

# J E N A

**ISSN: 2667-5560**

**Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi**



**Journal of Education and New Approaches**



**JENA**

**Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA**

*Journal of Education and New Approaches*

**E-ISSN: 2667-5560**

### **Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA**

"Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi" 2018 yılında yayın hayatına başlayan ve uluslararası hakemli Türkçe/İngilizce yayın yapan bir dergidir. Alanına ait kuramsal ve uygulamalı araştırma, tarama-inceleme, bildiri, vaka çalışması, kısa rapor, etkinlik, biyografi, kitap inceleme ve editöre mektup niteliklerinden birine uygun eserler hakem değerlendirmesinden yayınlanabilir olduğuna dair karar verildikten sonra yayımlanır. Yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan eser, dergi editrlğmzce değerlendirme için hakemlere gönderilir. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nde ÇİFT TARAFLI KÖR HAKEMLİK uygulaması mevcuttur. Yayınlanmasına, hakemlerin görüşü doğrultusunda Dergi Editör ve Yayın Kurulu karar verir. Dergimizde yayınlanan yazıların her türlü sorumluluğu (bilimsel, mesleki, hukuki, etik v.b.) yazarlara aittir. Yayınlanan yazıların telif hakkı dergiye aittir ve referans gösterilmeden aktarılamaz. Araştırmacılar arasındaki bilimsel iletişimi oluşturmak amacıyla aşağıda nitelikleri açıklanan, başka bir yerde yayımlanmamış makaleler Türkçe ve İngilizce olarak kabul edilmekte ancak özetinin İngilizce veya Türkçe de basılması zorunluluğu vardır.

### **DERGİNİN TARANDIğI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING**

**Academic Resource Index**

**ASOS İndeks**

**DRJI Directory of Research Journal Indexing**

**BASE**

**Google SCHOLAR**

**Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)**

**General Impact Factor**

**Index Copernicus**

**Infobaseindex**

**ISEEK**

**International Society for Research Activity (ISRAJIF)**

**Türk Eğitim İndeksi (TEİ)**

**JournalsDirectory**

**OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS**

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi editöre gönderiniz.

*Readers are highly encouraged to express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.*

Doç. Dr. Serkan SAY  
serkansay@mersin.edu.tr  
Dr. Serdar AKBULUT  
serdar.akbulut@cbu.edu.tr



**JENA**

**Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA**

*Journal of Education and New Approaches*

CİLT: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2022

**SAHİBİ / OWNER**

Doç. Dr. Serkan SAY

**EDİTÖRLER / EDITOR**

Doç. Dr. Serkan SAY & Dr. Serdar AKBULUT

**REDAKSİYON/ REDACTION**

Dr. Serdar Akbulut

**İLETİŞİM / COMMUNICATION**

Doç. Dr. Serkan SAY– Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

E-posta/email: serkansay@mersin.edu.tr

**BASIM TARİHİ /PUBLISHED TIME:** Aralık – 2022 / December – 2022

**E-ISSN:** 2667-5560

**Editör Kurulu  
Editorial Board**

Prof. Dr. Binnur İLTER - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatih Serdar YILDIRIM - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fikret ALINCAK - Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Harun ŞAHİN - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayşegül AVŞAR TUNCAY- Mersin Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK - Mersin Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Aytaç KARAKAŞ - Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇEKBAŞ - Pamukkale Üniversitesi, Türkiye



**JENA**

**Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA**  
*Journal of Education and New Approaches*

CİLT: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER– 2022

**Bu Sayının Hakemleri**  
**The Referees of This Issue**

- Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI- Gaziantep Üniversitesi- Türkiye  
Prof. Dr. Ömer ÖZDEN-İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi- Türkiye  
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi-  
Türkiye  
Prof. Dr. Sema SEVİNÇ- Necmettin Erbakan Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. Başak GORGORETTİ- Doğu Akdeniz Üniversitesi- Kıbrıs  
Doç. Dr. Fikret ALINCAK- Gaziantep Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU- Gazi Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. Gürol YOKUŞ- Sinop Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. İbrahim BAŞHAN-Mersin Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK-Mersin Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. Kerem COŞKUN- Artvin Çoruh Üniversitesi- Türkiye  
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU -Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-  
Türkiye  
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA- Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Asena Ayça ÖZDEMİR- Mersin Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Eda ANGI-Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi-  
Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GEDİK- Aksaray Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre ÇELİK. -Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Zarife PANCAR- Gaziantep Üniversitesi- Türkiye  
Öğr. Gör. Dr. Hanife KAHRAMAN- Ege Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Ahmet EROL-Pamukkale Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Bilal Şimşek -Akdeniz Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Hamide KILIÇ -Manisa Celal Bayar Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Kudret AYKIRI-Pamukkale Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Mehmet ŞENTÜRK- Kilis 7 Aralık Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Serkan AYTEKİN-Pamukkale Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Sinan M. BEKMEZCİ -Manisa Celal Bayar Üniversitesi- Türkiye  
Dr. Mustafa EROL- Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkiye



**JENA**

**Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA**

*Journal of Education and New Approaches*

CİLT: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2022

## **İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

1) Necat TOPRAK & Hüseyin SELVİ (s. 158-167)

**Üniversite Öğrencilerinde Dans Faaliyetlerine Katılımın İletişim Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi**

*Investigation of the Effect of University Students Participation in Dance Activities on Their Communication Skills*

2) Yıldray AYDIN & Aynır OKSAL (s. 168-185)

**Hayat Bilgisi Dersi “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” Ünitelerinin Çocukların Hayal Gücünü Destekleme Durumlarının Değerlendirilmesi**

*Evaluation of Supporting Children's Imagination in Life Sciences Lesson "Life in Our School" and "Life at Home" Units*

