> | Aileyle vakit geçirme               | 71        |
|                     | Kendine zaman ayırma                | 31        |
|                     | Çevre sorunlarının azalması         | 22        |
|                     | Hobiler edinme                      | 18        |
|                     | Dinlenebilme                        | 12        |
|                     | Sevdiklerinin değerinin anlaşılması | 9         |
|                     | Ev içi aktivite                     | 6         |
|                     | Güvenlik sorununun azalması         | 2         |
|                     | Toplumsal birlikteliğin artması     | 1         |
|                     | Özgürlüğün değerinin anlaşılması    | 1         |
|                     | Savaşların olmaması                 | 1         |
| <b>Toplam</b>       | <b>174</b>                          |           |
| <b>Teknoloji</b>    | Teknolojinin öneminin anlaşılması   | 7         |
|                     | Bilimsel gelişmeler                 | 2         |
|                     | Dijital iletişimin artması          | 2         |
|                     | <b>Toplam</b>                       | <b>11</b> |
| <b>Ekonomi</b>      | Eğitim masraflarının azalması       | 1         |
|                     | <b>Toplam</b>                       | <b>1</b>  |

Tablo 1’de yer alan pandemi sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüş belirten ortaöğretim öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde; öğrencilerin görüşlerinin “eğitim”, “sağlık”, “sosyal hayat”, “teknoloji”, “ekonomi” temaları etrafında toplandığı söylenebilir. Eğitim teması altında görüş belirten öğrencilerin ifadelerinin “ders çalışmaya zaman ayırma” da toplandığını ifade etmek mümkündür. Öğrencilerden sağlık teması altında görüş belirtenlerin ifadelerinin “temizliğin öneminin anlaşılması”nda sıklıkla toplandığı ifade edilebilir. Sosyal hayat teması etrafında görüş belirten öğrencilerin ifadelerinin “aileyle vakit geçirme” etrafında olduğu söylenebilir. Teknoloji teması etrafında görüş belirten öğrencilerin görüşlerinin “teknolojinin öneminin anlaşılması”nda toplandığı ifade edilebilir. Ekonomi teması altında görüş belirten öğrencilerinin “eğitim masraflarının azalması” ifadesini belirttiklerini söylemek mümkündür. Ekonomi teması öğrencilerin belirtmiş oldukları diğer temalardan farklı olmak üzere söylenme sıklığının daha düşük olduğu ifade edilebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, ortaöğretim öğrencilerinin pandemi sürecinin olumlu etkileri hususunda görüşlerinin belirleyici tema olarak sıklıkla “sosyal hayat” teması etrafında, “aileyle vakit geçirme” ifadesi altında toplandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Dersleri daha fazla tekrarlamaya vaktimiz oldu, ailemle daha fazla zaman geçirdim, bazı şeylerin kıymetini anladım. Okuldaki işlediğimiz dersleri ve arkadaşlarla geçirdiğim vakitler gibi” (KÖ, 14).

“Daha fazla ailemle vakit geçirmek, daha fazla ders çalışmak. Okulumuzun ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Kitap okumaya daha fazla vakit ayırmak. Yeni hobiler edindim. Temizliğin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Sağlığımızın daha önemli olduğunu öğrendim. Teknoloji sayesinde eğitimlerden geri kalmadım. Çevreyi ne kadar kirlettiğimizi fark ettim” (KÖ, 17).

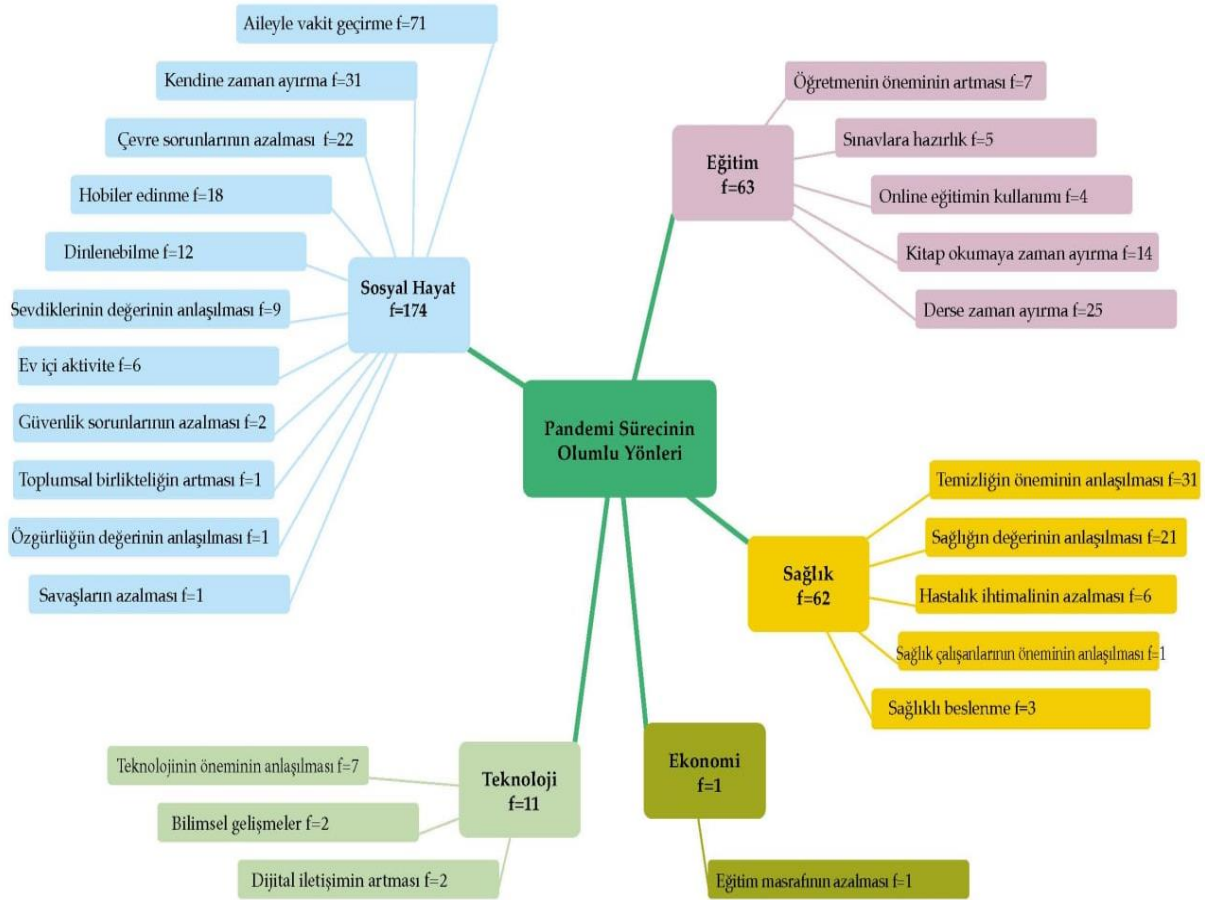
“Teknolojiyi daha iyi kavramak, okul katini veya dışarıdaki fastfood yiyeceklerden uzak kalmak, servis parası ödememek, düzenli bir şekilde el yıkama

alışkanlığı kazanmak, ailemizle daha fazla vakit geçirmek, zamanı kendimize göre yönetme fırsatı bulmak” (EÖ, 25).

“Evde ailem ile daha fazla vakit geçirdim, kimse dışarı çıkmadığı için çevre kirliliği azaldı, evde mimarlık yönümü geliştirdim, okulu ve arkadaşlarımı çok sevdiğimi anladım” (EÖ,32).

“Çekirdek aile kavramı önem kazandı, aile içi etkinlikler ve iletişim arttı, özellikle sınava hazırlanan öğrenciler için ekstra ders çalışma zamanı oluştu” (KÖ, 43).

Öğrencilerden gelen tüm zihin haritaları birleştirildiğinde pandemi sürecinin olumlu yönleri başlığı altında tek bir zihin haritası oluşturulmuş ve aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Pandemi Sürecinin Olumlu Yönleri

## 2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Pandemi Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2.

Pandemi Sürecinin Olumsuz Yönleri

| Olumsuz        | f  |
|----------------|----|
| Eğitim         | 48 |
| Okula gidememe |    |

|                     |                                       |            |
|---------------------|---------------------------------------|------------|
|                     | Uzaktan eğitimin zorluğu              | 25         |
|                     | Konuların anlaşılammaması             | 12         |
|                     | Ders çalışmama                        | 11         |
|                     | Ders katılımının azalması             | 8          |
|                     | Derse uyanmama                        | 4          |
|                     | <b>Toplam</b>                         | <b>108</b> |
| <b>Sağlık</b>       | Olumsuz Psikoloji                     | 45         |
|                     | Göz rahatsızlığı                      | 16         |
|                     | Maskenin yan etkileri                 | 14         |
|                     | Hareketsizlik                         | 13         |
|                     | Beslenme bozukluğu                    | 6          |
|                     | Teknolojinin sağlığa zararları        | 6          |
|                     | Sağlık çalışanlarının yükünün artması | 1          |
|                     | <b>Toplam</b>                         | <b>101</b> |
| <b>Sosyal hayat</b> | Arkadaşlarla vakit geçiremememe       | 42         |
|                     | Sevdikleriyle görüşememe              | 40         |
|                     | Özgürlüğün kısıtlanması               | 35         |
|                     | Sosyal etkinliğin azalması            | 31         |
|                     | Sevdiklerini kaybetme                 | 22         |
|                     | Yalnız hissetme                       | 4          |
|                     | Hayvanların terkedilmesi              | 1          |
|                     | <b>Toplam</b>                         | <b>175</b> |
| <b>Teknoloji</b>    | Teknoloji bağımlılığı                 | 30         |
|                     | Sosyal Medya bağımlılığı              | 6          |
|                     | Teknolojiye ulaşmanın zorluğu         | 2          |
|                     | <b>Toplam</b>                         | <b>38</b>  |
| <b>Ekonomi</b>      | Ekonomik sıkıntılar                   | 15         |
|                     | İşsizliğin artması                    | 12         |
|                     | Teknolojik masrafların artması        | 3          |
|                     | <b>Toplam</b>                         | <b>30</b>  |

Tablo 2’de yer alan pandemi sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüş belirten ortaöğretim öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde; öğrencilerin görüşlerinin “eğitim”, “sağlık”, “sosyal hayat”, “teknoloji”, “ekonomi” temaları etrafında toplandığı söylenebilir. Eğitim teması altında görüş belirten öğrencilerin ifadelerinin “okula gidememe”de toplandığını söylenebilir. Öğrencilerden sağlık teması altında görüş belirtenlerin ifadelerinin “olumsuz psikoloji”de sıklıkla toplandığı ifade edilebilir. Sosyal hayat teması etrafında görüş belirten öğrencilerin ifadelerinin “sevdikleriyle görüşememe”de etrafında olduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji teması etrafında görüş belirten öğrencilerin görüşlerinin “teknoloji bağımlılığı”nda etrafında toplandığını söylemek mümkündür. Ekonomi teması altında görüş belirten öğrencilerin ifadelerinin “işsizliğin artması” başlığında olduğu ifade edilebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, ortaöğretim öğrencilerinin pandemi sürecinin olumsuz etkileri hususunda görüşlerinin belirleyici tema olarak sıklıkla “eğitim” teması etrafında, “okula gidememe” ifadesi altında toplandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Hayatımızda daha önce geçirmediğimiz bir süreç olduğu için toplumumuzun büyük bir kısmının ruh sağlığı zedelendi. Online eğitim başta olmak üzere daha çok teknolojik alete maruz kalmamız radyasyona maruz kalmamıza neden oldu. Uzun süre ekrana baktığımız için vücudumuz zarar görüyor” (KÖ, 36).

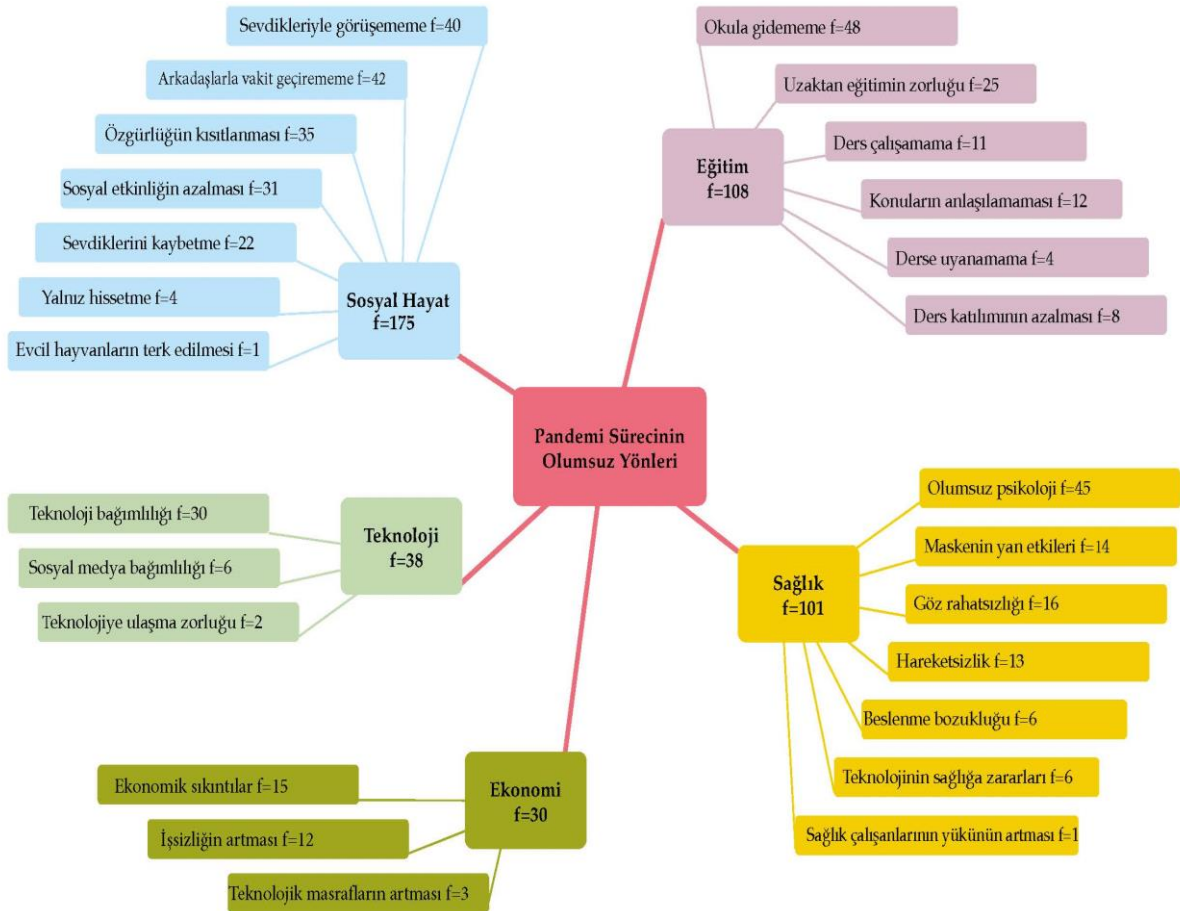
“Etkinlik süremiz azaldı okula gidemiyoruz. Arkadaşlarımızdan ayrı kaldık. Teknolojik alet kullanımımız arttı. Evden çıkamıyoruz” (KÖ,44).

“Gözlerimizde sıkıntılar oluşmaya başladı. Sürekli evde olmaktan sosyal hayatım yok oldu. Sokakta vakit geçirmeyi özledim. Elektronik ortamda dersleri anlamıyorum. Artık herkese hastaymış gibi bakıyorum” (KÖ, 56).

“Okula gidememek arkadaşlarımızdan ayrı kalmak, dışarda oyun oynamamak, derslerin online olması, internet sıkıntısı olduğunda derslere katılamamamız” (EÖ, 68).

“Okullar kapandı evden çıkamadık, evlerden çıkamadık, birbirimizden uzaklaştık, hasta olacağım korkusu geldi” (EÖ, 103).

Öğrencilerden gelen tüm zihin haritaları birleştirildiğinde pandemi sürecinin olumsuz yönleri başlığı altında tek bir zihin haritası oluşturulmuş ve aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil2.Pandemi Sürecinin Olumsuz Yönleri

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Aralık 2019'da çıkan COVID-19 salgını epidemi şeklinde başlayarak, kısa zaman içinde pandemiye dönüşmüştür. Bu hastalık etkeni, 21. yüzyılın en önemli sağlık sorunu haline gelmiştir. Sadece belirli bir kitleyi değil, toplumdaki her kesimi etkileyebilen bu hastalıkla tüm dünyada mücadele edilmekte ve buna yönelik önlemler de alınmaktadır. Alınan önlemler, karantina ve sosyal mesafe uygulamaları da pek çok kitle üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

Bu makalede, Ortaokul öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadığı psikolojik, ekonomik, teknolojik, eğitim, sağlık ve sosyal yaşamla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri zihin haritaları ile dile getirilmiştir. Pandemi döneminde ortaokulda yürütülen uzaktan eğitim sürecini ele alan bu çalışmada, sürecin farklı yönleriyle ilgili veriler elde edilmiştir.

Pandemi boyunca çocukları etkileyen tek olay okulların kapanması değildir. Aynı zamanda ailelerin yaşadığı işsizlik, ekonomik belirsizlik öğrencileri derinden etkilemiştir. Pandemi sürecinde formal eğitim yaşantısındaki çocukların uzaktan eğitim yoluyla ev ortamında öğrenimlerine devam etmek durumunda kalmaları, öğrencilerde teknolojik bağımlılığın artmasına, içe kapanık bireyler olmalarına, sağlık sorunların artmasına neden olmuştur. Çocuklar, sokağa çıkma yasağı ve sosyal mesafe gibi zorlamalar neticesinde arkadaşlarından uzaklaşmış daha çok yalnızlık hissine kapılmışlardır. Ayrıca insanların evlerine kapanmaları, akrabalık ve komşuluk ilişkilerin daha da zayıflamasına ve çocukların daha geç sosyalleşmesine neden olmuştur.

Literatür taraması sonucunda yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bolen ve Spuij (2013) ve Scheeringa, Zeanah ve Cohen (2011) çalışmalarında COVID-19 pandemi sürecinde çocuklar öfke, değersizlik, korku, üzüntü, suçluluk, kaygı gibi duyguları hissedebilecekleri ve bu duyguları farklı şekillerde çevredeki bireylere yansıtabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Dyregrov (2008) ise çalışmasında bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim henüz tamamlanmadığı için çocuklar yaşadığı öfkeyi ağlayarak, ebeveynlerini suçlayıp onlara küserek, vurarak, kendisini onlardan yalıtarak ya da oyuncaklarına saldırgan davranarak gösterebileceklerini belirtmişlerdir. Seçer ve Ulaş (2020)'nin çalışmasında da bu sürecin gençleri olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Acuner ve ark. (2021) çalışmasında Pandemi döneminde uzaktan eğitimin nasıl olduğu, bunun katılımcıları nasıl etkilediği, sorulan sorularla incelendiğinde 15 kişiden 13'ü matematik ve fizik gibi bazı sayısal derslerin uzaktan eğitimle yeterince anlaşılamadığını, sözel derslerin ise evde kendileri tarafından da öğrenilebildiğini ve asıl zorlanılan kısmın sayısal dersleri anlama ve pratiğe dökme kısmında olduğunu vurgulamışlardır.

Pandemi sürecinde öğrenciler olumlu duygular da yaşamışlardır. Öğrenciler bu süreçte aileleriyle vakit geçirmişlerdir, kendilerine zaman ayırmışlardır, sağlıklarının ve öğretmenlerinin önemlerini anlamak vb. olumlu durumlar da yaşamışlardır. Acuner ve ark. (2021) çalışmasında öğrencilerin bu dönemde olumlu duygular da yaşadıkları; bu dönemde özdenetimlerinin arttığını düşünerek rahatlamış hissettikleri ve kişisel farkındalık kazanma duygularını yaşadıkları görülmüştür. Keskin ve Özer Kaya (2020) çalışmasında Web tabanlı uzaktan eğitimin, öğrencilerin bilgiyi kendi hızlarında öğrenmelerine ve belirtilen zamanda bilgiyi almalarına olanak sağlaması açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

Bu zorlu sürecin ardından çocuklarımızın bilişsel, duyuşsal ve psikolojik eksikliklerini giderme konusunda hepimize ayrı ayrı görevler düşmektedir. Öncelikle aile üyeleri çocukların Pandemi ile birlikte kaybettikleri güvenlik duygularını tekrar oluşturmalarıdır.