3) Reina CASTELLANOS VEGA & Eren DURAK (s. 186-197)

**e-Twinning And Activities Of Daily Living In Special Education**

4) Yavuz TOPKAYA, Fatih KALKAR, Telal GÜNEN, Mehmet KÜTLER, Erhan BOZKURT & Betül DOĞAN (s. 198-212)

**Sınıf İçi Öğretim Teknolojilerinin Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri (Hatay İl Örneği)**

*Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on the Use of In-Class Instructional Technologies (The Case of Hatay Province)*

5) Feruza SHAKİROVNA (s.213-220)

**Developing Students' Socio-Cultural Competence By Reading English Literature**

6) Çağatay ŞİŞMAN & Esra DALKIRAN (s. 221-239)

**Viyolonsel Etütlerinin Çalışılmasına Yönelik Bir Model Önerisi: Duport No:7 Örneği**

*A Model Suggestion for Studying Cello Studies: Duport No:7 Example*

7) Serpil DEMİREZEN & Esra KAYA (s. 240-265)

**Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Çevre Konuları**

*Environmental Issues in Social Sciences and Sciences Curriculum and Textbooks*

8) Kudret AYKIRI (s. 266-283)

**Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Ne Değildir? Mevcut Problemler Üzerinden Bir Değerlendirme**

*What is not a Community Service Practices Course? A Review of Existing Problems*

9) Aysun AKARÇAY & Bekir DİREKÇİ (s. 284-300)

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi**

*Determining the Language Needs of Students Learning Turkish as a Foreign Language*

10) Nuran AYZAZ (s. 301-313)

**Zeki Müren İcrasında “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan” Eser Örneklemini Süsleme Elemanlarının Kullanımına Yönelik Analiz**

*Zeki Müren Gets Carried Away In "Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan" Work Sample Analysis For The Use Of Decorative Elements*

11) Nevin AKKAYA & Ladin ŞENGÜL (s. 314-326)

**Metaverse ve Dil Eğitimi**

*Metaverse and Language Education*

12) İsmet KOÇ (s. 327-347)

**Kişiler Arası Süreci Hatırlama Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerine, Özyeterlik ve Kaygı Düzeylerine Etkisi**

*The Effect of the Supervision with Interpersonal Process Recall on the Counseling Skills, Self-Efficacy and Anxiety Levels of Counselor Trainees*

13) Esra ÇETİN & Veli Onur ÇELİK (s. 348-359)

**Z Kuşağı Sporcularının Antrenörlerine İlişkin Liderlik Beklentilerine Genel Bir Bakış: Kuramsal Çerçeve**

*An Overview Of Generation Z Athletes' Leadership Expectations From Their Coaches: Theoretical Framework*

14) Remzi Sağ, Şehmus Gökhan TAŞDELER & Özlem BOZDAL (s. 360-372)

**Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Çocukların Gelişimi Açısından Oyunların Etkisinin İncelenmesi**

*Investigation of the Effects of Games on the Development of Children According to Class Teachers*

## Üniversite Öğrencilerinde Dans Faaliyetlerine Katılımın İletişim Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Necat TOPRAK<sup>1\*</sup>  & Hüseyin SELVİ<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 13 Haziran 2022 Kabul Tarihi: 08 Ağustos 2022  
DOI: 10.52974/jena.1129990

### Öz:

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde dans faaliyetlerine katılımın iletişim becerileri üzerinde etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören 130 kadın ( $\bar{X}_{yaş} = 20,45 \pm 1,77$ ) ve 66 erkek ( $\bar{X}_{yaş} = 21,21 \pm 2,50$ ) olmak üzere toplam 196 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan 58 kadın ve 32 erkek deney grubunu; 72 kadın ve 34 erkek kontrol grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu ve Öğrencilerin İletişim Becerilerini Ölçmek üzere Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız grupları t-testi ve eşleştirilmiş gruplar t- testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulardan, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ön-test puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=0,924$ ,  $p>0,05$ ). Buna ek olarak; deney grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği son-test puanlarının ( $107,27 \pm 8,18$ ) anlamlı şekilde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test puanlarından ( $100,93 \pm 7,70$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, araştırmada, dans etkinliklerine katılan deney grubundaki katılımcıların puanlarının, dans etkinliklerine katılmayan kontrol grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada üniversite öğrencilerinde dansa katılımın iletişim becerileri üzerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dans, iletişim becerileri, dans ve iletişim.

### Abstract:

This study aimed to examine the effects of university students' participation in dance activities on their communication skills. The research was carried out in a quasi-experimental design model with pre-test post-test control group. 196 students, 130 female ( $\bar{X}_{age} = 20,45 \pm 1,77$ ) and 66 males ( $\bar{X}_{age} = 21,21 \pm 2,50$ ) participated in this research at Mersin University. While 58 female and 32 males constituted the experimental group, 72 female and 34 Males were in the control group. The Personal Information Form and the Communication Skills Scale developed by Korkut (1996) were applied to the participants to measure the communication skills of the students.

### Atf:

Toprak, N & Selvi, H. (2022). Üniversite öğrencilerinde dans faaliyetlerine katılımın iletişim becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 158-167. <https://doi.org/10.52974/jena.1129990>

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-2233-6229

<sup>2</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3513-0003

\*Corresponding Author: necatoprak@hotmail.com



*Descriptive statistics, independent T test and paired sample T test were used in data analysis. According to the findings, it was seen that the Communication Skills Scale pretest scores of the students in the experimental and control groups did not differ significantly from each other ( $t=0.924$ ,  $p>0.05$ ). In addition, it was found that the Communication Skills Scale posttest scores of the students in the experimental group ( $107,27\pm 8.18$ ) were significantly higher than the posttest scores of the students in the control group ( $100,93\pm 7.70$ ). It was revealed in the study that the scores of the participants in the experimental group participating in the dance activities were significantly higher than the participants in the control group who did not participate in the dance activities. It is found that the dance affects the communication skills positively.*

**Keywords:** *Dance, communication skills, dance and communication.*

## GİRİŞ

İlk insanlar sevgisini, öfkesini neşesini, tasesini, üstün ve görünmez doğal kuvvetlere karşı oluşan korkusunu veya saygısını bir takım hareketlerle ifade etmiştir. Bugün adına dans denilen bu faaliyetler, bütün ilkel toplumlar tarafından sevilmiş ve hem kadın hem de erkekler tarafından heyecanla uygulanmıştır. Beden hareketleri dans şekilleri içinde ifade, hayal ve tasarım gücü kazanmıştır. Bunun en güçlü kanıtı, savaş danslarında cesaret, kin, korku; aşk danslarında, kahramanlık ve sadakat; dini danslarda tanrısal gücü yüceltmeyi ifade etmek için yapılan hareketlerde görebilmektedir (Alpman, 1972, s. 84). Dans, estetik ve ritmik özelliği olan, bir yaratıcılığın sonucunda ortaya çıkan, bireyin duygu ve düşüncelerini anlam içeren hareketlerle meydana getiren fiziksel ve duygusal bir davranıştır (Aktaş, 1999, s. 4). Dans daha geniş bir ifadeyle; insanın mutluluk, üzüntü, coşku, sevgi, ihanet, nefret gibi yaşamında önemli bir yer tutan doğal duygularını ve bilgilerini, nesilden nesile aktarmasını sağlayan güçlü bir iletişim aracıdır (Koçkar, 1998, s.7). Aynı zamanda dans, iletişimde yer alan birçok faaliyetin fiziksel hareketler yoluyla, algımızı değiştirip, yeni bir duygu uyandırabilen özellikleri içerisinde barındırır (Sönmemiş, 2011). Bu nedenle ilkel insanlardan günümüze kadar her dönemde dans toplumsal yaşamın içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Dansı bu denli önemli kılan, yukarıda sayılan özelliklerinden çok, bir iletişim biçimi olmasından kaynaklanmaktadır (Yanık, 2010). Dans bazen söze gerek kalmadan insanlar arasındaki ilişkileri belirlemede, iletişim eksikliğini gidermede, duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde ifade etmede çok güçlü bir aktarıma sahiptir (Demiray, 2006, s. 49). Ayrıca sınıf, din, dil, ırk ayrımını ortadan kaldıran etkili bir iletişim aracı olmasının yanında, bir anlamda sahnede sergilendiğinde iletişimin sanatsal boyutta varoluşudur (Akgül, 2014). İletişim, hayatın akışı içerisinde insanın kendi duygu ve düşüncelerine yönelik her çeşit bilginin bir başka kişiye aktarılması olup, bu bilgilerin alınması arasında oluşan anlamların yaratılması olarak ifade edilmiştir (Deniz, 2003). Duygu, düşünce veya bilgilerin bazı semboller aracılığıyla bir kişiden bir başka kişiye ya da bir gruptan başka bir gruba birçok değişik yolla aktarımının da iletişim olduğu belirtilmiştir (Tutar, 2004, s. 45; Baltaş, 2007, s. 34). İletişim genel olarak insan ve canlılar arasındaki anlaşma şekli olan, insan yaşamının uyku dışında kalan yaklaşık dörtte üçünü kapsayan olgudur (Zıllıoğlu, 2003; Gökçe, 2006; Özgüven, 2010). Bunun yanında iletişim yalnızca insana ait bir olgu değildir. Onu diğer canlılardan ayıran en önemli özellik ortaya koyduğu işaret ya da sembollerle düşüncelerini ve fikirlerini mümkün olan en düşük kayıpla aktarabiliyor olmasıdır (Sönmemiş, 2011). Sosyal bir varlık olan insanın toplum içerisindeki kişiler arası ilişkilerinde, düzenli bir yaşam sürdürmesi, etkili bir iletişimle olmaktadır. İletişim insanların birbiriyle olan ilişkilerinin temelini oluşturan unsurların belki de önemlisidir. Ancak başkalarıyla iletişimde bulunurken iletişim becerilerinin yeterince kullanılamaması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Dans ilkel insanlardan günümüze kadar duyguların, düşüncelerin, deneyimlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dansın bu özellikleri onun en etkili iletişim aracı olduğunu göstermektedir. Alan yazında dansın

iletişim becerileri üzerine etkisini inceleyen ulusal ve uluslararası bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Hejmadi, 2000; Akgül, 2006; Çalışkan, 2016). Bu çalışmalar sonucunda dansın bireylerin iletişim becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Dansın iletişim becerilerine yönelik etkilerini ortaya koymak üzere yapılacak olan bu çalışma da bu paralellikte literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma; üniversite öğrencilerinde dans faaliyetlerine katılımın iletişim becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yanıt aranan problem cümleleri şunlardır; Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, iletişim becerileri ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır? Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, iletişim ilkeleri ve temel becerileri ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır? Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, kendini ifade etme ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır? Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ön-test ve son-test arasında puanları fark var mıdır? Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, iletişim kurmaya isteklilik ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırma modeli yarı deneysel olup, ön-test son-test kontrol gruplu olarak yapılmıştır (Karasar, 2008, s. 102). Araştırma modeline ilişkin desen aşağıda verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Modeli