Çocukların hayatlarında ilk öğrenmelerini gerçekleştirdikleri ve toplumun en küçük birimi ailedir. Çocukların davranışlarını taklit ettikleri ve rol model aldıkları aile bireylerinin COVID-19 pandemi sürecindeki tepkileri çocuklar için oldukça önemlidir. Çocuklar bilişsel gelişimleri gereği COVID-19 pandemi sürecini kendi başlarına anlamlandıramayacakları için en yakınlarındaki güvendikleri aile üyelerini taklit ederek sürece uyum sağlamaya çalışacaklardır (Pearlman, Schwalbe ve Cloitre, 2010). Pandemi sürecinde çocuklara doğrudan ve hızlı bir şekilde ulaşabilecek, çocukların tepkilerini yakından gözlemleyebilecek ve çocuklara ilk desteği sunabilecek kişiler aile üyeleridir. Bu nedenle aile üyelerine COVID-19 pandemi sürecinde neler yapabileceklerine dair birçok öneri şu başlıklarda toplanabilir: Güvenlik duygusu oluşturma, bir arada olma/zaman geçirme, bilgilendirme, paylaşımı destekleme, ikincil travmayı önleme, günlük rutin oluşturma, esnek olma ve kabul edici davranma. (Dünya Sağlık Örgütü, 2020; Travmatik Stres Bozukluğu Merkezi, 2020, Türkiye Psikiyatri Derneği, 2020; UNICEF, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d). Kısacası aileler, çocuklarla kaliteli zaman geçirmeli, kaygı duymalarına neden olan bilgileri düzeltmelidirler. Ayrıca aileler, çocukları Pandemi ile ilgili gereğinden fazla işitsel ve görsel uyarandan uzaklaştırmalı, Pandemi öncesi günlük rutine tekrar döndürmelidirler.

Ailelerden sonra öğretmenlerde çocukların karşılaştıkları bu zorlu yaşam olayıyla baş edebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenler, çocukların Pandemi ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri, işlevsel olmayan düşüncelerini fark edebilecekleri, Pandemi ile ilgili bilmediklerini öğrenebileceği ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenleyebilirler. Bu noktada öğretmenler çocuğun tüm zamanını beraber geçirdiği aile üyeleriyle ve varsa çocuğun psikolojik destek aldığı ruh sağlığı çalışanlarıyla iş birliği halinde çalışmalıdır.

Pandemi sürecinde ve sonrasında bazı çocuklar diğer çocuklara oranla daha fazla desteğe ihtiyaç duymakta veya bu dönemde destek alamadığı için diğer dönemlerde psikolojik desteğe ihtiyaç duyabilecektir. Bu nedenle ruh sağlığı çalışanları çocuğu tanımaya, kaynaklarını ve ihtiyaçlarını belirlemeye, çocukla güven ilişkisi kurmaya, bireysel, çevresel, manevi faktörleri dikkate alarak çocuğu bilgilendirmeye, çocuğu etkin dinleyerek paylaşım yapmalarını teşvik etmeye, sosyal destek kaynaklarını güçlendirmeye, işlevsel başa çıkma ve problem çözme becerilerini kazandırmaya dikkat edebilirler.

## KAYNAKÇA

Acuner, D., Şekerci, N., Paçacı, Z. N., Paçacı, F. Ş., & Ceyhan, A. (2021). Covid-19 Pandemisinin Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik, Sosyal ve Eğitim Durumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*,6(15), 183-197.

Akhan, E. & Kaymak, B. (2020). Mezuniyetin son adımında ortak kaygı: Pandemi Gerçeği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (110), 95-108. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46913>

Anadolu Ajansı. (2020). Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitime 31 Mayıs'a kadar devam edilecek. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357> adresinden 18.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

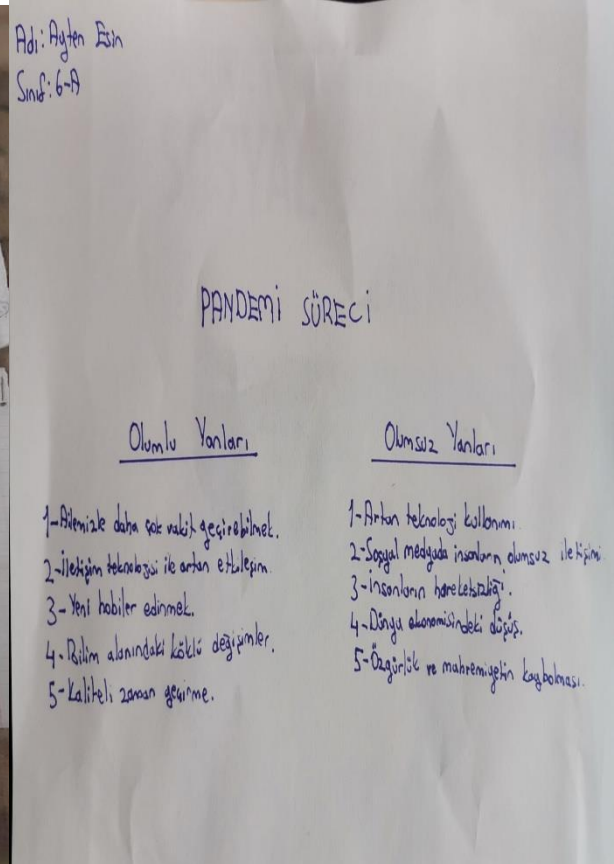
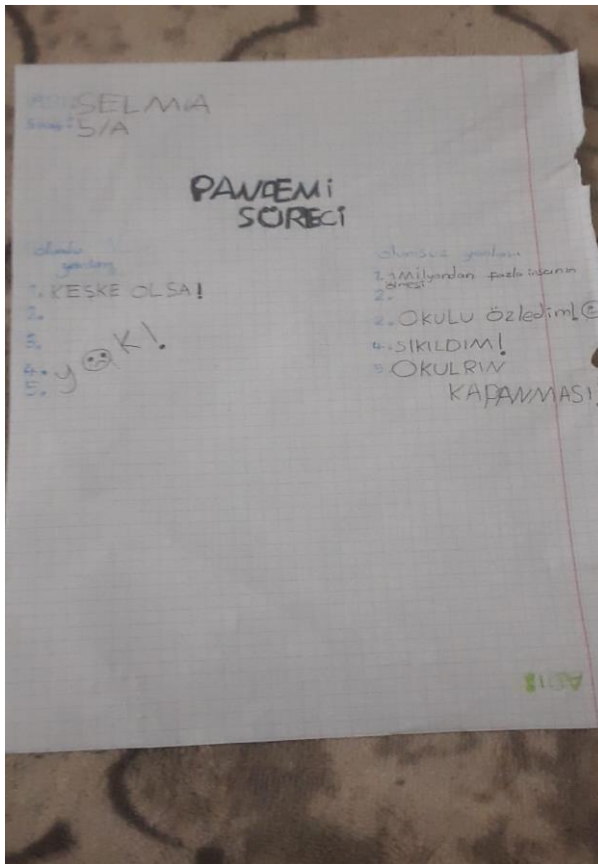
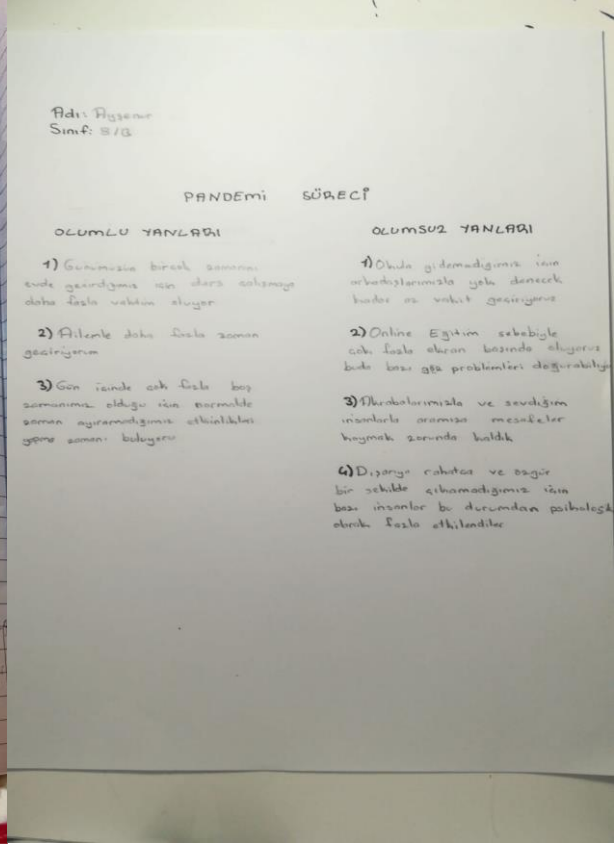
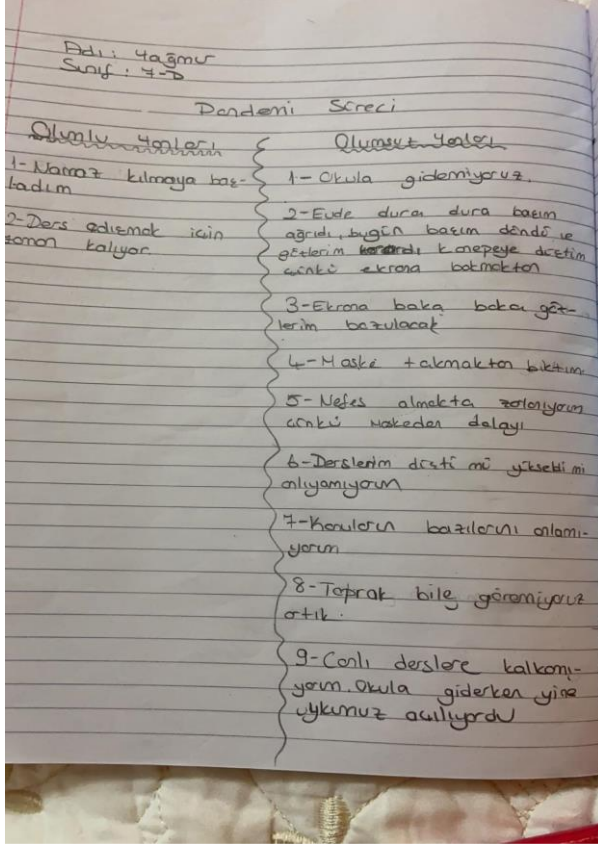


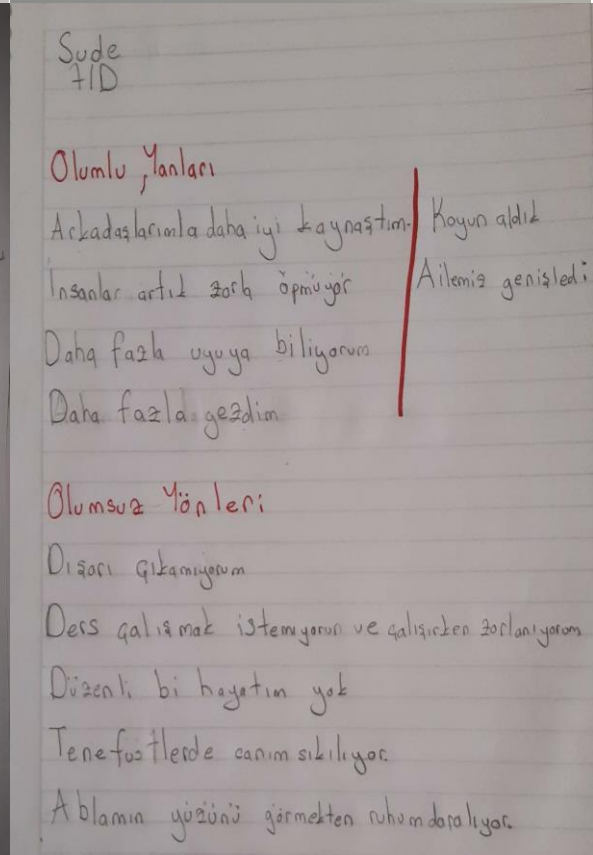
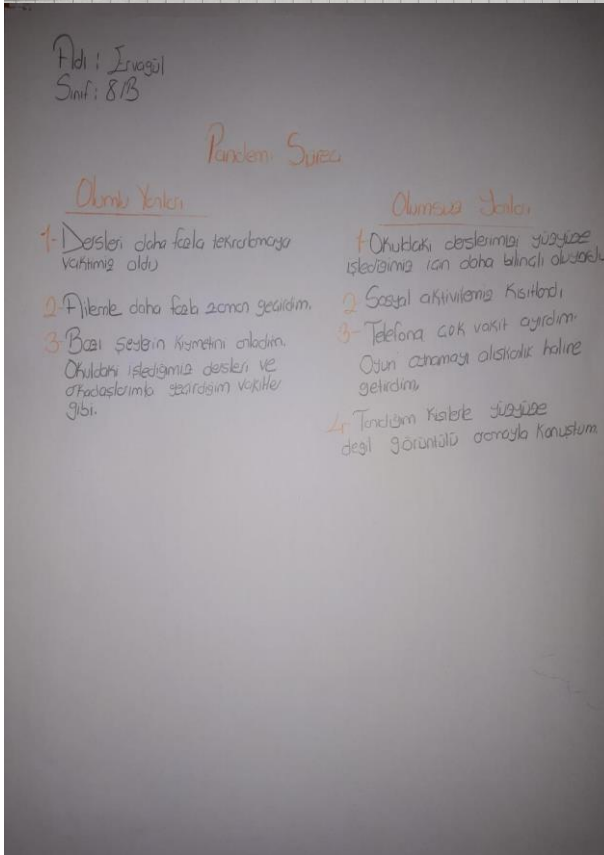
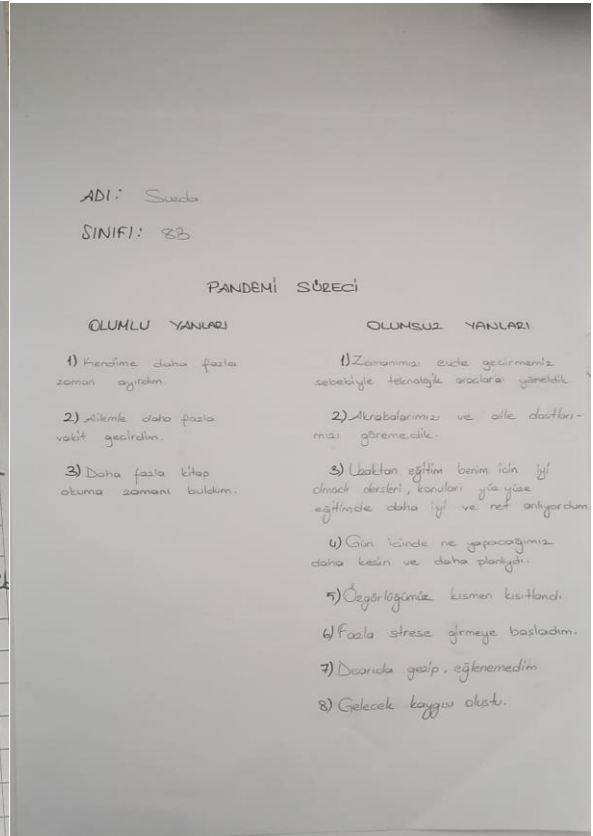
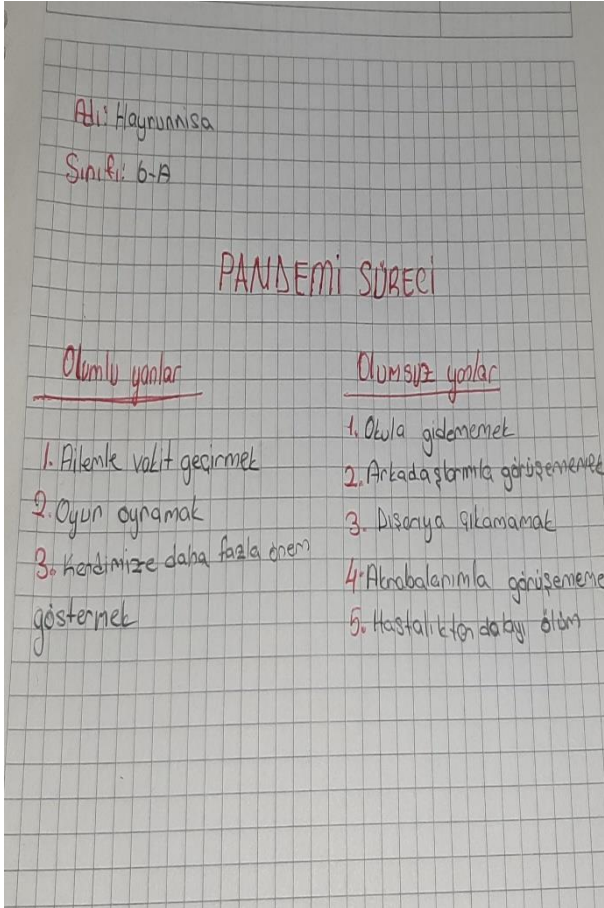
- Bayrak, M., Aydemir, M. & Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263. <https://doi.org/10.14812/cuefd.310022>.
- Boelen, P. A., & Spuij, M. (2013). Symptoms of post-traumatic stress disorder in bereaved children and adolescents: Factorstructure and correlates. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 41(7), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9748-6>
- Buzan, T. (2002). *How to mind map*. London: Thorsons
- Çaykuş, E. & Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-113.
- Dyregrov, A. (2008). *Grief in children: A handbook for adults second edition*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ersoy, F. A. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473. <https://doi.org/10.17860/efd.31740>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A., (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Lieberman, A. F., Chu, A., Van Horn, P., & Harris, W. W. (2011). Trauma in early childhood: Empirical evidence and clinical implications. *Development and Psychopathology*, (23), 397-410. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000137>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mueller, A., Johnston M. & Bligh, D. (2002). Joining mind mapping and care planning to enhance student critical thinking and achieve holistic nursing care. *Nursing Diagnosis*, 13(1), 24-27.
- Pearlman, M. Y., Schwalbe, K. D. A., & Cloitre, M. (2010). *Grief in childhood: Fundamentals of treatment in clinical practice*. American Psychological Association.
- Scheeringa, M. S., Zeanah, C. H., & Cohen, J. A. (2011). PTSD in children and adolescents: Toward an empirically based algorithm. *Depression and anxiety*, 28(9), 770-782.
- Seçer, İ., & Ulaş, S. (2020). An investigation of the effect of covid-19 on ocd in youth in the context of emotional reactivity, experiential avoidance, depression and anxiety. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.