### *Çalışma Grubu*

Çalışma grubu, 2021–2022 bahar dönemi eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 196 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan 58 Kadın ( $\bar{X}_{yaş}=20,32, \pm 1,69$ ) ve 32 Erkek ( $\bar{X}_{yaş}=20,89 \pm 1,83$ ) deney grubunu oluştururken; 72 Kadın ( $\bar{X}_{yaş}=20,65 \pm 1,77$ ) ve 34 Erkek ( $\bar{X}_{yaş}=20,34 \pm 1,54$ ) kontrol grubuna dahil olmuşlardır. Deney grubundaki katılımcılar 4 farklı dans türünde (hip-hop, salsa, tango ve halk oyunları) gruplara ayrılmıştır. Her dans grubuna alanında uzman olan eğitimciler tarafından 6 hafta boyunca haftada 3 gün ve en az 2 saat ilgili danslar öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise bu süreçte herhangi bir dans öğretilmemiştir. Çalışma öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına iletişim becerileri ölçeği ön-test ve son-testi uygulanarak veriler toplanmıştır

**Tablo 1.** Kadın ve Erkek Katılımcıların Gruplara göre Sayı, Yüzde, Yaş, ve Standart Sapma Bilgileri

	Cinsiyet	f	$\bar{X}$	$\bar{X}_{yaş}$	Std. S. <sub>yaş</sub>
Deney	Kadın	58	64,4	20,32	1,69
	Erkek	32	35,6	20,89	1,83
	Toplam	90	100		
Kontrol	Kadın	72	67,9	20,65	1,77
	Erkek	34	32,1	20,34	1,54
	Toplam	106	100		
Toplam	Kadın	130	66,3	20,45	1,78
	Erkek	66	33,7	21,21	2,50

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 130 kadın ve 66 erkek olmak üzere toplam 196 öğrencinin katıldığı ve yaş ortalamaları kadınlar için; 20,45,± 1,78, erkekler için ise 21,21±2,50 olduğu görülmüştür. Deney grubunda 58 kadın ve 32 erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci yer almaktadır. Deney grubundaki katılımcıların yaş ortalamaları kadınlar için; 20,32,± 1,69, erkekler için ise, 20,89± 1,83 olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan kadınlar grubun %64,4 nü, erkeler ise %35,6 sını oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ise 72 kadın ve 32 erkek olmak üzere toplam 106 öğrenci yer almakta ve yaş ortalamaları kadınlar için; 20,65± 1,77, erkekler için ise; 20,34± 1,54 olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan kadınlar grubun %67,9 nu, erkeler ise %33,7 sini oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Katılımcılara araştırmacılar tarafından hazırlanan yaş ve cinsiyetinin yanında, dans faaliyetlerine katılıp katılmadıklarını belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Korkut (1996), tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.

**Kişisel bilgi formu:** Araştırmacılar aracılığıyla oluşturulan bu form, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve dans faaliyetlerine katılıp katılmadıklarına ilişkin bilgileri toplamak için uygulanmıştır.

**İletişim becerileri ölçeği (İBÖ);** Korkut Owen ve Bugay'ın (2014) üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini tespit etmek için geliştirdiği ölçektir. Beşli Likert tipinde (hiçbir zaman=1, her zaman=5) ve 25 maddeden oluşan ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (İİTB), Kendini İfade Etme (KİE), Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOİ) ile İletişim Kurmaya İsteklilik (İKİ) olarak adlandırılmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmekte ve yüksek puanlar iletişim becerilerinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte ters çevrilerek puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre alt faktörlerin faktör yükleri, .370 ile .734 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre ölçeğin 25 maddesi açıklayıcı faktör analizi için dört boyutlu olan modelin uygunluk istatistikleri geçerli aralıkta olduğu rapor edilmiştir: [ $\chi^2(268)= 377,73$ ,  $p<.0001$ ;  $\chi^2/df$  oranı= 1.40; CFI= .91, IFI= 0.91, TLI = .90, RMSEA= .046, SRMR = .068]. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için Sıfırlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) ölçeğinin alt testlerinden olan dışadönüklük alt testi ile korelasyonuna bakılmış ve toplam ölçek için korelasyon katsayısının  $r= ,69$  ( $p<.0019$ ) olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizinde iç tutarlılık için Cronbach alfa katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise, İİTB için, .79; KİE için, .72; EDSOİ için, .64 ve İKİ için ise, .71 olarak belirlenmiştir. Dört hafta arayla yapılan test tekrar test ilişki katsayısı ölçeğin toplamı için, .81, İİTB için, .73, KİE için, .76, EDSOİ için, .70 ve İKİ için ise, .75 olarak belirlenmiştir

### Verilerin Analizi

Araştırmada ortaya konulan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde, yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) standart sapma (SS), maksimum (Maks.) ve minimum (Min.) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelenerek normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında yaş ve cinsiyet bakımından bir fark olup olmadığı incelemek için bağımsız grupları t-testi ve ki kare testi yapılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında, dans faaliyetlerine katılan (deney grubu) ve katılmayan (kontrol grubu) üniversite öğrencilerine uygulanan ön-test ve son-test sonucunda İletişim Becerileri Ölçeği ve ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız grupları t-testi ve eşleştirilmiş gruplar t- testinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

**Tablo 2.** Verilerin Normallik Testi Sonucu

Ölçek	Min	Max	$\bar{X}$	Std.S. <sub>yaş</sub>	Skew.	Kurt.
İletişim Becerileri Ölçeği (ön-test toplam)	99.90	102.10	100.1	.570	.44	.58
İletişim Becerileri Ölçeği (son-test toplam)	102,99	105,25	104,07	.599	.40	.51

Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık (skewness) değerlerinin ön-test. 44, son-test için ise, .40; basıklık (kurtosis) değerlerinin ön-test için. 58, son-test için ise. 51 olduğu görülmektedir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması gerektiği kriterleri dikkate alındığında (Bakır, 2015). İletişim becerileri testi toplam puanı için belirtilen değerlerin normal dağılım aralığında olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grupları için Yaş Karşılaştırması

Yaş	Grup	N	$\bar{X}_{yaş}$	Std.S. <sub>yaş</sub>	t	p
	Deney	90	20,89	2,27	1.149	.252
	Kontrol	106	20,55	1,89		

Tablo 3’de görüleceği üzere, deney ve kontrol grupları arasında yaş dağılımı bakımından fark olup olmadığını incelemek için bağımsız grupları t-testi yapılmıştır. Gruplar arasında yaş bakımından bir fark olmadığı tespit edilmiştir (t=1.149, p>0,05).

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grupları için Cinsiyet Karşılaştırması

Cinsiyet	Gruplar		$\chi^2$	Sd	p
	Deney	Kontrol			
Kadın	58	72	.264	1	.607
Erkek	32	34			
Toplam	90	106			

Tablo 4’de görüleceği üzere, deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet dağılımı bakımından fark olup olmadığını incelemek için ki kare testi yapılmıştır. Gruplar arasında cinsiyet bakımından bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2(1)= .264$ , p>0,05).

Ayrıca çalışmada %5 hata payı, %95 güven aralığı ile hesaplanan post hoc güç değeri 0.99 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön-test ve Son-test İletişim Becerisi ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	Ort.	Ön-test			Son-test			
			SS	t	p	Ort.	SS	t	p
İletişim Becerileri Toplam	Deney	101.94	6.93	0.924	0.357	108.24	6.79	6.504	0.00
	Kontrol	100.67	8.07			101.35	7.67		
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Deney	41.40	3.45	0,742	0,459	44.12	3.35	5,359	0.00
	Kontrol	40.99	3.99			41.27	3.88		
Kendini İfade Etme	Deney	16.91	2.04	0,464	0,643	17.83	1.81	2,852	0,005
	Kontrol	17.04	1.90			17.08	1.77		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Deney	24.31	2.74	0,263	0,793	25.71	1.95	4,334	0.00
	Kontrol	24.21	2.83			24.24	2.61		
İletişim Kurmaya İsteklilik	Deney	18.33	2.32	1,674	0,096	20.59	2.17	4,953	0.00
	Kontrol	18.69	2.84			18.76	2.81		

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ön-test puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=0,924$ ,  $p>0,05$ ). Bunun yanında deney grubunda bulunan öğrencilerin, İletişim Becerileri Ölçeği son-test puanlarının ( $108,24\pm 6,79$ ) anlamlı şekilde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test puanlarından ( $101,35\pm 7,67$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ön-test puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=742$ ,  $p>0,05$ ). Buna ek olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler son-test puanlarının ( $44.12\pm 3.35$ ) anlamlı şekilde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test puanlarından ( $41.27\pm 3,88$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından Kendini İfade Etme ön-test puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=464$ ,  $p>0,05$ ). Bununla beraber deney grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından Kendini İfade Etme son-test puanlarının ( $17.83\pm 1.81$ ) anlamlı şekilde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test puanlarından ( $17.08\pm 1,77$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ön-test puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=0,263$ ,  $p>0,05$ ). Buna ek olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim son-test puanlarının ( $25,71\pm 1,95$ ) anlamlı şekilde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test puanlarından ( $24,24\pm 2,61$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim Kurmaya İsteklilik ön-test puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=1,674$ ,  $p>0,05$ ). Bununla beraber deney grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim Kurmaya İsteklilik son-test puanlarının ( $20,59\pm 2,17$ ) anlamlı şekilde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test puanlarından ( $18,76\pm 2,81$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

Dans etkinliklerine katılan deney grubundaki katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği ön-test puanları ( $101,94\pm 6,93$ ) ile dans faaliyetlerine katılım sonrasındaki ölçülen son-test puanları ( $108,24\pm 6,79$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ön-test puanları ( $41.40\pm 3.45$ ) ile son-test puanları ( $44.12\pm 3.35$ ) arasında, Kendini İfade Etme ön-test puanları ( $16.91\pm 2.04$ ) ile son-test puanları