- Travmatik Stres Bozukluğu Merkezi (2020). Helping homebound children during the COVID-19 Outbreak.
- Türkiye Psikiyatri Derneği (2020). *Covid-19 ve Çocuklar*. <https://www.psikiyatri.org.tr/uploadFiles/2420201236-cocuklarCOVID.pdf> adresinden 24.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (2020a). *COVID-19 Ebeveyni Olmak, COVID-19 Hakkında Konuşmak*. [https://868b1700-4f92-4143-a9e1-4d615770397f.filesusr.com/ugd/d13cc0\\_2da2137f5a394f77a9686aa13be024b7.pdf](https://868b1700-4f92-4143-a9e1-4d615770397f.filesusr.com/ugd/d13cc0_2da2137f5a394f77a9686aa13be024b7.pdf) adresinden 17.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (2020b). *COVID-19 Ebeveyni Olmak, Sakin Olun ve Stresle Başa Çıkın*. [https://868b1700-4f92-4143-a9e14d615770397f.filesusr.com/ugd/d13cc0\\_dc15c5cb09534f5c856329b2473b7ffd.pdf](https://868b1700-4f92-4143-a9e14d615770397f.filesusr.com/ugd/d13cc0_dc15c5cb09534f5c856329b2473b7ffd.pdf) adresinden 03.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (2020c). *COVID-19 Ebeveyni Olmak, Bire-Bir Zaman Geçirin*. [https://868b1700-4f924143a9e14d615770397f.filesusr.com/ugd/d13cc0\\_08be4701d38f4e96a2d2a46ed6933f0c.pdf](https://868b1700-4f924143a9e14d615770397f.filesusr.com/ugd/d13cc0_08be4701d38f4e96a2d2a46ed6933f0c.pdf) adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2020). *COVID-19: Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden 26.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Wickramasinghe, A., Widanapathirana, N., Kuruppu, O., & Liyanage, I. (2008). Effectiveness of mind maps as a learning tool for medical students. *South East Asian Journal of Medical Education*, 1(1), 30-32.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2020). *Basın açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> adresinden 20.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

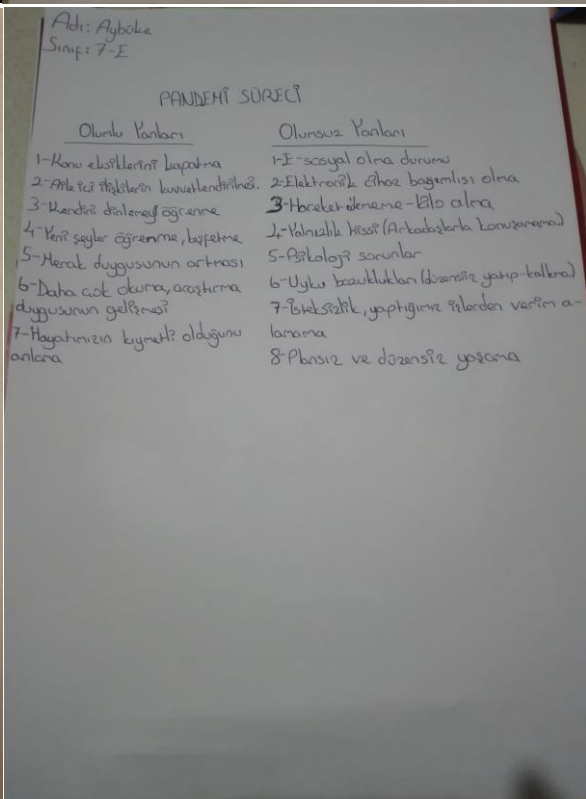
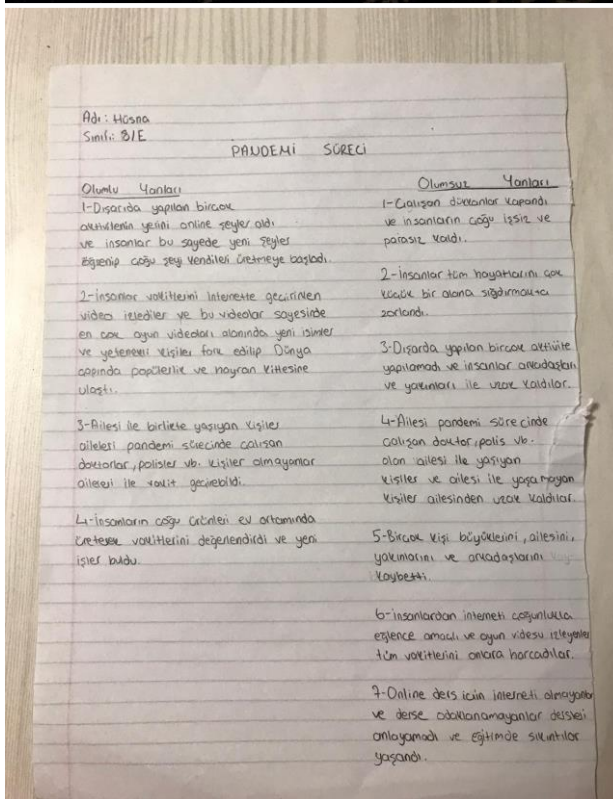
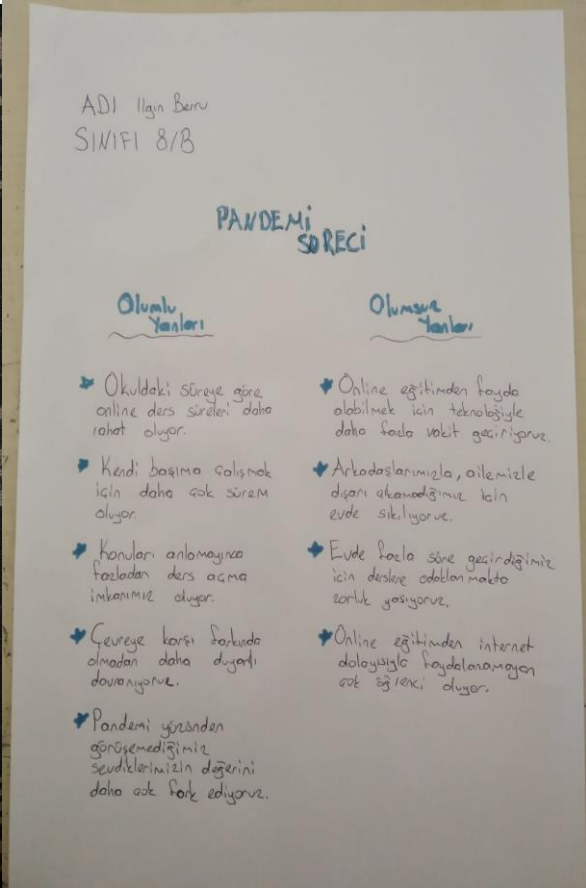
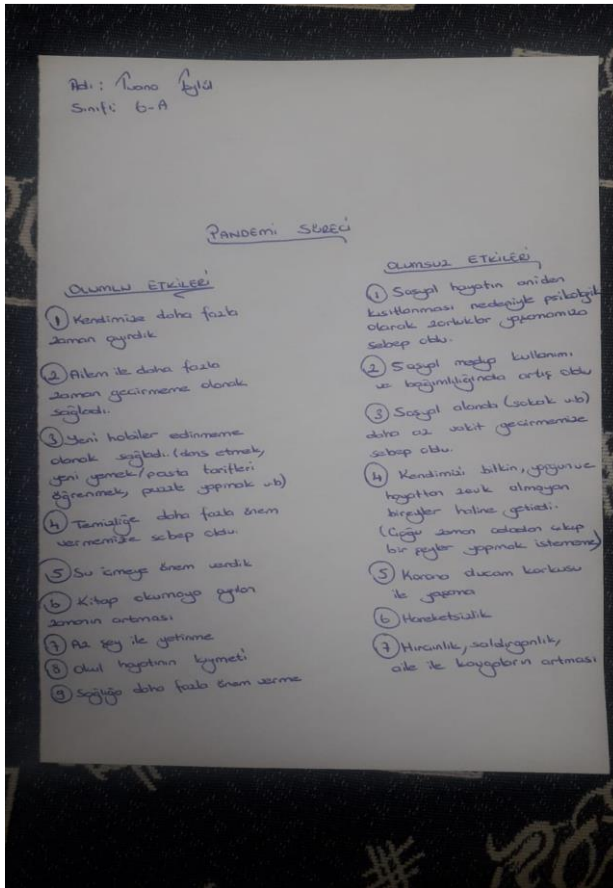
## EKLER

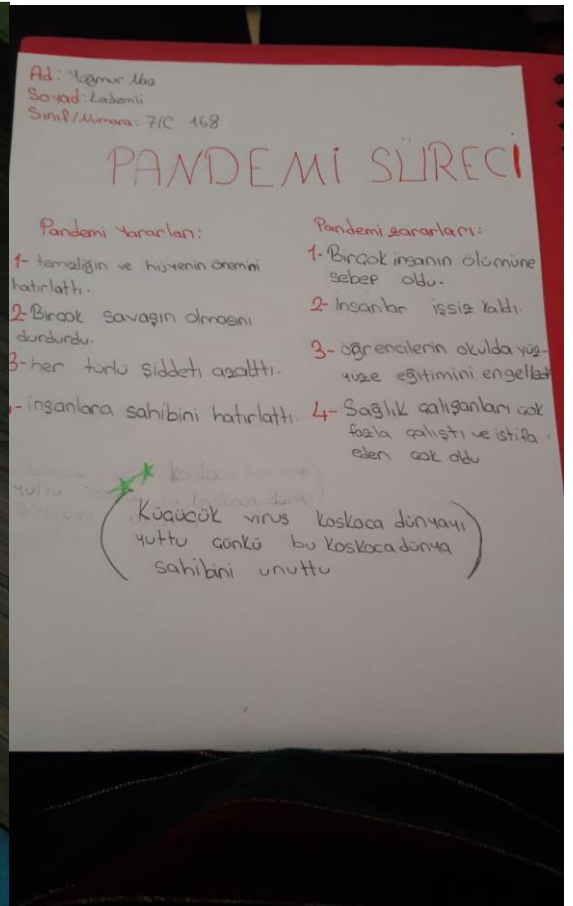
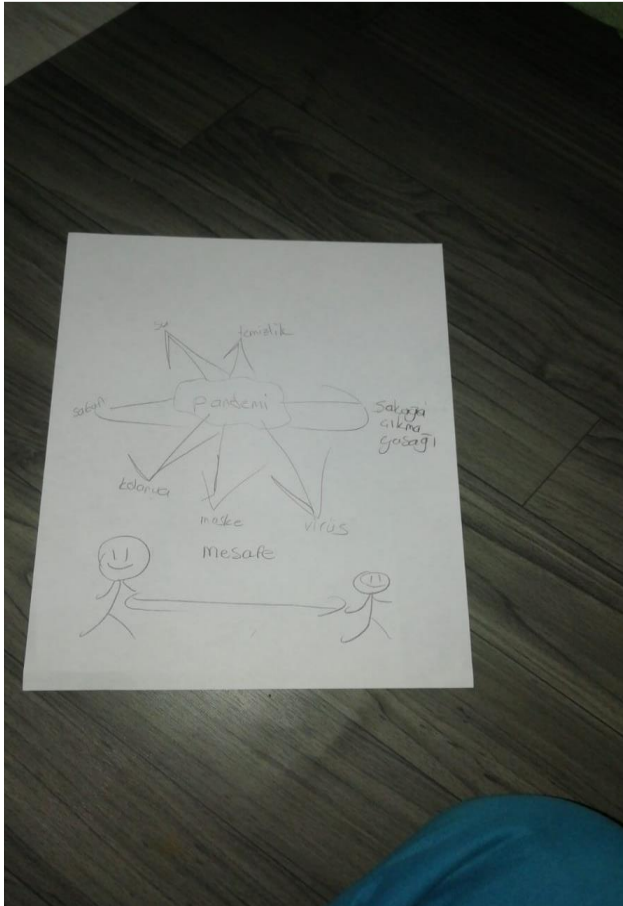
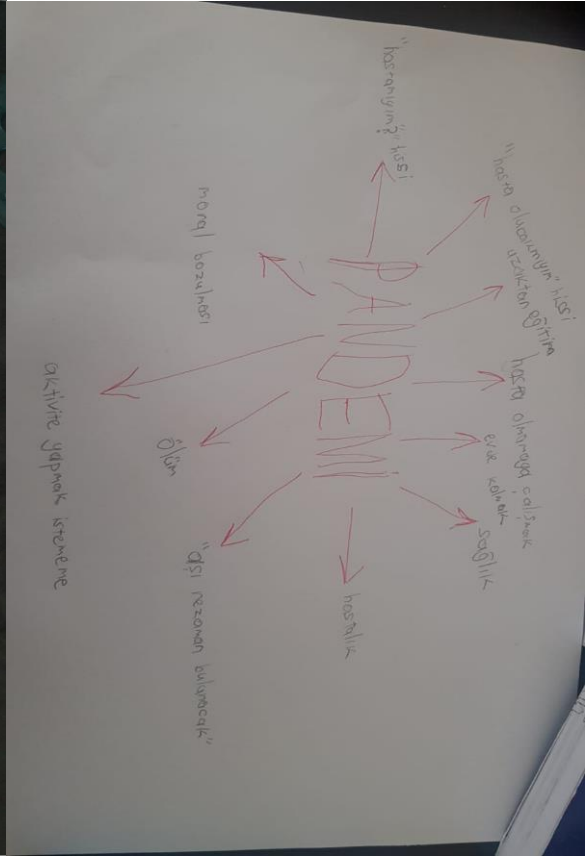
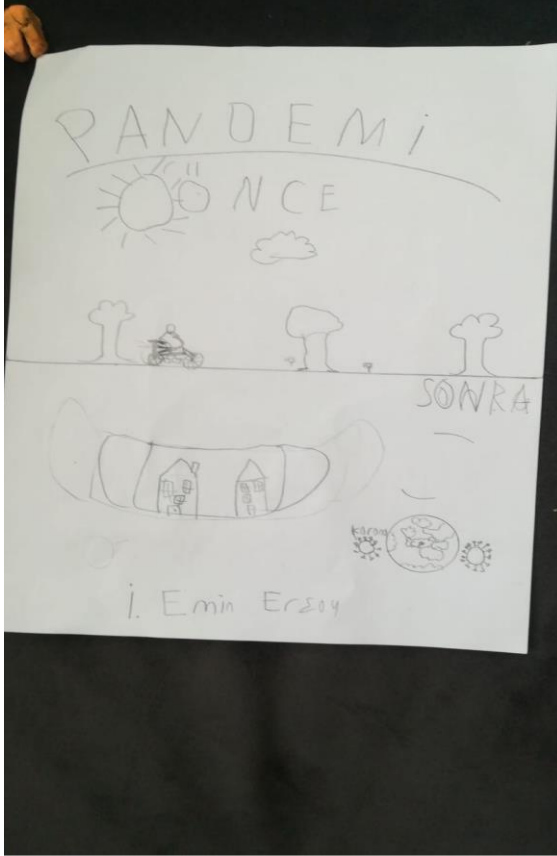
## Ek 1: Zihin Haritası Örnekleri



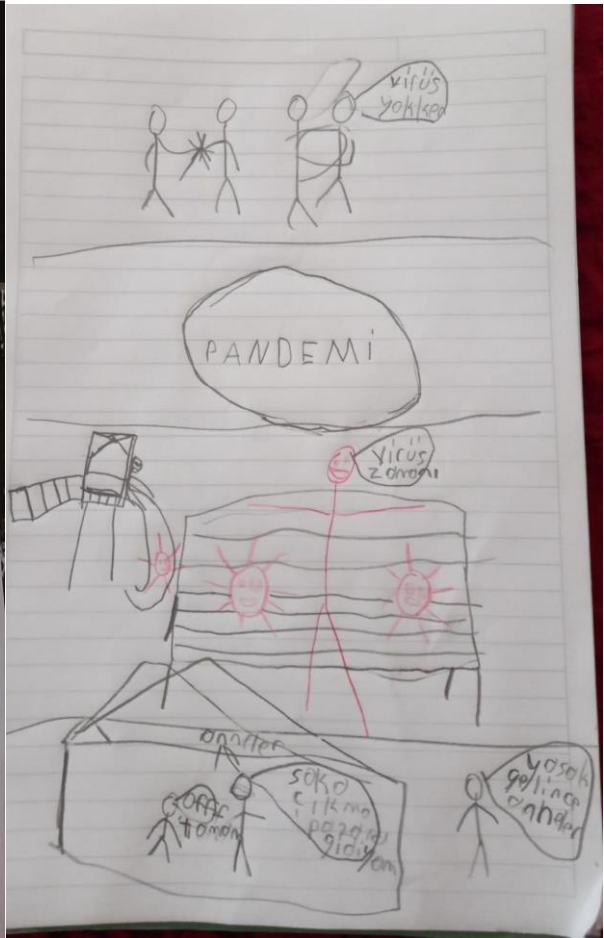
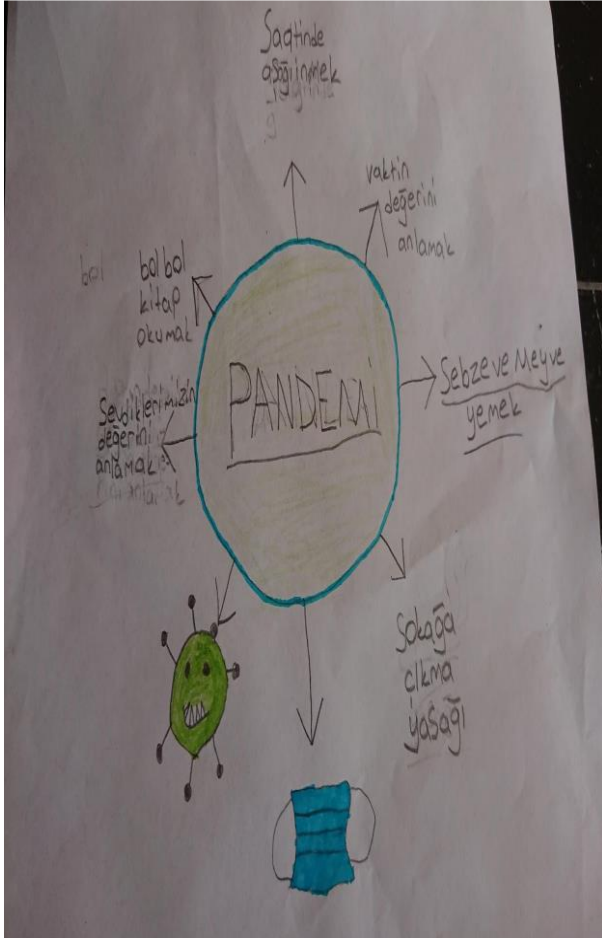
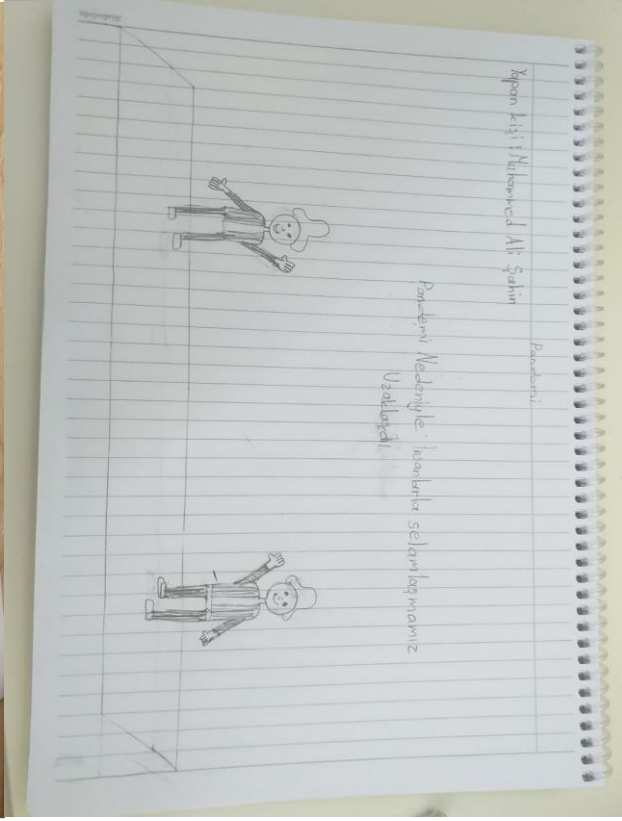
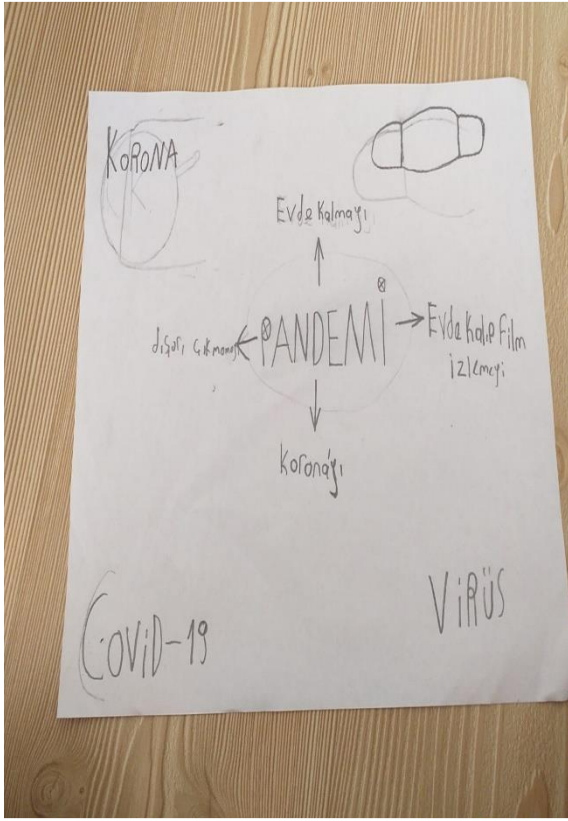














## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Literatürdeki Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Yanılgılarına İlişkin Görüşleri

Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 27.10.2021

Kabul Tarihi: 07.12.2021

Doi: 10.47503/jirss.1015043

### Özet

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin literatürdeki sosyal bilgiler dersi kavram yanılgılarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan 22 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak 11 soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgilere dersine ait kavramlara yönelik öğrencilerin "milli egemenlik", "bağımsızlık" kavramları başta olmak üzere "paralel, meridyen, kuzey yarım küre, güney yarım küre, kutup dairesi" gibi soyut coğrafi kavramları da öğrenmede güçlük yaşadıkları ve kavram yanılgılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuç literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılgılarını tespit edebilme ve bu kavram yanılgılarının düzeltilmesi noktasında kavram öğretimine yönelik yöntem ve teknik bilgilerinin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram öğretimi, Kavram yanılgısı, Sosyal bilgiler eğitimi, Sosyal bilgiler öğretmen görüşleri

<sup>1</sup>Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [tugcecal4@gmail.com](mailto:tugcecal4@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2902-8229>

## Opinions of Social Studies Teachers on Social Studies Course Misconceptions in the Literature

*Received Date:* 27.10.2021

*Accepted Date:* 07.12.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.1015043

### Abstract

The aim of this research is to reveal the opinions of social studies teachers about the misconceptions of social studies course in the literature. The research was conducted with 22 social studies teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. In this study, which was conducted with the qualitative research method, the phenomenology pattern, one of these qualitative research patterns, was used. The data obtained from this research were collected with a semi-structured interview form. 11 questions were asked to the participating teachers by scanning the relevant literature and taking expert opinions. The obtained data were analyzed by content analysis technique. According to the results obtained from the research findings, the participating social studies teachers used abstract geographical concepts such as "parallel, meridian, northern hemisphere, southern hemisphere, polar circle", especially the concepts of "national sovereignty", "independence" of the students for the concepts of the social studies course. It has been determined that they have difficulties in learning and have misconceptions. It has been concluded that participatory social studies teachers lack method and technical knowledge of concept teaching in terms of identifying misconceptions and correcting these misconceptions.