(17.83±1.81) arasında, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ön-test puanları (24.31±2.74) ile son-test puanları (25.71±1.95) arasında ve İletişim Kurmaya İsteklilik ön-test puanları (18.33±2.32) ile son-test puanları (20.59±2.17) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği ön-test puanları (100,67±8.07) ile son-test puanları (101,35±7.67) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna ek olarak, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ön-test puanları (40.99±3.99) ile son-test puanları (41.27±3.88) arasında, Kendini İfade Etme ön-test puanları (17.04±1.90) ile son-test puanları (17.08±1.77) arasında, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ön-test puanları (24.21±2.83) ile son-test puanları (24.24±2.61) arasında ve İletişim Kurmaya İsteklilik ön-test puanları (18.69±2.84) ile son-test puanları (18.76±2.81) arasında küçük bir değişim olsa da deney grubundaki değişimlerden daha az olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, 6 hafta boyunca dans faaliyetlerine katılan deney grubundaki katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği son-test toplam puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test toplam puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki katılımcıların, 6 haftalık dans eğitimi sonrasındaki İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler son-test puanları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test toplam puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer bir biçimde deney grubunda yer alan katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından Kendini İfade Etme son-test puanları yine kontrol grubunda yer alan katılımcılardan yüksek olduğu görülmüştür. Dans faaliyetlerine katılan deney grubundaki katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim son-test puanları, kontrol grubunda yer alan katılımcılardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından İletişim Kurmaya İsteklilik son-test puanları, kontrol grubunda yer alan katılımcılardan yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, İletişim Becerileri Ölçeği ve tüm alt boyutlarında son-test puanları deney grubunda yer alan katılımcıların lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde dansın iletişim becerileri üzerinde etkilerinin araştırıldığı az sayıda da olsa bazı çalışmaların yukarıdaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Dansın sözel olmayan iletişim becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği bir araştırmada, katılımcıların dans ile verilmek istenen mesajları alma ve analiz etmede başarılı oldukları tespit edilmiştir (Hejmedi.2000). Akgül (2006) tarafından dans eğitimi alan dansçıları kapsayan çalışmada, verilen eğitim sonrasında dansçılarda kendilerini ifade edebilme puanlarının yüksek düzeyde çıktığını ortaya konmuştur. Çalışkan ve arkadaşları, (2016) tarihi ve kültürel mirasların dans etme aracılığıyla iletilmesini hedefleyen bir araştırma yapmışlardır. Katılımcılara bir dans gösterisi sunulmuş ve onlardan bazı veriler toplamışlardır. Elde ettikleri verilerin analizi sonucunda dansın sözel olmayan iletişim becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır Araştırmamızla aynı sonucu vermeyen ancak dansın iletişim becerileri üzerine etkilerinin incelendiği Evli (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise; halkoyunları faaliyetlerine katılan ve katılmayan gruplar arasında iletişim becerileri üzerine etkileri incelenmiş sonuçta her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak, dans faaliyetlerine katılan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri olumlu yönde etkilenmiştir. Bu durum dansın sadece fiziksel bir aktivite olarak değil aynı zamanda çok güçlü bir iletişim aracı olduğunda göstergesi olduğu söylenebilir. Üniversitelerde öğrenci toplulukları arasında yer alan dans kulüplerinin daha etkin hale getirilmesi, öğrencilerin çevreleriyle olan iletişimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Akgül, P. K. (2006). *Kişilerarası iletişimde dans ve beden dili işlevini etkileyen etmenler ve bir alan araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Halkla İlişkiler Bilim Dalı, Konya, Türkiye
- Aktaş, G. (1999). *Temel Dans Eğitimi*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Baltaş, Z. (2007). *Bedenin Dili* (40. baskı). Remzi Kitabevi.
- Bakır, M. A. & Aydın, C. (2015). *İstatistik*. Nobel.
- Çalışkan, D. D. H., Batmaz, Ö. G. B., Taşcı, P. D. D., Şenbayram, Ö. G. F., Tuncer, O. M. B., Akalın, Ö. G. D. Erkoçak, Ö. G. A. Ş, Feratan, Ö. G. M., & Uluyol, A. G. M. (2016). Tarihi ve kültürel değerlerin dans yoluyla topluma aktarımına ilişkin görüşlerin belirlenmesi: Eskişehir'in tarihi ve kültürel değerlerinin anlatımında "Tymbri'in dansı". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16. (319-340). <https://doi.org/10.18037/ausbd.417483>
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Demiray, U. (2006), *Genel İletişim*. Pegem..
- Evli, M. (2019). *Halk Oyunları faaliyetlerinin bireylerin iletişim ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans tezi
- Gökçe, O. (2006). *İletişim bilimi, insan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal Kitabevi
- Hejmadi, A., Davidson, R. J., & Rozin, P. (2000). Exploring Hindu Indian emotion expressions: evidence for accurate recognition by Americans and Indians. *Psychological science*, 11(3), 183–187. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00239>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(7):18-23.
- Korkut, F. Owen, Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 51-64.
- Koçkar, M.T. (1998). *Çağlar boyunca beden dilinde sanat ve kültür iletişimi dans ve halk dansları*. Bağrgan Yayınevi
- Sönmemiş, G. (2021). İletişim aracı olarak dans: ya da dans bir iletişim şekli midir? *Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 0 (5), 100-117. <https://doi.org/10.46372/arts.853334>
- Özgül, İ. E. (2010). *Ailede iletişim ve yaşam*. Pdrem.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. & Ersönmez, C. (2004). *Genel ve teknik iletişim*. Nobel.
- Yanık, E. (2010). *Dans ve iletişim*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Zillioğlu, M. (2003). *İletişim nedir* (2 baskı). Cem.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Investigation of the Effect of University Students Participation in Dance Activities on Their Communication Skills*

#### *Introduction*

The human being, who is a social being, maintains a regular life in her interpersonal relations in society, through effective communication. Perhaps the most important element that forms the basis of people's relationships with each other is communication. However, the inability to use communication skills adequately while communicating with others brings many problems. Dance plays an important role in conveying feelings, thoughts and experiences from primitive people to the present day. These features of dance show that it is the most effective communication tool. In the literature, there are some national and international studies examining the effect of dance on communication skills (Hejmadi, 2000; Akgül, 2006; Çalışkan, 2016). As a result of these studies, it is seen that dance contributes positively to the communication skills of individuals. It is thought that this study, which will be carried out in order to reveal the effects of dance on communication skills, will contribute to the literature in this parallelism. This research was carried out to examine the effect of participation in dance activities on communication skills of university students. As a result of pretest and posttest applied to university students participating in dance activities (experimental group) and non-participating (control group) in order to reveal whether there is a significant interaction

#### *Method*

The study has been carried out in the 2021-2022 spring academic year on 196 students in Mersin University. While 58 female ( $X_{age} = 20.32, \pm 1.69$ ) and 32 male ( $X_{age} = 20.89 \pm 1.83$ ) from the participants constituted the experimental group, 72 female ( $X_{age} = 20,65 \pm 1.77$ ) and 34 Males ( $X_{age} = 20,34 \pm 1.54$ ) were in the control group. Participants in the experimental group were divided into groups in 4 different dance genres (hip-hop, salsa, tango and folk dances). Dances were taught to each dance group by experts in their fields, 3 days a week and for at least 2 hours for 6 weeks. In this process, no dance was taught to the control group. Data were collected by applying the communication skills scale pretest-posttest to the experimental and control groups before and after the study. A Personal Information Form was applied to collect information about students' age, gender and whether they participate in dance activities or not through researchers and Communication Skills Scale was applied to measure students' communication skills, it was developed by Korkut (1996), In the analysis of the data, independent groups t-test and paired groups t-test was applied.