**Keywords:** Concept teaching, Misconception, Social studies education, Social studies teacher opinions

## GİRİŞ

Kavramlar insanları olayları, olguları, ideaları, benzer nesnelere süreçleri gruplayan kategoridir. Düşünebilmek için kavramlar gereklidir. Bireylerin olay, fikir, varlıklar ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini ve ilişkiler kurmasını sağlar. Kavramları anlayabilmek problem çözme ve üzerinde yaşadığımız dünyayı anlayabilmek için gereklidir (Senemoğlu,2007). Kavramlar bir konuyu, olguyu anlayabilmenin yapı taşıdır. Kavramlar, bir insanın yaşamı boyunca düşüncenin temel yapısıdır (Preter, 1993). Erden ve Akman (1997)'a göre kavram insanların, nesne, obje, olaylarla ilgili düşünebilmesi ve bilgi edinmesi için öncelikle bu nesnelere bir adı olması gerekmektedir. Bu sebeple benzer özelliklere sahip düşünce ve nesnelere bir ad verilerek gruplamalar oluşturulmaya gidilmiştir. Ülgen (2001)'e göre ise kavram bireyin zihninde anlam kazanmış farklı olgu ve nesnelere farklılık gösteren ortak özelliklerini kapsayan ve bir sözcükle ifade edilen bilgi şeklidir. TDK (2019)'da "Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon" şeklinde tanımlanmıştır. Kılıçoğlu (2011) tüm kavram tanımlamalarının ortak noktasının kavramların anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olduğunu, öğrencilerin başarısını pozitif yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Kavram öğrenme uyaranları kategorize ederek, zihinde bilgiler oluşturmadır. Bireyler hayat boyu yeni kavramlarla ya da aynı kavramla farklı seviyelerde ve farklı konumlarda karşılaşabilirler (Ülgen, 1996). Kavram öğretimi etkileyen birçok etken vardır. Bunlar; bireyin gelişim özellikleri, kavramın yapısı, bireyin ailesinin sosyo-ekonomik yapısı, okul ortamı, öğretmen özellikleri, bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığı vb. bunlar kavram öğretiminde önemlidir. Türkiye'de ve dünyada yapılan araştırmalarda öğrencilerin ders ortamına girmeden öncesinde ve sonrasında kavramlarla ilgili bir takım yanlış düşünceler içerisinde buldukları tespit edilmektedir (Tokcan,2015). Bu tür düşünceleri ifade etmek için kavram yanılgısı (misconception) terimi kullanılmaktadır. Kavram yanılgısı, bir bireyin bir kavramı anladığı biçimin, ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından önemli derecede farklılık göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Marioni, 1989; Tery, Jones ve Hurford, 1985; Riche, 2000; Stepans, 1996; aktaran; Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003). Kavram yanılgıları kişisel deneyimler sonucu oluşan, bilimsel gerçeklere ve düşüncelere aykırı, anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgilerdir (Borozan, 2008 s.14). Piaget kavram yanılgılarını birbiri üzerine eklenen bir yapıya benzetmektedir. Önce bilgi eksikliğinden ortaya çıkan bir boşluk gibi başlayarak bu boşluk öğretmenin verdiği niteliksiz eğitim, öğrencilerin mevcut bilgileri ve karşılaşılan deneyimlerle rastgele dolmaktadır. Bu olay kavram yanılgısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Tokcan, 2015).

Kavram yanılgıları sosyal bilgiler eğitimi için önemli bir meseledir. Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde bazı kavramların soyut yapısından dolayı çok sık karşılaşılmaktadır. Bu sebeple hedeflenen amaçlara uygun öğretimi engelleyici bir durum ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı olan hayatta gerekli bilgi ve becerilere sahip etkin vatandaşlar yetiştirilebilmesi sosyal bilgiler derslerindeki kavram öğretiminin etkililiği ve yeterliliği ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan kavram yanılgısı çalışmaları ve bu çalışmalarla öğrencilerin kavram yanılgılarının incelenmesi, öğretmenlerin gözlemleri ve görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında literatürde yer alan sosyal bilgiler eğitimi kavram yanılgısı çalışmaları incelenmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretimi alanında çok sayıda kavram yanlışlığı çalışmalarının olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan; “Paralel” “Meridyen”, Kutup dairesi, Kutup noktası, Güney Yarım Küre, Kuzey Yarım Küre, Özel Konum, Matematiksel konum, (Akbaş, 2002; Akdağ, 2010; Kayacan, 2010; Gülüm, 2010; Bitlisli, 2014; Karacan & Demirkaya, 2016; Gümüş & Avcı 2016; Özdoğan, 2016; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Boz, 2019), “heyelan”, “erozyon” (Bozkurt, Akın ve Uşak, 2004; Pınar ve Akdağ, 2012; Açıkgöz, 2007; Yıllar, 2007; Demirkaya & Karacan, 2016, Boz, 2019) “milli egemenlik”, “bağımsızlık, (Sabancı, 2008; . Gençmehmetoğlu, 2009; Akış & Bal, 2010; Bal & Gök, 2011; Kaya, 2011, Ünlü, 2011;) “fetih” “iskân” (Yılmaz & Çiviler 2012; Akgün, 2014; Ayana, 2018) kavramlarıyla ilgili sosyal bilgiler öğrencilerinin kavram yanlışlarına sahip olduğu tespit edildiği görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın hedefi literatürde yer alan sosyal bilgiler öğretim programı içeriğinde yer alan bu kavramlara yönelik kavram yanlışlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesidir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan “paralel, meridyen, kutup dairesi, kutup noktası, Güney Yarım Küre, Kuzey Yarım Küre, özel konum, matematiksel konum, iklim, hava durumu, heyelan, erozyon, bağımsızlık, milli egemenlik, fetih, iskân” kavramlarına ilişkin “kavram yanlışlığı” görüşlerinin incelenmesi bu kavram yanlışlarının kendi öğrencilerindeki durumlarına yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki temel sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanlışlığına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin literatürde yer alan “paralel, meridyen”, “kutup dairesi”, “kutup noktası”, “Güney Yarım Küre”, “Kuzey Yarım Küre”, “özel konum”, “matematiksel konum”, “heyelan”, “erozyon”, “milli egemenlik”, “fetih”, “iskân” kavramlarındaki öğrencilerin kavram yanlışlığına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin literatürde yer alan “paralel, meridyen”, “kutup dairesi”, “kutup noktası”, “Güney Yarım Küre”, “Kuzey Yarım Küre”, “özel konum”, “matematiksel konum”, “heyelan”, “erozyon”, “milli egemenlik”, “fetih”, “iskân” kavramlarına ilişkin kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin kavram yanlışlığını düzeltme yöntemleri nelerdir?

## YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin literatürdeki sosyal bilgiler dersi kavram yanlışlığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim desenini kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmaları kişi veya kişilerin bir yaşantıyı, olguyu nasıl deneyimledikleri ile ilgili açıklayıcı çalışmalardır. Olgu bilim araştırmalarında temel amaç kişi ya da kişiler için araştırılan olguya ait yaşantının ve deneyimin özü, anlamı ve yapısını ortaya çıkarmaktır. Bunun için araştırmacı kişilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak adına derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmektir (Sart, 2017). Olgubilim çalışmalarında araştırmacılar hipotezleri doğrulamaya veya çürütmeye çalışılmamaktadır. Elde edilen sonuçların ileride yapılacak araştırmalarda yeniden tartışılması ve incelenmesi için mevcut durum ortaya konularak sorgulayıcı bir temel oluşturulur (Smith & Osborn, 2008).



## Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Çorum İl Merkezi'nde ortaokullarda çalışan çalışmaya gönüllü 22 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı olmayan örnekleme kapsamında ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmadaki, katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde temel ölçüt; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem dağılımları Şekil 1 ve Şekil 2'de yer almaktadır



Şekil 1. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet dağılımı



Şekil 2. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadan elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan görüşme soruları, ilgili literatür taranarak ve uzmanların görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlere kişisel bilgilerini doldurdukları bölümle (cinsiyet, mesleki kıdem) beraber kavram yanılgılarına yönelik sorular ve literatürde yer alan sosyal bilgiler dersine ilişkin 7 kavram yanılgısı sorusu sorulmuştur. Görüşme öncesinde katılımcıya araştırmanın içeriğinden bahsedilmiştir ve görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağını ve bu kayıtların araştırmacı dışında kimse tarafından dinlenmeyeceği belirtilmiştir.

Görüşmeler Covid-19 pandemi süreci sebebiyle online görüşme olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların gerçek isimleri gizli tutularak her bir katılımcıya ayrı bir kod verilmiştir. Görüşmeye öncesinde katılımcılar bu araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden görüşme kılavuzunu imzalayıp e-mail yoluyla göndermişlerdir.



## Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır”. İçerik analizi nitel araştırmalarda güvenilirliği artırması sebebiyle önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Nitel araştırmalarda içerik analizinde verilerin toplanmaya başlanmasıyla beraber analiz de başlamaktadır. İçerik analizinin basamakları şu şekildedir verilerin içerik analizine uygun olarak düzenlenmesi, kategoriler oluşturulması, kodlama formunun hazırlanması, tüm metnin kodlanması, kodlamanın tutarlılığının kontrole edilmesi, kodlanmış verilerden sonuç çıkarılması. Bu yöntem geçerlik ve güvenilirliği sağlamada bir dizi şeffaf sistematik prosedürü kapsamaktadır (Güçlü, 2019 s. 176). Bu araştırmada Öncelikle her bir öğretmen için ayrı görüşme formu oluşturulmuş ve görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Öğretmenlerin her bir soruya verdikleri yanıtlar anahtar kavramlarla kodlanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar oluşturulup doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği artırmak amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmacı görüşüyle uzman görüşleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Her bir öğretmene ayrı bir kod verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

### Araştırmanın Problemine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Kavram Yanılgısının Tanımına İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin kavram yanılgısının tanımına ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcı öğretmenlerin kavram yanılgısının tanımına ilişkin görüşleri*

| Tanımlar                           | Katılımcı No                          | f |
|------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Kavramları yanlış anlama/ algılama | SÖ5, SÖ6, SÖ8, SÖ9, SÖ11, SÖ16, SÖ18, | 7 |
| Kavram anlamını karıştırma         | SÖ3, SÖ17, SÖ19, SÖ20, SÖ21           | 5 |
| Yanlış ifade etme                  | SÖ2, SÖ7                              | 2 |
| Farklı anlam yükleme               | SÖ1, SÖ4, SÖ14, SÖ22                  | 4 |
| Bilimsel anlamı dışında kullanma   | SÖ12, SÖ15, SÖ10, SÖ13                | 4 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kavram yanılgısına ilişkin tanımları 5 kategoride incelenmiştir. Bu tanımlardan “kavramları yanlış anlama/ algılama (f=7)” öğretmenlerin en çok yaptığı kavram yanılgısı tanımı olmakla beraber; kavram anlamını karıştırma (f=5), Yanlış ifade etme (f=2), farklı anlam yükleme (f=4) bilimsel anlamı dışında kullanma (f=4) katılımcı öğretmenlerin yaptığı diğer tanımlardır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

*“Bir kavramın bilimsel anlamı dışında farklı olarak ifade edilmesidir.” (SÖ10)*

“Kavramlara olması gerektiği gibi değil de farklı bir anlam yükleme. Gerçek anlamı dışında algılama diyebiliriz.” (SÖ1)

“Kavramın doğru anlaşılması veya başka bir kavramla karıştırılması.” (SÖ20)

“Kavramları algımlarken yanlış ifade etmektir” (SÖ7)

Araştırmanın Problemine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Kavram Yanılgısının Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın problemine göre katılımcı öğretmenlerin kavram yanılgısının nasıl oluştuğuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Araştırmanın problemine göre katılımcı öğretmenlerin kavram yanılgısının sebeplerine ilişkin görüşleri*

| Oluşma şekli              | Katılımcı No                           | f |
|---------------------------|--|---|
| Bilgi eksikliği           | SÖ2, SÖ9, SÖ12, SÖ16, SÖ17, SÖ20, SÖ21 | 7 |
| Yanlış algılama           | SÖ5, SÖ11, SÖ13, SÖ15, SÖ22            | 5 |
| Konu üzerinde durulmaması | SÖ1, SÖ14                              | 2 |
| Anlamamak                 | SÖ7, SÖ18                              | 2 |
| Okuma yetersizliği        | SÖ3, SÖ8                               | 2 |
| Kavramları karıştırma     | SÖ6, SÖ19, SÖ4                         | 3 |
| Ezber                     | SÖ10                                   | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde “Bilgi eksikliği (f=7)”, Yanlış algılama (f=5), farklı anlam yükleme (f=4) bilimsel anlamı dışında kullanma (f=4) katılımcı öğretmenlerin en çok belirttiği kavram yanılgısı sebepleridir. Kavramları karıştırma (f=3), Konu üzerinde durulmaması (f=2), Anlamamak (f=2), Okuma yetersizliği (f=2), Ezber (f=1) daha az belirttikleri sebeplerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“...Öğrenciler daha önce kavramları ailelerinden, arkadaşlarından, TV ve internetten eksik ya da yanlış öğrenmiş olabilecekleri gibi kelime benzerliğinden kaynaklanabilmektedir. Kavramları anlatan öğretmenler kendileri bildikleri kavramı öğrencilerin de bildiği gibi bir hisle birçok örnek vermeden yani tam olarak somutlaştırmadan içeri doldurmadan öğrencinin anladığını var sayarak geçtiğinde, öğrencide kavram öğrenme ya hiç gerçekleşmemekte yada eksik ve yanlış olarak gerçekleşmektedir.” (SÖ14)

“Konuların öğrenci tarafından yanlış algılanması, konu içinde geçen yabancı kelimeler, bilgi eksikliği, öğretmenler tarafından yanlış öğretilmesi gibi birçok nedenden dolayı oluşabilir.” (SÖ22)

“Anlatılan konuyu dinlememek ya da tam anlamamakla oluşmaktadır.” (SÖ7)

**Araştırmanın Problemine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Kavram Yanılgısını Nasıl tespit Ettiklerine İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın Problemine Göre Katılımcı Öğretmenlerin Kavram Yanılgısını Nasıl tespit Ettiklerine İlişkin Görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Araştırmanın problemine göre katılımcı öğretmenlerin kavram yanılgısını nasıl tespit ettiklerine ilişkin görüşleri*

| Yöntem                       | Katılımcı No                                     | f |
|------------------------------|--|---|
| Soru-Cevap                   | SÖ2, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ12, SÖ14, SÖ16, SÖ21 | 9 |
| Etkinlik                     | SÖ3, SÖ15, SÖ22                                  | 3 |
| Ölçme ve Değerlendirme       | SÖ1, SÖ19, SÖ20                                  | 3 |
| Ön bilgileri kontrol etme    | SÖ4, SÖ17, SÖ18                                  | 3 |
| Öğrenci cümlelerinden anlama | SÖ5, SÖ6, SÖ11                                   | 3 |

Tablo 3'te incelendiğinde öğretmenler kavram yanılgısını en çok "soru-cevap" (f=9) ile tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Etkinlik (f=3), Ölçme ve Değerlendirme (f=3), Ön bilgileri kontrol etme (f=3), Öğrenci cümlelerinden anlama (f=3), katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki kavram yanılgılarını tespit etme yöntemleridir. Katılımcı Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

*"Dersimizin ünitesinde ilgili kavramları öğrencilere vererek bu kavramların onlarda neler çağrıştırdığını anlatmalarını isteyerek tespit ediyorum" (SÖ17)*

*"Bizim dersimizde kavramları bilmek çok önemli olduğu için dersi anlatırken kavramlar üzerinde fazlasıyla durmak gerekmektedir. Öğrencilere sorulan sorular ya da öğrencilerin bize sorduğu sorulardan kavram bilgisi eksikliği ya da kavram yanılgısı olduğu tespit edilebilmektedir." (SÖ14)*

*"Ders esnasında öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini alırken, konu pekiştirme amaçlı hazırladığım kazanım değerlendirmelerde, bu tür sınavlarda bilgi sorularına onların içinde de kavram sorularına mutlaka yer veriyorum" (SÖ15)*

### **Araştırmanın Problemine Göre Öğretmenlerin Literatürdeki "Paralel" ve "Meridyen" Kavram Yanılgısına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın problemine göre katılımcı öğretmenlerin literatürdeki "paralel" ve "meridyen" kavram yanılgısına ilişkin görüşleri incelendiğinde 4 öğretmen bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısı yaşanmadığını belirtirken diğer (f=18) öğretmenler bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısının yaşandığına ilişkin görüş birliği içerisinde. Bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısı tespit eden öğretmenlerin bu kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te incelenmiştir;

**Tablo 4.**

*Katılımcı öğretmenlerin "Paralel" ve "Meridyen" Kavram Yanılgısını Nasıl Düzeltiltiklerine İlişkin Görüşleri*

| Yöntem | Katılımcı No | f |
|--------|--------------|---|
|--------|--------------|---|

|                       |                                  |   |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| Somut materyal        | SÖ1, SÖ9, SÖ10, SÖ14, SÖ21, SÖ22 | 6 |
| Görselleştirme        | SÖ7, SÖ8, SÖ15, SÖ17             | 4 |
| Matematik yardımı ile | SÖ3, SÖ12, SÖ18, SÖ20            | 4 |
| Konu Pekiştirme       | SÖ5, SÖ19, SÖ6, SÖ3              | 4 |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler literatürdeki “paralel” ve “meridyen” kavram yanılgısına ilişkin en çok “somut materyal” (f=6) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında görselleştirme (f=4), matematik yardımı ile (f=4), konu pekiştirme (f=4), katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki “paralel” “meridyen” kavramlarına yönelik kavram yanılgılarını düzeltme yöntemleridir. Katılımcı Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“... Portakal ve mandalina çok iyi bir kavram pekiştirici bu konuda. Öğren getirdikleri mandalınayı soyup dilimleri inceliyorlar. Mandalına nın M’si meridyen olarak kodluyorsunuz. Portakalı ise yan yatırarak halkalar halinde kesiyorsunuz. Portakalın p si ise paralel kodlaması oluyor.” (SÖ1)

“Birini diğerinin yerine kullanma. Küre üzerinde öğrencinin paralel ve meridyen çizgilerini takip ettirilerek. Açıklama yaparak. Matematik paralel doğrular kavramı ile ilişkilendirilerek. (SÖ20)

“Çok sık karıştırılan kavramlar maalesef. Tablolar, çalışma yaprakları yöntemiyle düzeltmeye çalıştım. Ayrıca iki ayrı küçük top üzerinde çizim oluşturarak gösterip yaptırma yöntemini denedim.” (SÖ22)

“...Bunun önüne geçebilmek için konuyla ilgili bol görselli ve harita bilgisi gerektirecek etkinlikler yapıyorum ki kalıcı ve doğru öğrenebilsin diye. Özellikle eğitsel oyunlar bu konuda çok işe yarıyor.” (SÖ15)

#### **Araştırmanın Problemine Göre Öğretmenlerin Literatürdeki “Kutup dairesi”, “Kutup Noktası”, “Güney yarım küre”, “Kuzey yarım küre” Kavram Yanılgısına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerden 3’ü literatürdeki “Kutup dairesi”, “Kutup Noktası”, “Güney yarım küre”, “Kuzey yarım küre” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olmadığını belirtmiştir. Diğer (f=19) öğretmen bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısı tespit eden öğretmenlerin bu kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te incelenmiştir;

**Tablo 5.**

*Katılımcı öğretmenlerin “Kutup dairesi”, “Kutup Noktası”, “Güney yarım küre”, “Kuzey yarım küre” kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri*

| Yöntem                    | Katılımcı No                           | f |
|---------------------------|--|---|
| Görseller                 | SÖ4, SÖ7, SÖ10, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ21 | 7 |
| Somut materyal (Yer Küre) | SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ9, SÖ11, SÖ20         | 6 |
| Etkinlikler               | SÖ14, SÖ16, SÖ22                       | 3 |
| Konu pekiştirme           | SÖ5, SÖ6, SÖ12                         | 3 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler “Kutup dairesi”, “Kutup Noktası”, “Güney yarım küre”, “Kuzey yarım küre” kavram yanılıgısına ilişkin en çok “Görseller” (f=7) ile kavram yanılıgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Somut materyal (Yer Küre ile) (f=6), Etkinlikler ile (f=4), konu pekiştirme (f=3), katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğereğrencilerindeki “Kutup dairesi”, “Kutup Noktası”, “Güney yarım küre”, “Kuzey yarım küre” kavramlarına yönelik kavram yanılıgılarını düzeltme yöntemleridir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Bu konularla ilgili ne kadar çok etkinlik yapılırsa ve yine ne kadar çok görsel kullanılırsa o kadar faydalı oluyor.” (SÖ14)

“Şekil çizerek yani dünya küresi çizerek ve çocuklara da çizdirerek öğretmek bu kavramların doğru öğrenilmesini sağlıyor” (SÖ18)

“Yine Balon örneği üzerinde ile çizerek anlatmaya çalışıyorum.” (SÖ16)

“Yer Küre üzerinde yapılan uygulamalarla düzeltiyorum.” (SÖ11)

### **Araştırmanın Problemine Göre Öğretmenlerin Literatürdeki “Özel Konum”, “Matematiksel Konum” Kavram Yanılıgısına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerden yedisi literatürdeki “özel konum”, “matematiksel konum” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılıgısının olmadığını belirtmiştir. Diğereğretmen bu kavramlara ilişkin kavram yanılıgısının olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlara ilişkin kavram yanılıgısı tespit eden öğretmenlerin bu kavram yanılıgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da incelenmiştir.