#### *Result and Discussion*

In this study, it was found that the Communication Skills Scale posttest total scores of the participants in the experimental group who participated in dance activities for 6 weeks were significantly higher than the posttest total scores of the students in the control group. In addition, the scale sub-dimension post-test scores of the experimental group were higher than the control group. As a result, the communication skills of university students participating in dance activities were positively affected. It can be said that this is an indication that dance is not only a physical activity, but also a very powerful communication tool. It is thought that



making dance clubs more effective at universities, will contribute to the communication of students with their environment.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Hayat Bilgisi Dersi “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” Ünitelerinin Çocukların Hayal Gücünü Destekleme Durumlarının Değerlendirilmesi

Yıldırım AYDIN<sup>1\*</sup>  & Aynur OKSAL<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 18 Eylül 2022      Kabul Tarihi: 08 Kasım 2022  
DOI: 10.52974/jena.1176928

### Öz:

Araştırmanın amacı Hayat Bilgisi dersi “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” ünitelerinin çocukların hayal gücünü destekleme durumlarının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda araştırma fenomenolojik yaklaşım temel alınarak sanat temelli metodoloji ile yürütülmüştür. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış ve bir ders saati içinde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Hayallerini ifade etmede çizim yapamayan öğrencilerden, hayallerini yazarak anlatmaları istenmiştir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde bir resmi ilkokulda dördüncü sınıfa devam eden 31 öğrenci ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde bir resmi ilkokulda dördüncü sınıfa devam eden 11 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş aralığı değerlendirildiğinde, çocuk resmi gelişim dönemi olarak Gerçekçilik (gruplaşma) dönemi (9-12 yaş) özellikleri karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci alt problemine ait veriler çocuk resmi gelişim dönemleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Birinci, üçüncü ve dördüncü alt probleme ait veriler ise betimsel ve içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre, Hayat Bilgisi dersi Okulumuzda Hayat ve Evimizde Hayat ünitelerinin çocukların hayal gücü gelişimini destekleme sürecinde zengin imge, kavram ve fikir sunmadığı görüşü ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat bilgisi, hayal gücü, ilkokul, çocuk resimleri.

### Abstract:

The aim of the research is to evaluate the support of children's imagination of the "Life in Our School" and "Life at Home" units in the Life Sciences lesson. In this context, the research was carried out with an art-based methodology based on the phenomenological approach. After the necessary literature review was completed, the semi-structured interview form, which was given its final shape, was distributed to the students by the researcher, and the data collection process was completed within one class hour. Students who could not draw to express their dreams were asked to describe their dreams in writing. The research was conducted with 31 students attending the 4th

### Atf:

Aydın Y. & Oksal, A. (2022). Hayat Bilgisi Dersi “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” ünitelerinin çocukların hayal gücünü destekleme durumlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 168-185. <https://doi.org/10.52974/jena.1176928>

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8848-7463

<sup>2</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3569-1871

\*Corresponding Author: yildirayaydin48@gmail.com

grade in a public primary school in Bursa in the 2018-2019 academic year and 11 students attending the 4th grade in a public primary school in Muğla in the 2019-2020 academic year. When the age range of the 4th grade students participating in the research is evaluated, we encounter the characteristics of the Realism (grouping) period (9-12 years) as the child's formal development period. In this context, the data belonging to the second sub-problem of the research were analyzed by considering the child's picture developmental periods. The data of the first, third and fourth sub-problems were analyzed with the help of descriptive and content analysis. According to the result obtained from the findings of the research, it has emerged that the Life Sciences lesson Life at Our School and Life at Home units cannot offer rich images, concepts and ideas in the process of supporting children's imagination development.