**Tablo 6.**

*Katılımcı öğretmenlerin “özel konum”, “matematiksel konum” kavram yanılıgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri*

| Yöntem          | Katılımcı No  | f  |
|-----------------|---|----|
| Konu pekiştirme | SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ9, SÖ10, SÖ12, SÖ19, SÖ20, SÖ21, SÖ22, | 10 |
| Soru çözme      | SÖ5, SÖ13   | 2  |
| Somutlaştırma   | SÖ1, SÖ6  | 2  |
| Görselleştirme  | SÖ7   | 1  |

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı öğretmenler “özel konum”, “matematiksel konum” kavramlarına ilişkin kavram yanılıgısına ilişkin en çok “Konu pekiştirme” (f=10) ile kavram yanılıgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Soru çözme (f=2), Etkinlikler ile (f=4), Somutlaştırma (f=2), Görselleştirme (f=1) katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğereğrencilerindeki “özel konum”, “matematiksel konum” kavramlarına yönelik kavram yanılıgılarını düzeltme yöntemleridir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Yine çok karıştırılan iki kavram. Tam bir baş belası. Yine örneklendirme en iyi yöntem diye düşünüyorum. Şöyle ki tahtayı ekoator çizgisi olarak düşünmelerini ve oturdukları sırayı tahtaya yakınlık uzaklık olarak avantaj ve dezavantaj olarak değerlendirmelerini istiyorum buradan yola çıkarak

matematiksel konumu ilişkilendiriyorum. Sonra yine diğer sıralara göre oturdukları sırayı sahip olduğu ayrıcalıklar olarak anlatmalarını istiyorum işte bu da özel konum diyorum.” (SÖ1)

“Bu kavramı karıştırabiliyorlar bunu da paralel meridyen kavramından yola çıkarak matematik konumu eşleştirdim özel konumu da Türkiye'nin özellikleri ile özel konumu beraber anlatarak bu yanılgıyı ortadan kaldırmaya çalışırım” (SÖ10)

“İşin içinde sayısal veriler (paralel, meridyen) varsa matematik konumuyla ilgili olduğunu basit bir mantıkla oturtuyorlar. O yüzden konumuyla ilgili kavram yanılgısı pek yaşamıyorlar diyebilirim..” (SÖ15)

“Türkiye ve Dünya üzerinden örnekler vererek pekiştiriyorum.” (SÖ7)

### **Araştırmanın Problemine Göre Öğretmenlerin Literatürdeki “Heyelan”, “Erozyon” Kavram Yanılgısına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerden ikisi literatürdeki “Heyelan”, “Erozyon” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olmadığını belirtmiştir. Diğer (f=20) öğretmen bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısı tespit eden öğretmenlerin bu kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de incelenmiştir.

**Tablo 7.**

*Katılımcı öğretmenlerin “heyelan”, “erozyon” kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri*

| <b>Yöntem</b>                         | <b>Katılımcı No</b>   | <b>f</b> |
|---------------------------------------|---|----------|
| Görsel materyal (video, fotoğraf vb.) | SÖ2, SÖ5, SÖ9, SÖ10, SÖ12, SÖ14, SÖ15, SÖ18, SÖ20, SÖ21, SÖ22 | 11       |
| Konu pekiştirme                       | SÖ3, SÖ8  | 2        |
| Örneklerle pekiştirme                 | SÖ6, SÖ13, SÖ16, SÖ7  | 4        |
| Kodlama                               | SÖ1   | 1        |
| Deney                                 | SÖ19  | 1        |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenler “Heyelan”, “Erozyon” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Görsel materyal” (f=11) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Konu pekiştirme (f=2), Örneklerle pekiştirme ile (f=4), Deney (f=1), Kodlama (f=1) katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki bu kavramlara yönelik kavram yanılgılarını düzeltme yöntemleridir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Örnek olaylar ile iki kavram arasındaki farkı gösteriyorum. İklim ve yer şekilleri ile ilişkilendirerek öğrenci de kalıcı olmasını amaçlıyorum.” (SÖ16)

“Ders esnasında masa üzerinde deney yapıyorum.” (SÖ19)

“Evet bu iki kavramla ilgili yanılgı çok oluyor, bunda medyanın, kaynak kitaplarda yer alan yanlış bilgilerin de etkisi var yanlış öğrenilmiş bir kavramı doğrusuyla değiştirmek zor oluyor geriye ket



*vuruyor bu durumlarda öğrenci. Ben bol görsel gösteriyorum bu konuyla ilgili, toprak aşınması ve toprak kayması kavramlarını yerleştiriyorum bu aşamada videolar çok etkili oluyor. Güncel fotoğraflar paylaşıyorum, sonuçta anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için bol görsel kullanarak hazırlanmış eğitsel oyunlar oynuyoruz.” (SÖ15)*

*“Evet, görsel karşılaştırma ve yaşanmış video örnekleri izleterek düzelttim.” (SÖ22)*

### **Araştırmanın Problemine Göre Öğretmenlerin Literatürdeki “Milli Egemenlik”, “Bağımsızlık” Kavram Yanılgısına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerden sadece bir öğretmen literatürdeki “Milli Egemenlik”, “Bağımsızlık kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olmadığını belirtmiştir. Diğer (f=21) öğretmen bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısı tespit eden öğretmenlerin bu kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de incelenmiştir.

#### **Tablo 8.**

*Katılımcı öğretmenlerin “milli egemenlik”, “bağımsızlık” kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri*

| Yöntem          | Katılımcı No                       | f |
|-----------------|------------------------------------|---|
| Örnekler        | SÖ9, SÖ11, SÖ13, SÖ14, SÖ20, SÖ21, | 6 |
| Etkinlik        | SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ5, SÖ15, SÖ22     | 6 |
| Konu pekiştirme | SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ10, SÖ18, SÖ19    | 6 |
| Soru çözümü     | SÖ12, SÖ16                         | 2 |

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı öğretmenler ““Milli Egemenlik”, “Bağımsızlık” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Örnekler” (f=6), Etkinlik (f=6), Konu pekiştirme (f=6) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Soru çözümü (f=2), katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki bu kavramlara yönelik kavram yanılgılarını düzeltme yöntemidir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

*“En çok karıştırılan kavram yanılgısına düşülen iki kavram diyebiliriz. Öğrenciler bu iki kavramı ayırmakta ve zihinlerine doğru konumlandırmakta zorlanmaktadırlar. Bu yanılgıyı düzeltmek için etkili örnekler vermek gerek mesela Osmanlı bağımsız bir devletti ama milli egemenlik yoktu gibi. Tabi önce egemenlik ve milli kavramlarının yine içi doldurularak çarpıcı örneklerle açıklamak gerek.” (SÖ14)*

*“Bağımsızlığı, hür, özgür olma; egemenlik kavramını gücü etkince tutma olarak ifade ediyorum. Mesela sınıfta kim egemen şu an, diyorum. Siz diyolarlar. Yani sınıf bir potansiyel güç ve bu gücü şu an ben elimde tutuyorum, diyorum. Ben yokken kim diyorum. Sınıf başkanı diyolarlar. Okulda müdür vs.” (SÖ5)*

*“Milli egemenlik ilkesini cumhuriyet yönetiminden yola çıkarak ki kongre maddelerinden örneklerle kavratiyorum bağımsızlık ilkesini bağımsızlık kapitülasyonlar vb bağlantı kurarak anlatıyorum” (SÖ10)*

*“Milli bağımsızlık kavramı için sömürge olan veya himaye edilen devletlerin durumunu örnek veririm genelde. Milli egemenlik için Osmanlı ile Cumhuriyeti karşılaştırırım.” (SÖ18)*

### **Araştırmanın Problemine Göre Öğretmenlerin Literatürdeki “Fetih”, “İskân” Kavram Yanılgısına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerden 9 öğretmen literatürdeki “Fetih”, “İskân” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olmadığını belirtmişlerdir. Arıca bir öğretmen sadece iskân kavramında, bir öğretmen ise sadece fetih kavramında yanılgı yaşadığını belirtmiştir. Diğer (f=13) öğretmen bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısı tespit eden öğretmenlerin bu kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da incelenmiştir.

**Tablo 9.**

*Katılımcı öğretmenlerin “fetih”, “iskân” kavram yanılgısını nasıl düzelttiklerine ilişkin görüşleri*

| <b>Yöntem</b>            | <b>Katılımcı No</b>                  | <b>f</b> |
|--------------------------|--------------------------------------|----------|
| Örnekle pekiştirme       | SÖ1, SÖ3, SÖ6, SÖ9, SÖ11, SÖ13, SÖ20 | 8        |
| Kavram tanımı pekiştirme | SÖ5, SÖ10, SÖ18                      | 3        |
| Hikâye metinleri         | SÖ8,                                 | 1        |
| Soru sorarak pekiştirme  | SÖ14                                 | 1        |

Tablo 9 incelendiğinde katılımcı öğretmenler “Fetih”, “İskân” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Örnekle pekiştirme” (f=8), Kavram tanımı pekiştirme (f=3) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında hikâye metinleri (f=1), Soru sorarak pekiştirme (f=1) katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki bu kavramlara yönelik kavram yanılgılarını düzeltme yöntemidir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

*“Aslında pek karıştırılan bir kavram değil. Fetih Fatih unvanını örnek vererek pekiştirilebiliyor. (İstanbul’un fethi). İskân biraz zorluyor. Mesken kelimesi ile iskân arasında bağ kurarak yerleşmeyi açıklıyorsunuz. İskân ile ilgili haber başlıkları kullanılabilir. İşte şu kadar göçmen işe şu ilimize iskân edildi gibi. Bu haberde anlatılan nedir gibi.” (SÖ1)*

*“Fetih kelimesini İstanbul un fethi ile anlatırdım sonra iskân kelimesini balkanlarda fethedilen yerlere yerleşme kavramı ile beraber anlatıyorum bunu resim vb. şekillerle de somutlaştırıyorum” (SÖ9)*

*“Öğrenciye iskân kavramının Müslüman olmayan topraklarda gerçekleştiğini anlatıyorum. Fetih örneklerinden burada iskân olur mu diye soru sorarak ayırım yapıyorum.” (SÖ14)*

*“Fetih kavramı işgal kavramı ile karıştırılıyor. Fetih anlayışını tarihsel anlamında anlatmaya özen gösterdim” (SÖ4)*

### **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu çalışmada literatürdeki sosyal bilgiler öğretim programı içeriğinde yer alan kavramlara yönelik kavram yanılgılarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir.

Literatürdeki araştırmalar temel alınarak Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan “paralel, meridyen, kutup dairesi, kutup noktası, Güney Yarım Küre, Kuzey Yarım Küre, özel konum, matematiksel konum, iklim, hava durumu, heyelan, erozyon, bağımsızlık, milli egemenlik, fetih, iskân” kavramlarına ilişkin “kavram yanlışlığı” görüşlerinin incelenmesi bu kavram yanlışlıklarının kendi öğrencilerindeki durumlarına yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin kavram yanlışlıklarını kavramları yanlış anlama/ algılama, kavram anlamını karıştırma, yanlış ifade etme, farklı anlam yükleme ve kavramın bilimsel anlamı dışında kullanma olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun kavram yanlışlığını tam manasıyla tanımlamada güçlük yaşadığı söylenebilir. Kavram yanlışlıklarının sebeplerine ilişkin Bilgi eksikliği (f=7), Yanlış algılama (f=5), farklı anlam yükleme (f=4) bilimsel anlamı dışında kullanma (f=4) katılımcı öğretmenlerin en çok belirttiği sebeplerdir. Kavramları karıştırma (f=3), Konu üzerinde durulmaması (f=2), Anlamamak (f=2), Okuma yetersizliği (f=2), Ezber (f=1) en az belirtilen sebeplerdendir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçta göre öğretmenler kavram yanlışlığını en çok “soru-cevap” (f=9) ile tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Etkinlik (f=3), Ölçme ve Değerlendirme (f=3), Ön bilgileri kontrol etme (f=3), Öğrenci cümlelerinden anlama (f=3), katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki kavram yanlışlıklarını tespit etme yöntemleridir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f=18) Paralel ve meridyen kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanlışlığının olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç Boz (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin paralel ve meridyen kavramlarını anlama düzeylerinin düşük olduğu ve çok sayıda yanlış anlamaya sahip oldukları bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç Akbaş (2002), Kayacan (2010), Gülüm (2010), Demirkaya ve Karacan (2016), Bitlisli (2014), Gümüş ve Avcı (2016), Memişoğlu ve Tarhan (2016), Özdoğan (2016) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin paralel ve meridyen kavramlarına ilişkin kavram yanlışlıklarına sahip olması sonucuyla örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenler literatürdeki “paralel” ve “meridyen” kavram yanlışlığına ilişkin en çok “somut materyal” (f=6) ile kavram yanlışlığını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında görselleştirme (f=4), matematik yardımı ile (f=4), konu pekiştirme (f=4), katılımcı öğretmenlerin belirttiği diğer öğrencilerindeki “paralel” “meridyen” kavramlarına yönelik kavram yanlışlıklarını düzeltme yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f=19) “kutup dairesi”, “kutup noktası”, “güney yarım küre”, “kuzey yarım küre” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanlışlığının olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç literatürdeki; Gümüş ve Avcı (2016), Demirkaya ve Karacan (2016), Özdoğan (2016), Akbaş (2002) ve Gülüm (2010) yaptığı çalışmalardan elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenler “Kutup dairesi”, “Kutup Noktası”, “Güney yarım küre”, “Kuzey yarım küre” kavram yanlışlığına ilişkin en çok “Görseller” (f=7) ile kavram yanlışlığını düzelttiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler (f=15) “özel konum”, “matematiksel konum” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanlışlığının olduğunu belirtmiştir. Akdağ (2010) yaptığı araştırmada paralel-meridyen, özel konum-matematik konum kavramlarının birbirine karıştırıldığını

tespit ettiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Boz (2019) öğrencilerin özel konumla adres, harita ve matematik konum gibi kavramları karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç literatürde yapılan diğer; Akbaş (2002), Bitlisli (2014), Demirkaya ve Karacan (2016), Özdoğan (2016) çalışmaları desteklemektedir. Katılımcı öğretmenler “özel konum”, “matematiksel konum” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Konu pekiştirme” (f=10) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler (f=20) literatürdeki “Heyelan”, “Erozyon” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç literatürde yer alan Açıkgöz (2007), Bozkurt, Akın ve Uşak (2004), Pınar ve Akdağ (2012), Yıllar (2007), Boz (2019) araştırmalarında öğrencilerin erozyon kavramını anlama düzeylerinin düşük olduğu ve birçok kavram yanılgısına sahip oldukları sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Katılımcı öğretmenler “Heyelan”, “Erozyon” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Görsel materyal” (fotoğraf, video vb.) (f=11) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler (f=21) literatürdeki “Milli Egemenlik”, “Bağımsızlık kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç literatürdeki Sabancı (2008), Gençmehmetoğlu (2009), Ünlü (2011), Kaya (2011), Akış & Bal, (2010) Bal & Gök (2011) yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri benzer sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma bulguları Bozdoğan (2018) ve Ulusoy ve Yelken’in (2009) yapmış olduğu araştırmalarda milli egemenlik ve bağımsızlık kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısını olmadığı sonucu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Katılımcı öğretmenler “Milli Egemenlik”, “Bağımsızlık” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Örnekler” (f=6), Etkinlik (f=6), Konu pekiştirme (f=6) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden (f=9) “Fetih”, “İskân” kavramlarına ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olmadığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler (f=13) bu kavramlara ilişkin kavram yanılgısının olduğunu belirtmiştir. Ayana (2018) yapmış olduğu tez çalışmasında “fetih kavramında” öğrencilerde büyük oranda kavram yanılgısı görüldüğü fakat “iskân” kavramında öğrencilerde nispeten daha az kavram yanılgısı tespit edildiği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz & Çiviler (2012) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerde “fetih” kavramına ilişkin kavram yanılgısına sahip olduğu tespit etmişlerdir. Akgün (2014) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin “fetih” ve “iskân” kavramlarında kavram yanılgısına düştüklerini tespit etmiştir. Katılımcı öğretmenler “Fetih”, “İskân” kavramlarına ilişkin kavram yanılgısına ilişkin en çok “Örnek pekiştirme” (f=8), Kavram tanımı pekiştirme (f=3) ile kavram yanılgısını düzelttiklerini belirtmişlerdir

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin en çok “milli egemenlik”, “bağımsızlık” kavramları başta olmak üzere “paralel, meridyen, kuzey yarım küre, güney yarım küre, kutup dairesi” gibi soyut coğrafi kavramları öğrenmede güçlük yaşadıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç alan yazında yer alan; Akbaş, 2002 Sabancı, 2008; Gençmehmetoğlu, 2009; Akış & Bal, 2010; Bal & Gök, 2011; Kaya, 2011, Ünlü, 2011; Akdağ, 2010; Kayacan,2010;

Gülüm, 2010; Bitlisli, 2014; Karacan & Demirkaya, 2016; Gümüş & Avcı 2016; Özdoğan, 2016; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Boz, 2019 yapmış oldukları araştırmalarda büyük ölçüde örtüşmektedir. Yıllar içerisinde yapılan çeşitli araştırmalar bu kavram yanlışlarına yönelik öğrencilerin sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Etkili bir sosyal bilgiler eğitiminin yapılabilmesi için kavram öğretimine önem verilmelidir. Kavram yanlışları öğrencilerin ileriki öğrenmelerine de engel teşkil edebilmektedir. Buna göre bu alanda iyileştirme çalışmalarının artması gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada ayrıca katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerdeki kavram yanlışlarını tespit edebilme ve bu kavram yanlışlarının düzeltilmesi noktasında kavram öğretimine yönelik yöntem ve teknik bilgilerinin eksik olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında “kavram eğitime” daha çok yer verilmelidir. Bakanlık ve ilgili uzmanlarca öğretmenlere kavram öğretimine yönelik kapsamlı eğitici kılavuzlarının hazırlanması önerilmektedir. Konuyla alakalı ara dönem ve yılsonunda bilgilendirme seminerleri verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin heyelan, toprak kayması ve erozyon kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Akbas, Yavuz. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “yeryüzünde yaşam” ünitesi’ndeki kavram yanlışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kültür ve miras öğrenme alanı “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinde geçen kavramların öğrenilme düzeyi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9 (5), 105-116.
- Ayana, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesindeki kavram yanlışları ve öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanlışları ile ilgili farkındalıklarının tespiti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydoğan, S, Güneş, B, Gülççek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2).
- Bal, M, Akış, A. (2010). Sosyal bilgiler dersi “insanlar ve yönetim” ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları. *Education Sciences*, 5 (4), 2061-2070.
- Bal, M. S. Gök, S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10 (3), 1183-1198.



- Bitlisli, N. (2014). *6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanılgıları (Bayburt örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Boz, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin temel coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları (Amasya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi. Amasya.
- Bozdoğan, K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zonguldak.
- Bozkurt, O., Salman Akın, B. ve Uşak, M. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin erozyon hakkındaki ön bilgilerinin ve kavram yanılgılarının tespiti. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 277-285.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches. second edition*. London:Sage Publication.
- Demirkaya, H, Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 38-57.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gençmehmetoğlu, R. (2009). *VIII. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan olgu, kavram ve genellemelerin öğretimi ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (teknik-yaklaşım-uygulama)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gülüm, K. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin fiziki coğrafya konularındaki bazı temel kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Akademik Bakış Dergisi*, (20), 1-10.
- Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science* 47, 191-206
- Harwood, Doug; Jackson, Pamela. (1993). Why did they build this hill so steep? problems of assessing primary children's understanding of physical landscape features in the contexts of the UK national curriculum. *Geographic And Environmental Education*, (2), 2. 64-79.

- Kaya, E. (2011). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin bazı demokrasi kavramları hakkındaki görüşleri ve yanlışları (Aksaray örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal Bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (5), 6- 20.
- Özdoğan, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6.sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanlışlarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Pınar, A. ve Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgâr, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. *İlköğretim Online*, (11) 2, 530-542.
- Platten, Linda. (1995a, Spring) Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms part-1. *International Journal of Early Years Education*, 3 (1), 74-91.
- Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: procedures for the design and delivery of instruction. *Remedial and Special Education*, 14 (5), 51-62.
- Sabancı, O. (2008), *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Sart, G. (2017). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları içinde* (s.70-81). Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Gönül
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi
- Smith, J.A. and Osborn, M. (2008). *Interpretive phenomenological analysis*. In Smith, J.A. (ed) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, 2nd Ed. (pp. 53-80) London: Sage Publication.
- Turan, İ. ve Kartal, A. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.

- Türk Dil Kurumu [TDK] (2018). “Kavram” sözcüğü [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_sgt&arama=gts&guid=TDK.GTS.5875e5ce129c42.00594692](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_sgt&arama=gts&guid=TDK.GTS.5875e5ce129c42.00594692) adresinden 20.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, K., ve Yelken, T. Y. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Atatürkçülük ile ilgili kavramları algılamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 461 213-223.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme (kuramlar ve uygulamalar) (2.Baskı)*. Ankara: SETMA
- Ünlü, F. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler programında geçen temel kavramların 8. sınıf öğrencilerinde erişim düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıllar, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, K. ve Çiviler. M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanılgıları üzerine bir eylem araştırması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1)



## Ahşap Oyuncak Ustası Haşim Süzme'nin Gözünden Oyuncak

Ahmet UYĞUR<sup>1</sup>

Sidal KORKMAZ<sup>2</sup>

*Geliş Tarihi:* 25.10.2021

*Kabul Tarihi:* 09.12.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.1014705

### Özet

Bu çalışmada ahşap oyuncaklarıyla ünlenmiş olan Haşim Süzme'nin oyuncak ustası olma sürecindeki etkenlerin ortaya konması ve ahşap oyuncakların eğitimde kullanım alanlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma olgu-bilim deseninde tasarlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada Haşim ustanın küçük yaşlardan itibaren ahşaptan eşyalar yaptığı geçen zamanla beraber ahşap oyuncak ustası olması sürecinde belli aşamalar kat ettiği söylenebilir. Ahşap oyuncak ustası Haşim Süzme'nin kullandığı materyalin yıllar içinde değişiklik göstermediğini söylemek mümkündür. Ahşap oyuncak ustası Haşim Süzme 10 yıldır okullara oyuncak temin ettiği, yılda yaklaşık 1200 oyuncak ürettiği ve istenildiği takdirde okullara ücretsiz olarak oyuncak gönderdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde; Haşim Süzme gibi ülkemizin farklı bölgelerinde bulunan ahşap oyuncak ustalarının tanıtılması amacıyla çalışmalar yapılabilir. Bu sayede bölgedeki okullar materyal temini açısından ahşap oyuncak ustalarından faydalanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Haşim Süzme, Olgu-bilim, Oyuncak, Sosyal Bilgiler.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [auygurahmet@gmail.com](mailto:auygurahmet@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-2631>

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [sidalkorkmz@gmail.com](mailto:sidalkorkmz@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1297-6273>

## Toy Through the Eyes of Wooden Toy Master Haşim Süzme

*Received Date:* 25.10.2021

*Accepted Date:* 09.12.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.1014705

### Abstract

In this study, it is aimed to reveal the factors in the process of becoming a toy master of Haşim Süzme, who is famous for his wooden toys, and to determine the areas of use of wooden toys in education. In the study, one of the qualitative research methods, interview method was used. The research was designed in the case-science pattern. The data obtained were analyzed by descriptive analysis technique. In the research, it can be said that Haşim master made wooden items from an early age and went through certain stages in the process of becoming a wooden toy master with the passing time. It is possible to say that the material used by the wooden toy master Haşim Süzme has not changed over the years. It has been concluded that wooden toy master Haşim Süzme has been supplying toys to schools for 10 years, producing about 1200 toys a year and sending toys to schools for free if desired. When the results of the study are evaluated, studies can be carried out to introduce wooden toy masters located in different regions of our country, such as Haşim Süzme. In this way, schools in the region can benefit from wooden toy masters in terms of material supply.

**Keywords:** Education, Haşim Süzme, Phenomenology, Social Studies, Toy.



## GİRİŞ

Her insanın farklı çocukluk yaşantıları geçirdiği bilinmektedir. Ancak her insanın farklı çocukluk yaşantıları olsa da her çocuğun hayatında olan ortak bir kavram vardır ki o da “oyuncak” tır. Oyuncak, çocukların yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin gelişmesini sağlayan aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen her türlü oyun malzemesi olarak nitelendirilmektedir (Özyürek, Tezel Şahin ve Gündüz, 2018). Bir başka tanıma göre ise “yaş veya cinsiyetten bağımsız olarak bir çocuk, yetişkin veya bir hayvan için oyun amaçlı tasarlanmış nesnedir” (Heljakka, 2008:21). Oyuncaklar her ne kadar bütün yaş gruplarına hitap etse de çocuklar için önemi ayrıdır. Çünkü oyuncaklar, çocuğun gelecek yaşantısına hazırlanmasına yardımcı olarak önemli katkılar sağlamaktadır (Dalğar ve Kaya, 2017). Oyuncak, çoğunlukla yalnızca bir oyun nesnesi olarak bilinse de bundan çok daha fazlasıdır. Oyuncak sayesinde çocukların hayal dünyaları gelişirken, motor becerileri artmaktadır. Aynı zamanda sosyal ve zihinsel gelişim açısından ilerleme göstermektedirler (Özer ve Akgül, 2021). Oyuncak çocuk için hayata hazırlanmanın ötesinde öz benliğini tanıması ve davranış modelleri oluşturarak pratiğe yansıtması açısından da büyük önem taşır. Bundan dolayı çocukla oyuncak arasındaki ilişki basite indirgenmeyecek derecede kuvvetli ve önemlidir (Özgenç Erdoğan ve Renda, 2021).

Oyuncaklar insanlık tarihinde ilk anlardan beri var olan nesnelere konumundadır (Vatandaş, 2020). Öyle ki oyuncak tarihini eski taş devrine kadar götürmek mümkündür. Ancak bu dönem insanların barınma ve güvenlik ihtiyaçlarından doğan sorunlar nedeniyle oyuncak kavramının içinin doldurulamamasına neden olmuştur (Onur, 2019). Bu yüzden oyuncakın tarihine bakıldığında tarihte bilinen ilk oyuncakların Mısırlılara ait olduğu düşünülmektedir (Kırman, 2019). Öyle ki İlk Çağda bulunan oyuncakların eğlence amaçlı olduğu düşünülürken (Vatandaş, 2020), yakın tarihte bu oyuncaklara anlamlar yüklenerek zamana yönelik bilgiler edinilmeye çalışılmıştır (Özgenç Erdoğan ve Renda, 2021). Bundan hareketle oyuncakların yaşanan toplumun kültürel özelliklerini ve yaşanan çağın tarihini yansıttığı görülmektedir (Köycekaş ve Köycekaş, 2015). Orta Çağa gelindiğinde ise oyuncakların tamamen sınıf göstergesi haline büründüğünü söylemek mümkündür. Durumu iyi ailelerin çocuğunun oyuncakları pahalı ve güzelken, işçi çocuklarının oyuncaklarının babasının mesleğini yansıtan türden dışarı çıkmaması bu durumun göstergelerindedir. Öte yandan Rönesans dönemine bakıldığında oyuncakların düğün hediyesi olarak verildiği ve süs amaçlı kullanıldığı bilinirken, gerçek amacından saptığı da görülmektedir (Onur, 2019). 18. yüzyıla gelindiğinde ise aydınlanma çağının etkisiyle oyuncak alanında belirgin değişikliklerin olduğu görülmektedir. Özellikle Rousseau ile birlikte oyuncak önem kazanmış ve hızla gelişmiştir (Akgül ve Öztürk, 2004). Sanayi inkılabı ile birlikte ise oyuncaklarda seri üretime geçilmiş, el işçiliği azalmış ve bu da oyuncakın gelişim sürecinde dönüm noktasını oluşturmuştur (Dalğar ve Kaya, 2017). 20. yüzyıla gelindiğinde ise yaşanan dünya savaşları döneminin oyuncaklarına yansımış ve kullanılan malzemeye göre oyuncakın niteliği değişmiştir.

Türk kültürüne bakıldığında oyuncakçılık Orta Asya’dan beri var olan bir zanaat olarak bilinse de (Kırman, 2019), ilk defa örgütlü oyuncak yapımı 17. yüzyılda Eyüp’te başlamıştır

(Kozak ve Günçan, 2021). Eyüp'te üretilen bu oyuncakların semte gelen halk tarafından çeşitli etkinliklerde kullanılmak üzere alındığı görülürken seyyar olarak satıldığı da bilinmektedir (Gürpınar, 2014). Öte yandan hemen hemen aynı dönemlerde saray çocukları için Avrupa'dan getirtilen ve onların pedagojik gelişimlerine katkı sağlayacak olan oyuncakların varlığı da göze çarpmaktadır (Uçan, 2019). 1930'lu yıllardan itibaren endüstriyel hayatın getirdiği yaşam biçimiyle birlikte oyuncaklar bu yönde şekil değiştirmiş ve kullanılan malzemeler çeşitlilik göstermiştir. 1960'lı yıllara gelindiğinde gelenekselleşmiş oyuncak yaklaşımı yerine küreselleşmiş oyuncak tipi yaygınlaşarak yerini ticari bir anlayışa bırakmıştır (Gürpınar, 2014). Günümüze gelindiğinde de oyuncakların yaşanan teknolojik değişimden etkilendiği ve günümüz koşullarına göre şekillendiği görülmektedir.

Oyuncaklar sadece kullanım alanları ve görünüm itibariyle değil yapımında kullanılan malzemeler açısından da zamanla değişim göstermiştir. İnsan yaşamında yaşanan çeşitli ilerlemeler üretim yöntemlerine de yansımış, üretim yöntemlerinde yaşanan değişimler bütün alanları etkilemiş, günlük yaşamın içinde sıklıkla karşımıza çıkan objeleri işlev ve biçim ilişkilerini yeniden düzenlemiştir (Ak, 2006). Bu sebeple oyuncak yapımında kullanılan malzemelerin bu değişimlerden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Oyuncak yapımında kullanılan materyaller göz önünde bulundurulduğunda tarihte bilinen ilk oyuncakların bulunduğu Mısır'da tahtadan yapılmış atlara rastlanmıştır (Ravenscroft, 1999, akt. Ak, 2006). Gorman (1985), Antik Mısır'da sadece tahtadan değil aynı zamanda kilden yapılan oyuncaklara, papirüs ve deriden yapılan toplara da değinmektedir. Öte yandan Heinrick Schiliemann'ın Truva'da bulduğu kilden yapılmış bebeğin adı "Çingiraklı bebek" olup Antik Yunanda yaygın olan oyuncaklardandır (Niemann ve Onur, 2019). Aynı dönemde tekerlekli kilden yapılan hayvan figürlü oyuncaklar da görülmektedir (Aydın, 2012). Ayrıca Antik Roma'da ise metalden yapılan asker figürlerine rastlamak mümkünken (Akgül ve Öztürk, 2004), bilyelerin daha ön planda olduğu ancak bunların kaba bir şekilde yapıldığı söylenebilmektedir (Onur, 2019).

18.yüzyılda oyuncakçılığın Almanya'da ön plana çıkmasıyla beraber ahşaptan yapılan oyuncaklar görülmeye başlanmıştır (Özgenç Erdoğan ve Renda, 2021). Aynı yüzyılda hareketli oyuncakların yaygınlaşmasıyla mekanik malzemeler oyuncaklarda kullanılmaya başlanmış fakat kağıt ve kartonun oyuncak yapımında kullanımı da devam etmiştir (Gorman, 1985). 19. yüzyılda Almanya'da camdan yapıma ve el yapımı bilyeler görülürken (Aydın, 2012), 20. yüzyılda polistren ile birlikte oyuncaklarda plastik kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır (Ak, 2006). 21. yüzyıla gelindiğinde oyuncak yapımında birçok malzemenin yanı sıra çiplerin de oyuncaklarda kullanılmaya başlandığı göze çarpmaktadır. Günümüzde ise oyuncak yapımında ağırlıklı olarak kullanılan malzeme plastik olmuştur. Ancak plastiğin çevreye verdiği zarar göz önünde bulundurulduğunda oyuncakların büyük ölçüde ahşaba döndüğü görülmektedir (Aydın, 2012).

Oyuncakların geçmişten günümüze hemen hemen her alanda farklı şekil ve malzemeler ile kullanıldığı görülmüştür. Yakın yüzyıla bakıldığında ise oyuncakların Piaget ve Dewey gibi

düşünürlerin etkisi ile eğitim hayatımızda sıklıkla kullanılan bir materyal haline geldiği dikkat çekmektedir. Günümüzde eğitimin amacı anlayan, sorgulayan, yenilikçi fikirler üreten ve üretimle rekabet edebilen kişiler yetiştirmektir. Çocukların bu özellikleri oyun ve oyuncak ile bir araya gelerek kazanması mümkündür. Dünyada eğitim alanında önde gelen ülkeler, eğitim sistemini oyun, oyuncak ile beraber oyuncak müzelerini entegre etmiş ülkelerdir. Son zamanlarda yaygınlaşan “Montessori Sınıfları” etkisi ile de sınıflarda oyuncakların verimli bir şekilde kullanılması ana tema haline gelmiştir (Önder, 2020). Zoroğlu ve Elbir’e (2019) göre de oyuncakın eğitimde kullanılmasını kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında insanlar çocuklarının eğitimi için daha çok para harcamaya başlamış, oyuncak üreticileri ise “eğitsel ve yaratıcı oyuncaklar” olarak piyasaya sürdükleri bu ürünleri eğitim için temel gereçler olarak nitelendirmişlerdir (Ak, 2006). Böylelikle eğitimde oyuncak kullanımı sayesinde çocuklar; neden-sonuç ilişkisi kurabilme, şekil-zemin ayrımı yapabilme, problem çözme ve zihinde canlandırma gibi bir takım yeteneklerini geliştirebilmektedir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Eğitimde oyuncak kullanımı kadar kullanılan oyuncakın malzemesi de aynı derecede önem taşımaktadır. Sürdürülebilir bir malzeme olan ahşaptan yapılan oyuncaklar, basit ve sade yapısı itibarıyla ön plana çıkmaktadır. Bundan dolayı eğitimde ahşap oyuncak kullanımı gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır (Usta, 2021).

Eğitimde oyuncak kullanımının faydalarından yola çıkılarak ahşap oyuncak ustası Haşim Süzme’nin oyuncak ustası olmasını etkileyen süreçler ve tasarladığı ahşap oyuncakların eğitimde kullanım alanlarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada, oyuncak ustası Haşim Süzme’nin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Alanyazında oyuncak ve oyun konularında çalışmalar olsa da (Ak, 2006; Korucu ve Kurtlu, 2016; Önder, 2020), bu oyuncakları oluşturan bir usta ile yapılan bir görüşmeye rastlanmamıştır. Bundan dolayı alanyazında eksik olarak görülen bu konuya katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Bu amaçla araştırmada “oyuncak” olgusunun derinlemesine irdelenmesi için nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Olgu-bilim deseni vasıtasıyla farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasının hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bakımdan araştırmada ahşap oyuncak ustası Haşim Süzme ile görüşme yapılmasından dolayı bu model benimsenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt temelli örnekleme yoluyla seçilen Haşim Süzme oluşturmaktadır. Haşim Süzme, Antalya’nın Muratpaşa ilçesinde küçük bir oyuncak atölyesi sahibidir. Haşim usta burada çoğunluğu ahşaptan çeşitli

oyuncaklar tasarlamaktadır. Yapmış olduğu oyuncakları talep edilmesi halinde okullarda öğrencilerin yararına sunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme; bireylerin tutumlarına, deneyimlerine, görüşlerine, duygularına, şikayetlerine ve inançlarına yönelik bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir. Bu yüzden ilk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünse de; görüşme duyarlık, yoğunlaşma, beceri, öngörü, zihinsel uyanıklık, bireyler arası anlayış gibi çok boyutu kapsamasından dolayı hem bir sanat hem de bir bilimdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle yapılacak görüşme için açık uçlu sorular hazırlanmış hazırlanan bu sorulara alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Görüşme sırasında çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırması bakımından iki farklı röportör tarafından görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, bir ortamdaki insanlar, yer veya olay ile ilgili bilgilerin detaylı yorumunu içermektedir (Creswell, 2017). Bu doğrultuda çalışmada elde edilen veriler alanında uzman üç farklı uzman tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırması bakımından araştırmacı dışında alanında uzman iki kişi ile gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994)  $R(\text{Güvenirlik}) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$  formülü kullanılarak yapılan hesaplama göre güvenilirlik %83 olarak bulunarak araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

## **BULGULAR**

### **1. Haşim ustanın kendini tanıtmaya yönelik bulgular**

Haşim ustanın kendini tanıtmaya istendiğinde 75 yaşında 4 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Ayrıca Haşim ustanın büyük bir ailede yetiştiği ve ailesinin sahip olduğu mesleğe yönelik bilgilere erişilebildiği belirlenmiştir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Adım Haşim Süzme. 75 yaşındayım. 4 çocuk babasıyım. Kalabalık bir ailede büyüdüm. Çünkü Amcam vefat edince amcamın çocuklarına babam bakmak durumunda kaldı. Babam da polis olunca çocukluğum farklı illerde geçti.”

### **2. Haşim ustanın ne zamandan beri bu işi yaptığı, bu işi yapmaya nasıl karar verdiği ve oyuncak yaparken kendisine yardımcı olan birinin olup olmadığına yönelik bulgular**

Haşim ustanın ne zamandan beri bu işi yaptığı, bu işi yapmaya nasıl karar verdiği ve oyuncak yaparken kendisine yardımcı olan birinin olup olmadığına sorulduğunda öncelikle Haşim

ustanın ahşap oyuncak ustalığıyla küçük yaşlardan beri ilgilendiği, oyuncak ustalığına karar vermesinde ise öğretmenin etkili olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan babasının mesleği ve ikamet ettikleri yerin bu işe yönelmesinde etkili olduğu görülmektedir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Çok küçük yaşlardan itibaren bu işle ilgileniyorum. Tabi bu işin en önemli yanı sevmek. İlkokulda okurken bir öğretmenim trampetlerin bageti kırılınca düzeltmem için bana görev verdi. ‘Haşim sen bunları yaparsın’ dedi. Tabi öğretmenim benim yeteneğimin farkındaydı. Çünkü ilkokul 2. Sınıftayken bile bıçak, ağaçtan kılıç vb. yapardım. Bunları yaptığımı da çoğu kişi bilirdi. Bu olaydan sonra ahşabı elimden bırakmadım. Onun haricinde babamın işi gereği Kastamonu da yaşarken Kırkçeşme yokuşu diye bir yer vardı. Orda Ermeniler de yaşardı. Ermenilerin kızak vb. yaptığını görünce onların nasıl yaptığını öğrendim ve kendim daha iyisini yapmaya başladım. Oradan iyi para kazanınca bu işe başladım ve bu şekilde devam etti. Ayrıca oradaki Ermenilerin çocukları ile arkadaşlık. Onların zararını değil faydalarını gördüğümü de eklemek istiyorum. Ondan sonra ahşap işini sürdürdüm, 55 senedir de bu şekilde devam etmekte. Oyuncak yaparken bana herhangi biri yardımcı olmadı. Kendi kendime bu işe başladım. Yeteneklerimin farkındaydım. Uçurtma vb. şeyler yapıyordum zaten. Bunu daha ileri boyutlara taşıyabildim.”

### **3. Haşim ustanın oyuncak tanımı ve başka mesleği olup olmadığına yönelik bulgular**

Haşim ustadan kendine özgü bir oyuncak tanımı yapması istediğinde oyuncacı “yaşanmamış çocukluk” olarak ifade ettiği görülmektedir. Öte yandan ahşap oyuncak ustalığı dışında farklı bir mesleği olup olmadığı sorulduğunda ise ek bir işle uğraşmadığı, tek mesleğinin ahşap oyuncak ustalığı olduğunu ifade etmiştir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Benim için oyuncak yaşanmamış çocukluk anlamına gelir. Yaşayamadığım çocukluğun anılarını oyuncaklarımda saklarım. Ahşap oyuncak ustalığı dışında başka mesleğim yok.”

### **4. Haşim ustanın oyuncak yaparken ne hissettiği ve bu oyuncakları tasarlarken kullandığı materyallerin değişim gösterip göstermediğine yönelik bulgular**

Haşim ustanın oyuncak yaparken ne hissettiği ve bu oyuncakları tasarlarken kullandığı materyallerin değişim gösterip göstermediği sorulduğunda, Haşim ustanın oyuncak tasarlarken genellikle uygulandığı, oyuncakları tasarlarken kendi çocukluğundan ve ailesinden izler taşıdığı belirlenmiştir. Bu oyuncakların tasarlanma sürecinde ise materyalin değişim göstermediği, hep ahşap materyaller kullanarak oyuncaklar tasarladığı görülmektedir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Genelde ilk yaptığımda ağlarım. Çünkü kalabalık bir aileden geldiğim için oyuncak alacak imkanlara sahip değildim. Ahşaptan kendime oyuncaklar yapardım. İşte bu yüzden oyuncak yaparken o günlere gidiyorum. Hep ahşap oyuncak tasarladım. Ahşap harici herhangi bir materyal kullanmadım.”



### **5. Haşim ustanın oyuncakları tasarlarken halk kültürü ögesine yer verme durumuna yönelik bulgular**

Haşim ustanın ahşap oyuncakları tasarlarken halk kültürüne yönelik ögelere yer verip vermeme durumu sorulduğunda bunun isteğe bağlı gerçekleştiğini, genellikle müzelerin bu yönde talepte bulunduğu, herhangi bir talep oluşmadığı durumda ise halk kültürü ögesine özellikle yer vermediği görülmektedir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Müzeler istediği zaman tasarlıyorum. Onun haricinde pek kullanmıyorum. Genelde tiyatro oyuncularına yönelik oyuncaklar tasarlıyorum.”

### **6. Haşim ustanın Antalya iline özgü bir oyuncak tasarlama durumuna yönelik bulgular**

Haşim usta kendisine Antalya'ya özgü bir oyuncak olup olmadığı sorulduğunda oyuncakların yöresine yönelik herhangi bir kayıt olmadığı ancak Kültür Bakanlığının bu konuda kendisine referansta bulunduğunu ve böylelikle oyuncakların yörelere yönelik kayıt altına alınmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Açıkçası oyuncakların hangi yöreye ait olduğuna dair herhangi bir kayıt bulunmuyor. Bu konuyu çok araştırdım ancak bir sonuç elde edemedim. Geleneksel oyuncaklarımız genelde her yöreye ait oluyor. Kültür Bakanlığı sanatçısı olmamdan dolayı Kültür Bakanlığı benim fikirlerime göre kayıt altına almaya çalışıyor.”

### **7. Haşim ustanın okullara yönelik materyal tasarlamasına yönelik bulgular**

Haşim ustanın okullara materyal tasarlamasına yönelik görüşleri sorulduğunda okullara 10 yıldır materyal gönderdiği ortalama yıllık 1200 adet oyuncak ücretsiz olarak okullara ulaştırdığı belirtilmiştir. Öte yandan bu oyuncakların yurt içi ile sınırlı olmadığını ve yurt dışından da oyuncak talebinde bulunduğu görülmektedir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“10 senedir okullara materyal gönderiyorum. Yıllık 1200 tane yapar, okullara gönderirim. Tabii ki ücretsiz olarak gönderiyorum. Öğretmenler gelip benden dersine özgü bir oyuncak tasarlamamı istemiyor. Halbuki Almanya'nın bir köyünden bile arayıp oyuncak göndermemi isteyen var. Ayrıca örneğin havacılar gününe özgü uçurtmalar yapıp ABD'ye gönderdim. Bana belge yollamışlar. Onlara bir çöp göndersen bile mutlaka karşılığını veriyorlar.”

### **8. Haşim ustanın farklı branş ve sınıf düzeylerine yönelik materyal tasarlamasına yönelik bulgular**

Haşim usta farklı branş ve sınıf düzeylerine yönelik materyal tasarlama durumu sorulduğunda özellikle branş olarak özel eğitim öğretmenlerine yönelik materyallerin tasarlandığı sınıf düzeyinde incelendiğinde ise yine özel eğitim sınıfları, anaokulları ve ilkokullara yönelik oyuncak tasarladığı belirtilmiştir. Haşim ustanın konuya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Genelde özel eğitim öğretmenlerine yönelik materyal tasarlıyorum. Çünkü çoğunlukla onlar istiyorlar. Onun haricinde anasınıfları da istiyor. Ayrıca yenilikçi ve ilerici bir anlayışa sahip olan müdürler gelerek geleneksel oyuncakları öğrencilerine tanıtmak istediğini söyler ve okullara göndeririz. Kaçınıcı sınıflara yönelik oyuncak tasarladığına gelince özel eğitim sınıfları, ilkokullar ve anaokulları çoğunlukta.”

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ahşap oyuncak ustası Haşim Süzme ile görüşme yapılan bu araştırmada; Haşim Süzme'nin oyuncak ustası olması sürecinde belli yollardan geçtiği görülmektedir. 75 yaşında olan Haşim Süzme'nin kalabalık bir ailede büyüdüğü ve babasının işi dolayısıyla çocukluğunun farklı illerde geçtiği göze çarpmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren bu işe merak saldığını ifade eden Haşim Süzme, yeteneklerinin farkında olarak ahşap oyuncaklara yöneldiğini, öğretmen ve komşularının etkisiyle birlikte de bu işte hızla ilerlediğini ifade etmektedir. Ahşap oyuncak ustası Haşim Süzme'nin oyuncak tasarlarken kullandığı materyalin yıllar içinde değişiklik göstermediğini ifade etmiştir. Öte yandan kendisine oyuncak tanımını sorulduğunda “yaşanmamış çocukluğum” olarak ifade etmesi kalabalık bir ailede büyümenin getirdiği etkenlerden kaynaklandığı şeklinde değerlendirmek mümkündür. Haşim Süzme, oyuncakları tasarlarken müze veya okulların bu doğrultuda isteği olmadığı sürece halk kültürü öğelerini kullanmadığını belirtmiştir. Haşim Süzme Antalya'ya özgü bir oyuncak olmadığını belirtirken, geleneksel oyuncaklara her yörede rastlandığını ifade etmiştir. Haşim Süzme'nin tasarladığı oyuncakların yurt dışında da talep gördüğünü söylemek mümkündür. Haşim Süzme kendisinin ahşap oyuncak ustalığından başka bir mesleği olmadığını, 10 yıldır özellikle okullara yönelik oyuncak tasarladığını ve istendiği takdirde ücretsiz olarak müzelere ve okullara oyuncak tasarlayabildiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre; ülkemizin çeşitli bölgelerinde bulunan ahşap oyuncak ustalarının tanınması amacıyla çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda ahşap oyuncak ustalarının bulunduğu bölgedeki okullara ve öğretmenlere materyal sağlanması bakımından kaynak oluşturabilir.

## KAYNAKÇA

- Ak, D. (2006). *Oyun ve oyuncak kavramlarının tarihsel ve kültürel değişimine endüstriyel tasarım açısından bir bakış*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akaroğlu, E.G. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift Für Diewelt Der Türken/ Journal Of Worlds Of Turks*, 4 (1), 201-222.
- Akgül, H. ve Öztürk, M. C. (2004). Oyun ve oyuncağın tarihsel gelişimi. *Çocuk Forumu*, 7 (1), 54-58.

- Aydın, H. E. (2012). *Oyuncak tasarımında sürdürülebilirlik esaslarının uygulanması: ahşap oyuncak örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (3.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dalğar, T. ve Kaya, A. İ. (2017). Oyuncak tercihinde ahşap malzeme özelliklerinin incelenmesi. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 6(3), 9-16.
- Gorman, A.B. (1985). Toys are us. *Yale-New Haven Teachers Institute*, 06, A.B.D.
- Gürpınar, A. (2014). Küreselleşen kentte oyuncak: İstanbul'da bölgesel bir oyuncakçı kümelenmesi üzerine. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, Özel Sayı: 2 (Aynalı Labirent: Küreselleşen Kentte Tüketim) ,133-146.
- Heljakka, K. (2008). Toy storiess, design, play, display, adult experience with designer. *Toys. The Nordic Conference on Experience*, 12-27.
- Kırman, A. (2019). *Çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak kavramının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korucu, S. ve Kurtlu, Y. (2016). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncak kullanımına yönelik görüş ve önerileri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(9), 539-558.
- Kozak, M. ve Güncan, Ö. (2021). Oyuncak müzeleri ve ziyaretçi deneyimleri. *Social science development journal*, 6 (24), 74-96.
- Köycekaş, A. ve Köycekaş, A. (2015). Oyuncakların son kullanma tarihi yoktur. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Niemann, H. ve Onur, B. (2019). Oyuncakın gelişim tarihi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 55-61.
- Onur, B. (2019). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 25 (2) , 365-386.
- Önder, M. (2020). Oyun, oyuncak ve oyuncak müzelerinin çocuk eğitiminde aktif olarak kullanılması ve başarıya katkısı. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 15, 179-204.

- Özer, Ö. ve Akgül, D. (2021). Oyuncak seçiminde ebeveynlerin cinsiyet algısının satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (38), 5332-5353.
- Özgenç Erdoğan, N. ve Renda, F. Ş. (2021). Rönesans'tan modern döneme batı resim sanatında oyuncağın görünürlüğü. *Ulakbilge*, 58, 406-423.
- Özyürek, A., Tezel Şahin, F. ve Gündüz, Z. B. (2018). Nesilden nesile kültürel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (1), 1-12.
- Uçan, L. (2019). Dolmabahçe Sarayı'nda çocuk olmak: Sultan Abdülaziz'in şehzâdelerinin ve sultanevendilerinin çocukluk yaşantılarından kesitler. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (14), 229-258.
- Usta, İ. (2021). Eğitici ahşap oyuncaklarla okul öncesi çocuklarda somutlaştırma becerilerinin kazanılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (20), 224-236.
- Vatandaş, S. (2020). Oyun ve oyuncak: teknolojik ve toplumsal dönüşüm sürecinde oyun ve oyuncağın anlamsal ve işlevsel değişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11 (28), 913-930.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorluoğlu, S.L. ve Çakır Elbir, B. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 1-22.



## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması\*

Aslı BALCI<sup>1</sup>

Nurbanu ŞEREN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 19.11.2021

Kabul Tarihi: 13.12.2021

Doi: 10.47503/jirss.1026038

### Özet

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik algılarını oyun ve etkinlikler yoluyla iyileştirmek ve geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 25 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak zihin haritaları ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın başında öğrencilere zihin haritalarının ne olduğuna dair bilgi verilmiş ve örnekler gösterilmiş, daha sonra ise onlardan çocuk haklarına ilişkin bir zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Bu zihin haritaları incelendiğinde öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından bir eylem planı hazırlanmış ve uzman görüşü dâhilinde uygulamalar belirlenmiştir. Bu eylem planı 14 saat boyunca uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonrasında öğrencilerden yeniden çocuk haklarına ilişkin zihin haritaları oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen bu dokümanların yanı sıra ayrıca gönüllü beş öğrenci ile uygulamaya dair görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin uygulama öncesinde sırasıyla en çok eğitim hakkı, oyun/eglenme hakkı ve yaşama hakkına yönelik görüşleri olduğu; en az ise vatandaşlık hakkı, sağlık hakkı ve korunma hakkına yer verdikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenciler zihin haritalarında sırasıyla en çok yaşama hakkı, korunma hakkı ve vatandaşlık hakkına değinmiştir. Uygulama öncesinde neredeyse hiç değinilmeyen korunma hakkına da uygulama sonrasında birçok çocuğun yer verdiği görülmüştür. Uygulama sonrasında tüm temalarda uygulama öncesine göre kodlara ilişkin frekansların arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin uygulamaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk hakları, Eylem araştırması, İlkokul öğrencileri, Zihin haritaları.

\* Bu makale, 12-14 Kasım tarihlerinde gerçekleştirilen 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [aslbalc.07@gmail.com](mailto:aslbalc.07@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-9092>

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Türkiye. [nurbanuseren@gmail.com](mailto:nurbanuseren@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0119-1684>



## Development of Primary School 4th Grade Students' Perceptions of Children's Rights: An Action Research

*Received Date:* 19.11.2021

*Accepted Date:* 13.12.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.1026038

### Abstract

In this research, it was aimed to develop and improve the primary school 4th grade students' perceptions of children rights through games and activities. The research was conducted according to the action research design, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research includes 25 primary school students studying in the 4th grade in the academic year 2020-2021. As a data collection tool, mind maps and semi-structured interview form prepared by the researchers were used. At the beginning of the study, the students were informed about what mind maps were. Also, some examples were introduced to the students, and then they were asked to create a mind map regarding children's rights. When these mind maps were examined, it was determined that there were deficiencies in students' perceptions of children's rights. Within this framework, an action plan was prepared by the researchers, and practices of the plan were specified within the scope of expert opinion. This action plan was implemented for 14 hours. After the implementation, the students were asked to create mind maps related to children's rights once again. Afterward, interviews were held with five volunteer students regarding the implementation. Considering the results of the study, it is observed that students mostly have opinions about the right to education, the right to play/entertainment and the right to life before implementation. After the implementation, the students mostly mentioned the right to life, the right to protection, and the right to citizenship on their mind maps. It was observed that many children included the right to protection, which was hardly mentioned before the implementation. After the implementation, it was determined that the frequencies of the codes increased in all themes compared to the pre-implementation. Besides, after the interviews, the students stated that they felt happy and excited throughout the entire implementation process.

**Keywords:** Action research, Children's rights, Mind maps, Primary school students.

## GİRİŞ

Toplumların gelişebilmesi, çocuklara verdiği önemle doğru orantılıdır. Mutlu ve refah içinde çocukluk geçiren bireyler yetişkinliklerinde iyi birer vatandaş olarak içinde buldukları topluma da mutluluk ve ferah getirmektedirler (Akyüz, 2000). Çocukların kötü şartlarda yaşadığı, ihmal ve istismara maruz kaldığı toplumlar geri kalmış bir kültür ile nitelendirilirken; çocukların değer gördüğü, birçok alanda gelişmelerinin desteklediği toplumlar ise gelişmiş ve gelişmekte olan bir kültür ile ilişkilendirilmektedir (Ay Zöğ, 2008). Bu noktada çocukların ihmal ve istismardan korunması yönünde evrensel olarak birtakım çalışmalar yapılmış ve çocuklara ait hakların varlığı kabul görerek çocuk hakları kavramı ortaya çıkmıştır. Akyüz (2000) çocuk haklarını en genel anlamda çocuğun özgürlük ve saygınlığı gözetilerek onun bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan sağlıklı biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlamıştır. 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesi, içerisinde Türkiye Cumhuriyeti'nin de bulunduğu 191 ülke tarafından onaylanarak insan haklarına ilişkin en yaygın belge olmuştur (Özdemir Uluç, 2008). Bu sözleşme, imzası bulunan taraf devletlere; çocuk veya yetişkin ayırmaksızın sözleşme maddelerinin tanıtılması ve öğretilmesi yükümlülüğünü de beraberinde getirmiştir. Bu noktada eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Karaman Kepenekçi (2000) de insan haklarına ilişkin sağlıklı ve etkili bir bilinçlendirmenin yolu nitelikli bir eğitimden geçmekte olduğunu belirtmiştir. Özellikle çocukluk çağında başlayan bu eğitim, yetişkinlik döneminde demokratik bir toplum düzeninin sağlanması açısından önemli katkıda bulunacaktır. Böylece çocuklar haklarını öğrenerek kendi hayatlarına uygulayabilir, başkalarının da haklara sahip olduğunu bilerek onlara saygı duymayı öğrenebilir (Turupcu & Gültekin Akduman, 2015). Çocuk hakları eğitimi, insan haklarının bir alt boyutu olarak çocukların en yakın çevreleri olan ailelerinden içinde buldukları topluma kadar bir arada yaşamalarını (Washington, 2010) ve tüm bireylerdeki haklara saygı duymaları yönünde tutum ve davranış geliştirmelerini amaçlamaktadır (Covell & Howe, 1999). Yapılan çalışmalarda hakları konusunda bilinçli olan çocukların, olmayanlara göre daha fazla sorumluluk aldıkları, empati kurdukları ve kendilerini savunabildikleri görülmüştür (Covell & Hove, 1999; Neslitürk ve Ersoy, 2007). Nitekim Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde imzası bulunan taraf devletlere Birleşmiş Milletler tarafından çocuk hakları eğitimi konusunda birtakım öneriler getirilmiştir. Öğretim programları içerisine çocuk haklarının dahil edilmesi de bu önerilerden biridir. Bu doğrultuda Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere ve İsviçre gibi birçok ülkede çocuk hakları, öğretim programları içerisine dahil edilmiştir (Ersoy, 2011).

Türkiye'de ise son yıllarda uygulanan öğretim programları çocuk merkezli olmakla beraber, çocuk haklarına da yer veren bir anlayış ile hazırlanmıştır. Çocuk hakları ile ilgili kazanım ve etkinliklerin en çok Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde bulunduğu görülmektedir (Çarıkcı, 2019). Bu derslerin yanı sıra 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul 4. sınıf programına "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi dahil

edilmiş ve çocuk hakları ile yakından ilişkili olan insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi gibi konular sistematik bir şekilde ayrı bir ders altında verilmeye başlanmıştır (Izgar, 2017). İlköğretimde 1,2,3. sınıf düzeylerinde Hayat Bilgisi; 4,5,6,7. Sınıf düzeylerinde Sosyal Bilgiler ve 8. Sınıf düzeyinde ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde çocuk hakları ile ilgili kazanımların doğrudan yer aldığı görülürken, diğer derslerde de dolaylı yollardan kazanımların olduğu söylenebilir (Ersoy, 2008'den akt. Ersoy, 2011). 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan ve en son 2018 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, vizyon ve kazanımlarda çocuk haklarına yer verildiği ve kazanımların sekiz öğrenme alanı içerisinde yer edindiği görülmektedir. Bu öğrenme alanları, "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" olarak yer almaktadır. Bunlar içerisinde özellikle "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında bulunan kazanımların doğrudan çocuk hakları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Literatür incelendiğinde öğretim programlarındaki kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilere etkili bir çocuk hakları eğitimi sağlama konusunda yetersiz olduğu belirtilmektedir (Durgut, 2014; Erbay, 2012; Hareket, 2015; Özdemir Doğan, 2017; Özdemir Uluç, 2008). Bu noktada öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun çeşitli etkinliklerle çocuk hakları eğitimi gerçekleştirildiği görülmektedir (Kaymak Özmen, Öcal ve Özmen, 2011; Uçuş, 2014). Torun (2011) özellikle oyunlarla desteklenmiş bir çocuk hakları eğitiminin öğrencilerde etkili olduğunu ve kalıcılığı sağladığını vurgulamaktadır. Çocukların haklarını bilen ve bunları hayatlarına aktarabilen bireyler olarak yetişmesinde; ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçlar bağlamında etkinlikler hazırlanması ve etkinliklerin sonunda çocukların değerlendirilmesi önemlidir (Beeckman, 2004). Bu doğrultuda bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik algılarını oyun ve etkinlikler yoluyla iyileştirmek ve geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen üç alt probleme yanıt aranmıştır.

1. Uygulama öncesi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları nasıldır?
2. Uygulama sonrası ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları nasıldır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik algılarını oyun ve etkinlikler yoluyla iyileştirmek ve geliştirmek hedeflenmiş, ilgili amaca yönelik olarak çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Araştırma bu açıdan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması özelliği taşımaktadır. Eylem araştırması, herhangi bir kurumda çalışan uygulayıcının yalnız kendisi veya bir araştırmacı yardımı ile gerçekleştirdiği, var olan bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik olarak uygulama yapma, veri toplama ve analiz etme aşamalarını içeren bir araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Aksoy (2003), eylem

araştırmasının öne çıkan bazı özelliklerinden bahsetmektedir. Bunlar; uygulamayı iyileştirmenin asıl amaç olması, uygulayıcının araştırma sürecine doğrudan katılması, araştırmanın gerçek ortamda gerçek kişilerle yapılmasıdır. Bu çalışmada da yapılan etkinlikler gerçek bir ortam olan bir ilkokulda, gerçek öğrencilerle yapılmış; araştırmacının da sürece katılması ile çocuk haklarına yönelik algıyı iyileştirmek hedeflenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 25 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 14'ü kız, 11'i erkektir. Uygulama sonunda bu öğrencilerden beş gönüllü kişi ile ayrıca görüşme de yapılmıştır. Çalışma grubu olarak birinci araştırmacının görev yaptığı sınıftan seçilmesinden dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik dikkate alınmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının çalışmasına hız ve pratiklik kazandıran amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak zihin haritaları ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun araştırmaya uygunluğu açısından uzman görüşüne başvurularak düzenlemeler yapılmış; uygulamanın öğrencilere ne kattığı ve onlara nasıl hissettirdiğine dair iki açık uçlu soru sorulmuştur. Zihin haritaları ise, bir kavrama yönelik öğrencilerin zihninde yer edinen bilgi, fikir ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak için iki boyutlu görsel bir tekniktir (Evrekli, İnel & Balım, 2010). Hazırlanması birçok öğretim yönteminden daha kolay olan zihin haritaları, algıların ortaya çıkarılmasından değerlendirilmesine kadar eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaktadır (İnel Ekici, 2015). Bu araştırmada da öğrencilere bir ders saati süresinde zihin haritaları hakkında bilgi verilerek çeşitli örnekler gösterilmiş; uygulama öncesi ve sonrasında çocuk haklarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla anahtar kelime olarak zihin haritalarının merkezine “çocuk hakları” kavramını yerleştirerek kendi zihin haritalarını oluşturmaları istenmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın başında öğrencilere zihin haritalarının ne olduğuna dair bilgi verilmiş ve örnekler gösterilmiş, daha sonra ise onlardan çocuk haklarına ilişkin bir zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen dokümanlar araştırmacılar tarafından incelendiğinde, öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamada araştırmacılar tarafından bir eylem planı hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak uygulamalar belirlenmiştir. Bu eylem planı ilk araştırmacı tarafından 14 saat boyunca oyun ve etkinlikler yoluyla uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin çalışma planı Tablo 1’de verilmiştir.

#### **Tablo 1.**

*Çocuk haklarını öğretmeye yönelik uygulama takvimi ve kazanımlar*

| Uygulama Adı          | Uygulama Süresi | Örnek Kazanımlar   |
|-----------------------|-----------------|--|
| Yaşama Hakkı          | 2 ders saati    | İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.<br>Haklarına kendi yaşamından örnekler verir.<br>Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. |
| Sağlık Hakkı          | 2 ders saati    | İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir.<br>Tedavi olmanın önemini kavrar.   |
| Vatandaşlık Hakkı     | 2 ders saati    | İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir.<br>Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırır.  |
| Eğitim Hakkı          | 2 ders saati    | Çocuk olarak sahip olduğu eğitim haklarına örnekler verir.   |
| Korunma Hakkı         | 2 ders saati    | Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır.<br>İhmal ve istismar hakkında bilgi sahibi olur.  |
| Katılım Hakkı         | 2 ders saati    | Hak ve özgürlüklere saygı gösterir.<br>Kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade eder.<br>Farklı bakış açılarına anlayışa yaklaşmanın önemini kavrar.                                    |
| Oyun ve Eğlenme Hakkı | 2 ders saati    | Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.<br>Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği yapar.<br>Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.      |

Oyun ve etkinlikler yoluyla yapılan uygulama sonrasında öğrencilerden yeniden çocuk haklarına ilişkin zihin haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen dokümanlar toplandıktan sonra ise gönüllü beş öğrenci ile uygulamaya dair görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Uygulama öncesinde ve sonrasında toplanan zihin haritalarına ilişkin veriler doküman incelemesi yoluyla çözümlenmiş, transkript edilen görüşmelerle birlikte betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen birtakım temalara göre verilerin yorumlanması işlemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmadaki temalar ise yaşama hakkı, sağlık hakkı, vatandaşlık hakkı, eğitim hakkı, korunma hakkı, katılım hakkı, oyun/eğlenme hakkı ve diğer olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre %89 oranında görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca görüşme verilerinin geçerliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidi yapılarak öğrencilerden ifadelerini doğrulamaları istenmiştir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Uygulama öncesi ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları nasıldır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

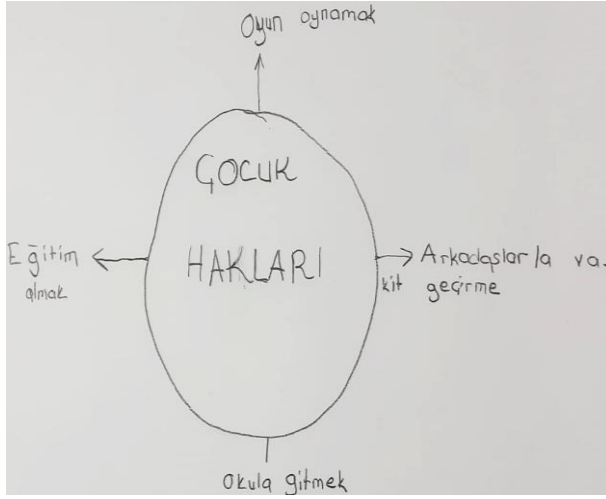
#### Tablo 2.

*Uygulama öncesi ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları*

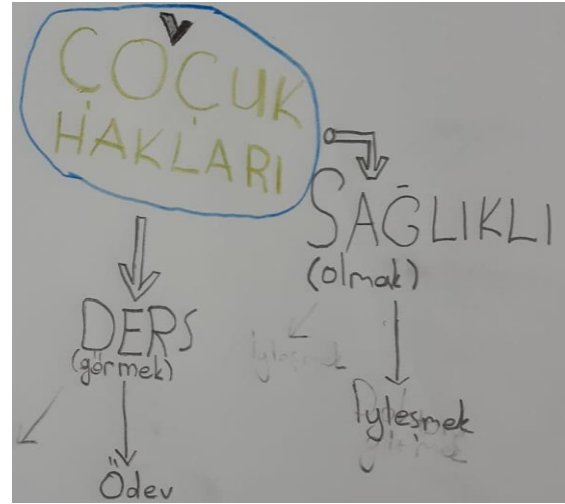


| Temalar               | Kodlar                     | f         |
|-----------------------|----------------------------|-----------|
| Yaşama Hakkı          | Barınma                    | 8         |
|                       | Beslenme                   | 7         |
|                       | Sevme ve sevilme           | 6         |
|                       | Aileye sahip olma          | 5         |
|                       | Dinlenme                   | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>27</b> |
| Sağlık Hakkı          | Tedavi olma                | 4         |
|                       | İlaç alma                  | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>5</b>  |
| Vatandaşlık Hakkı     | Özgürlük                   | 4         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>4</b>  |
| Eğitim Hakkı          | Eğitim alma                | 9         |
|                       | Okula gitme                | 8         |
|                       | Ders görme                 | 7         |
|                       | Ödev yapma                 | 6         |
|                       | Öğrenci olma               | 4         |
|                       | Bilgi edinme               | 2         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>36</b> |
| Korunma Hakkı         | Kişi dokunulmazlığı        | 5         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>5</b>  |
| Katılım Hakkı         | Düşünce ve ifade özgürlüğü | 6         |
|                       | Saygı görme                | 2         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>8</b>  |
| Oyun ve Eğlenme Hakkı | Oyun oynama                | 13        |
|                       | Eğlenme                    | 9         |
|                       | Parka gitme                | 3         |
|                       | Saklambaç oynama           | 2         |
|                       | Gezme                      | 1         |
|                       | Spor yapma                 | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>29</b> |
| Diğer                 | Arkadaşlık kurma           | 5         |
|                       | Mutlu olma                 | 5         |
|                       | Yardımlaşma                | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>              | <b>11</b> |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sırası ile en çok eğitim hakkı (f=36), oyun/eğlenme hakkı (f=29) ve yaşama hakkına (f=27) yönelik cevapları olduğu görülmektedir. En az sayıda ise vatandaşlık hakkı (f=4), sağlık hakkı (f=5) ve korunma hakkı (f=5) temalarına değinilmiştir. Özellikle korunma hakkı teması kapsamında yer alan “başkalarının haklarını koruyabilme”, “İhmal ve istismardan korunabilme”, “şiddetten korunma” ve “şiddet uygulamama” kodlarına ilişkin hiçbir öğrenci görüş bildirmemiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi zihin haritalarından örnekler Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.



Resim 1. Uygulama öncesi zihin haritası örneği 1



Resim 2. Uygulama öncesi zihin haritası örneği 2

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Uygulama sonrası ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin alguları nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Uygulama sonrası ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin alguları*

| Temalar           | Kodlar                  | f         |
|-------------------|-------------------------|-----------|
| Yaşama Hakkı      | Sevme ve sevilme        | 19        |
|                   | Barınma                 | 17        |
|                   | Beslenme                | 16        |
|                   | Dinlenme                | 7         |
|                   | Giyinme                 | 5         |
|                   | Uyuma                   | 4         |
|                   | Aileye sahip olma       | 3         |
|                   | Birey olma              | 2         |
|                   | <b>Toplam</b>           | <b>73</b> |
| Sağlık Hakkı      | Tedavi olma             | 14        |
|                   | Bakım                   | 1         |
|                   | İlaç alma               | 1         |
|                   | <b>Toplam</b>           | <b>16</b> |
| Vatandaşlık Hakkı | Kimlik sahibi olma      | 11        |
|                   | İsim sahibi olma        | 9         |
|                   | Bir ülke vatandaşı olma | 8         |
|                   | Özgürlük                | 7         |
|                   | Eşit olma               | 6         |
|                   | Demokrasi               | 1         |
|                   | <b>Toplam</b>           | <b>42</b> |

|                       |                               |           |
|-----------------------|-------------------------------|-----------|
| Eğitim Hakkı          | Eğitim alma                   | 12        |
|                       | Okula gitme                   | 7         |
|                       | Yazı yazma                    | 5         |
|                       | Bilgi edinme                  | 4         |
|                       | Öğrenci olma                  | 2         |
|                       | Ödev yapma                    | 2         |
|                       | Ders Görme                    | 2         |
|                       | <b>Toplam</b>                 | <b>34</b> |
| Korunma Hakkı         | Şiddetten korunma             | 18        |
|                       | İhmal ve ihmardan korunma     | 18        |
|                       | Kişi dokunulmazlığı           | 10        |
|                       | Şiddet farkındalığı           | 3         |
|                       | Başkalarının haklarını koruma | 2         |
|                       | <b>Toplam</b>                 | <b>51</b> |
| Katılım Hakkı         | Düşünce ve ifade özgürlüğü    | 17        |
|                       | Saygı görme                   | 5         |
|                       | Cevap verme                   | 4         |
|                       | Konuşma                       | 3         |
|                       | Fikirlere saygı duyma         | 2         |
|                       | Hakkını arayabilme            | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>                 | <b>32</b> |
| Oyun ve Eğlenme Hakkı | Oyun oynama                   | 12        |
|                       | Parka gitme                   | 5         |
|                       | Eğlenme                       | 4         |
|                       | Saklambaç oynama              | 2         |
|                       | Gezme                         | 2         |
|                       | Spor yapma                    | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>                 | <b>26</b> |
| Diğer                 | İş yapmama                    | 5         |
|                       | Engellilere saygılı olma      | 4         |
|                       | Mutlu olma                    | 3         |
|                       | Merak etme                    | 3         |
|                       | Arkadaşlık kurma              | 2         |
|                       | Yardımlaşma                   | 1         |
|                       | Koşma                         | 1         |
|                       | Empati yapma                  | 1         |
|                       | <b>Toplam</b>                 | <b>20</b> |

Tablo 3'e bakıldığında uygulama sonrasında öğrencilerin sırasıyla en çok yaşama hakkı (f=73), korunma hakkı (f=51) ve vatandaşlık hakkına (f=42) ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Uygulama öncesinde neredeyse hiç değinilmeyen korunma hakkı ile vatandaşlık hakkına uygulama sonrasında birçok çocuğun değindiği görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi zihin haritalarından örnekler Şekil 3 ve Şekil 4'te verilmiştir.



*“Başka haklarım olduğunu öğrendim. Haklarımı daha iyi kullanabileceğimi öğrendim. Mesela oyun oynamanın bizim hakkımız olduğu beni şaşırttı. Yeni öğrendiğim haklarımı aileme anlattım. Oyunları oynarken çok mutlu oldum.” Ö2*

*“Sadece kendi haklarımızı değil başkalarının haklarını da korumalıyız. Büyüdüğümüzde de çocukların haklarını koruyabileceğimizi gördüm. Derste oyun oynamak ve yeni şeyler öğrenmek mutlu hissettirdi. O günkü dersten sonra oyun oynarken benim oyuncaklarımı kendilerinin olmasını isteyenlere onların benim olduklarını söylüyorum ve onlarla sadece paylaşarak oynayabileceğimizi söylüyorum.” Ö1*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı çocuk haklarına ilişkin algılarında eksiklikler tespit edilen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları algılarını eylem araştırması çerçevesinde geliştirmek ve iyileştirmektir. Bu kapsamda bir eylem planı hazırlanmış ve öğrencilere sürece dair bilgi verilmiştir. Toplam 14 saat süren uygulama sonrasında öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algıları zihin haritaları aracılığı ile toplanmış ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarında eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında sırasıyla en çok eğitim hakkı (f=36), oyun/eğlenme hakkı (f=29) ve yaşama hakkına (f=27) yönelik cevapları olduğu görülmektedir. En az sayıda ise vatandaşlık hakkı (f=4), sağlık hakkı (f=5) ve korunma hakkı (f=5) temalarına değinilmiştir. Gültekin, Gürdoğan Nayır ve Balbağ (2016), araştırmalarına dahil olan tüm ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin oyun ve eğlenme hakkı, yaşam hakkı ve eğitim hakkına vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ersoy (2011) de ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının en fazla eğitim hakkı ile oyun ve eğlenme hakkına yönelik olduğu; korunma hakları ile katılım haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uysal Bayrak, Gök, Yörük ve Kaya'nın (2019) okul öncesi dönem çocuklarının çocuk hakları algılarını inceledikleri çalışmada, çocukların en çok oyun hakkına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Bayram, Bulduk ve Çavuş (2017) ise okul öncesi dönem çocuklarının çocuk haklarına ilişkin resimlerinde katılım hakkına hiç yer vermediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Uygulama sonrasında ise öğrencilerin sırasıyla en çok yaşama hakkı (f=73), korunma hakkı (f=51) ve vatandaşlık hakkına (f=42) ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Uygulama öncesinde neredeyse hiç değinilmeyen korunma hakkı ile vatandaşlık hakkına uygulama sonrasında birçok çocuğun değindiği görülmektedir. Ayrıca tüm temaların frekanslarında büyük oranda artış olduğu, öğrencilerin uygulama sonrasında çocuk haklarına ilişkin bilgi ve farkındalık kazandıkları söylenebilir. Covell ve Howe (1999) verdikleri çocuk hakları eğitimi sonunda öğrencilerin korunma, eğitim, sağlık ve katılım haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Washington (2010) aile katımlı çocuk hakları eğitimi sonunda



öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının arttığını tespit etmiştir. Torun (2011) oyunlarla zenginleştirilmiş çocuk hakları eğitimi ile öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ve akademik başarılarının arttığını; Çarıkçı (2019) ise ilkokul 4. sınıf öğrencileri için gerçekleştirdiği çocuk hakları eğitimi programı ile, öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum ve farkındalıklarının arttığını ortaya koymuştur. Şenol ve Akyol'un (2017) araştırmasında çocuk hakları etkinliklerinden sonra okul öncesi dönem çocuklarının bilgi ve farkındalıklarının yaşama, oyun, beslenme, barınma, sağlık, katılım ve korunma hakları kategorilerinde arttığı görülmüştür. Bu noktada literatürde yapılan çalışmalar da dikkate alındığında çocuk hakları eğitimlerinin, öğrencilere bilgi, tutum ve farkındalık kazandırmada etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerine bakıldığında ise tamamının olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler uygulama sonrasında bilgi düzeylerinin arttığını, kendi haklarına yönelik farkındalıklarını başkalarının da haklara sahip olduğu bilinci ile geliştirdiklerini, uygulamayı aile ve arkadaşları ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama boyunca çok eğlendiklerini ve mutlu olduklarını da ifade etmişlerdir. Torun (2011) da oyunlarla zenginleştirdiği çocuk hakları eğitimi sonunda çocukların mutlu hissettikleri ve çok eğlendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, çocukların çocuk hakları eğitimine ve eğitimi gerçekleştiren öğretmene olan tutumlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Çarıkçı (2019) ise gerçekleştirdiği çalışma kapsamında, çocuk hakları eğitimi programının ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler genel olarak süreç boyunca eğlendiklerini ve mutlu hissettiklerini belirtmiştir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemindeki öğrenciler için oyunlarla zenginleştirilmiş ders planlarının öğrencilerde olumlu duygulara sebep olduğu söylenebilir.

Çalışma sonuçları doğrultusunda, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılmalı ve tespit edilen eksiklikler olması durumunda çocuk hakları eğitimleri hazırlanmalıdır. Bu noktada sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının da çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeyleri önem kazanmaktadır (Şeren & Özkara, 2019). Çocuk haklarına ilişkin farkındalık oluşturma yalnızca çocuklar ile sağlanamayacağı unutulmamalı; bunun yanında öğretmen, öğretmen adayları ve velilerin eğitimlerine, ders ve çocuk kitaplarına, öğretim programlarına da çocuk haklarının etkili bir şekilde yansımalarının gerçekleştirilmesi yönünde adımlar atılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim.
- Ay Zöğ, D. (2008). Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bayram, Z., Bulduk, Z. & Çavuş, Z. S. (2017). "Çocuk Hakları" temalı çocuk resimleri üzerine bir inceleme. Ö. Pınarcık ve M. Özözen Danacı (Ed.), *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (s. 240- 247). Ankara: Eğiten Kitap.
- Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 71-84.
- Covell, K. & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Çarıkcı, S. (2019). Çocuk hakları eğitimi programının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durgut, A. (2014). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Erbay, E. (2012). Türkiye'de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(2), 47-74.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Evrekli, E., İnel, D. & Balım, A. G. (2010). Development of a scoring system to assess mind maps. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2330-2334.
- Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1006.
- Hareket, E. (2015). Çocuk meclisi uygulamalarının bazı değişkenlere göre çocuk haklarına ilişkin algı gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600.
- İnel Ekici, D. (2015). Fen öğretmeni adaylarının bilime ilişkin algılarının zihin haritaları yoluyla belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 132-151.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaymak Özmen, S., Öcal, T. & Özmen, A. (2014). The effect of children's rights training on primary school students' utilization and knowledge level about children's rights' education. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 4(2), 138-153.

- Miles, A. M., & Huberman, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 07.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Neslitürk, S. & Ersoy, A. F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 245-257.
- Özdemir Doğan, G. (2017). Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdemir Uluç, F. (2008). İlköğretim programlarında çocuk hakları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, F. B. & Akyol, T. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir uygulama örneği (Pilot Çalışma). Ö. Pınarcık ve M. Özözen Danacı (Ed.), *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (s. 299-312). Ankara: Eğiten Kitap.
- Şeren, N. & Özkara, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının ödüllü çocuk kitaplarını çocuk hakları bağlamında değerlendirmesi. Z. Kabasakal (Ed.), *Eğitim ve Erken Çocukluk Dönemi* içinde (s. 35-52). Ankara: İksad Yayınevi.
- Torun, F. (2011). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Turupcu, A. & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.235-252). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: Uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 3(2), 1-21.
- Uysal Bayrak, H., Gök, H. N., Yörük, E. & Kaya, E. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gözünden Çocuk Hakları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 63-73.
- Washington, F. (2010). 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## ÖRNEK UYGULAMA PLANI

### BÖLÜM I

|       |  |
|-------|--|
| Sınıf | 4.sınıf                                |
| Süre  | 30 dakika                              |
| Ders  | İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi |
| Ünite | İnsan Olmak                            |

### BÖLÜM II

|  |  |  |
|--|--|--|
| Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar          | Y.4.1.2. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.<br>Y.4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir. |  |
| Öğrenme-Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri | Soru cevap tekniği, eğitsel oyunlar  |  |
| Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler | Renkli balonlar, bilgisayar  |  |
| Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri                   | <b>Dikkat Çekme</b>  | Öğretmen elinde renkli balonlarla içeri girer. Öğrencilere her balona bir öğrencinin ismini yazacağını ve o balonu o öğrenciye vereceğini söyler. Öğretmen, balonların öğrencilere gizli bir mesajı olduğunu belirtir.   |
|  | <b>Güdüleme</b>  | Öğretmen öğrencilere balonlarla bir oyun oynayacaklarını ve eğer yapacakları oyuna katılım sağlarsa balonların onlara vermek istediği mesajı balonlar kendilerine söylemeden öğrenebileceklerini söyler.   |
|  | <b>Derse Geçiş</b>   | Öğretmen her öğrenciye isminin yazılı olduğu balonu verir. Öğrencilere bilgisayardan müzik açacağını söyler ve müzik açıldığında herkesin kendi balonunu havaya atıp balonuyla dans etmesini ister. Müziği durdurduğunda ise herkesin kendi balonunu bulmasını ister. Daha sonra öğrencilere “Kendi balonunuzu bulabildiniz mi?”, “Sizce neden kendi balonunuzu bulamadınız?” sorularını sorar. Alınan cevaplar sonrasında öğrencilere tekrar müziği açıp balonlarla dans edeceklerini ancak müzik kapandığı zaman bu sefer kendi balonlarını bulmaya çalışmamalarını, ellerine ilk gelen balonu yakalayıp tutmalarını söyler. Müzik kapandığı zaman her öğrencinin elindeki balon üzerinde ismi yazılı olan kişiye balonunu vermesini belirtir. |

### BÖLÜM III

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Ölçme-Değerlendirme                  | Öğretmen öğrencilere her iki uygulama arasındaki farkları sorar. Balonların onlara vermek istediği mesajın ne olabileceğini sorar. Bütün uygulama sonrasında öğrencilere balonların her birinin onların haklarını temsil ettiğini belirtir. Öğrenciler kendi haklarının yanı sıra diğer insanların da hakları olduğunu tartışır. Her insanın yaşama, sağlık, vatandaşlık, eğitim, korunma, katılım, oyun ve eğlenme hakkının olduğu vurgulanır. Eğer öğrenciler haklarını öğrenirlerse hem kendi haklarını hem de arkadaşlarının haklarını koruyabileceklerine ilişkin çıkarımlar yapılır. |
| Uygulamanın Diğer Derslerle İlişkisi | Beden Eğitimi ve Oyun- BO.4.1.1.4. Özgün, danslar yapar.   |

### BÖLÜM IV

|            |  |
|------------|--|
| Genel Özet | Öğretmen balonlar yardımıyla öğrencilere hem kendi haklarının hem de başkalarının hakları olduğunu kazandırır. |
|------------|--|