**Keywords:** Life science, imagination, primary school, child drawings.

## GİRİŞ

Hayat Bilgisi dersi ilkokula yeni başlayan bir öğrenciye evde, okulda, doğada, ülkede sağlıklı ve güvenli bir hayat yaşaması için gerekli olan bilgi, beceri ve değeri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bu dersin bilgi boyutunu fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, düşünce ve değerler oluşturmaktadır (Tay, 2017). Bu derste bilgi edinimi ile beraber beceri gelişimi de söz konusudur. Çünkü beceri yaşam boyunca edinilen deneyimler, gözlemler ya da çeşitli kaynaklardan toplanılan bilgiler yardımıyla öğrenilenlerin hayata aktarılıp aktarılamamasının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Uzunkol, 2021). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilerde gelişimi amaçlanan 23 farklı temel yaşam becerisi bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu becerilerden araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve süreklilik algılama, girişimcilik, iletişim, karar verme, sorun çözme, sosyal katılım becerilerinin doğrudan ya da dolaylı olarak hayal gücü ile ilişkili olduğu görülmektedir (Aydın, 2015; İleri, 2017; MEB, 2018; Şeyba, 2018; Yolcu, 2019). Hayal gücü, alan yazında genel olarak yeni görüntülerin, kombinasyonların ve bağlaçların üretilmesine izin veren evrensel bir yaratıcı yetenek olarak anlaşılmaktadır (Belolutskaya vd., 2021; Harris, 2000). Sauvageot (2002) ise hayal gücünün dünyayı daha iyi anlama gerekliliği için gerçekliğin başka bir boyutunu, başka mantığını temsil ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda hayal gücü, gerçeklikten beslenen, gerçek yaşamdaki her şeyden ilham alan bir beceridir denilebilir. Hayal gücü gelişimi desteklenen bireylerin akademik başarılarıyla birlikte bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin de geliştiği yapılan araştırmalar neticesinde belirlenmiştir (De Vittori, 2021; Hilppö vd., 2016; Jankowska, Gajda & Karwowski, 2019; Sungurtekin, 2021). Hayat Bilgisi dersi öğretim programı hayal gücü bağlamında incelendiğinde ise üçüncü sınıf Evimizde Hayat ünitesinde “Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”, Okulumuzda Hayat ünitesinde “Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.” kazanımlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu iki kazanımda özgün öneriler vurgusu yapıldığı için hayal gücü ile ilişkili olarak değerlendirilmiş, bu bağlamda araştırmanın çıkış noktasını Okulumuzda Hayat ve Evimizde Hayat üniteleri oluşturmuştur. Bu iki kazanım dışında hayat bilgisi dersi öğretim programında hayal gücü ile ilişkili herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmüş ve bu kazanımların hayal gücü alanında baş araştırmacı olan Bland’ın (2006) alan yazına uygun olarak belirlemiş olduğu hayal gücü tipleri ile karşılaştırıldığında, yaratıcı hayal gücü ile doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmesi yapılmıştır. Çünkü yaratıcı hayal gücü, gerçekleşme potansiyeli yüksek olan özgün fikirleri ifade etmektedir. Hayat Bilgisi dersi etkinlik temelli öğrenme ile günlük yaşama dair her türlü bilgi, beceri ve değeri deneyim yaşama ilkesini temel alarak öğrenciye sunmaktadır. Bu da hayal gücü gelişiminde Vygotsky’in (2004) “Çocuğun gördüğü, duyduğu, yaşadığı, öğrendiği, deneyimlerinde sahip olduğu gerçeklik ne kadar çok ise, doğru orantılı olarak üretkenliği ve hayal gücünün faaliyetleri de o derece güçlü olacaktır.” görüşünü doğrular niteliktedir. Ayrıca

Vygotsky’ya (2004) göre bireyin hayal gücü gelişiminin desteklenmesindeki kritik dönem okulöncesi ve ilkökul dönemidir. Bu dönemde hayal gücü, en ileri düzeydedir (Ayaydın, 2011). Bu bağlamda Hayat Bilgisi ve hayal gücü konulu alan yazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan araştırmaların sınırlı sayıda (Aydın, 2022) olduğu görülmüştür. Aydın (2022) yaptığı araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler yardımıyla öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimini sağlamış, ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini, özgüven ve girişimcilik kazandığını tespit etmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında Hayat Bilgisi dersi yardımıyla öğrencilerde hayal gücü gelişiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersi “Okulumuzda Hayat” ve “Evimizde Hayat” ünitelerinin çocukların hayal gücünü destekleme durumlarının değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu genel amaca uygun olarak belirlenmiş alt amaçlar;

- Öğrenci, hayalindeki okulu nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğrenci, hayalindeki evi nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğrenci, hayalindeki arkadaşı nasıl anlamlandırmaktadır?
- Öğrenci, görünmez olduğunda yapabileceğini hayal ettiği şeyleri nasıl anlamlandırmaktadır?

şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problem durumuna ilişkin doğrudan yapılan araştırmalara ulaşılammış fakat Hayat Bilgisi eğitimi kapsamı dışında eğitimin bir unsuru olan okulla ilgili ilkökul öğrencilerinin algılarındaki hayali okulu ve özelliklerini belirlemeye yönelik yapılmış araştırmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, Aktürk-Çopur (2019), öğrencilerde “Hayalinizdeki okul nasıl olmalıdır?” sorusunun cevabını aramıştır. Araştırmada, öğrencilerin okullarında fiziki ve alt yapı olarak gördükleri eksiklikleri hayal olarak tanımladıkları görülmüştür. Tandoğan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise rastgele seçilen bir ilkökulda öğrenim gören on yedi çocuğa hayallerindeki okul bahçesinde olmasını istedikleri unsur ve nitelikler sorulmuş, öğrencilerin okul bahçesinde daha çok yeşil alanlar, oyun alanları, spor alanları istedikleri ortaya çıkmıştır. Durmuş ve Ekiz (2018) tarafından yapılan araştırmada ise ilkökul öğrencilerinin ideal sınıf ortamına ilişkin hayalleri sorgulanmış ve bunun sonucunda öğrencilerin ideal sınıfı rahat bir ev ortamı, çalışma odası, teknoloji odası gibi hayal ettikleri ortaya çıkmıştır. Fakat bu üç farklı araştırmanın da Hayat Bilgisi Okulumuzda Hayat ünitesi ile doğrudan ilişkisi yoktur. Mevcut araştırma doğrudan Hayat Bilgisi eğitimi alanı ile ilgili olması ve bu alana yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlaması yönüyle önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada sanat temelli metodoloji kullanılmıştır. Sanat temelli metodoloji, çocukların hayal gücü deneyimindeki etkileyici kaliteyi çizimler ve etiketler yardımıyla araştırmaktır (Barone & Eisner, 2012; Diamond ve Mullen, 1999; Knowles & Cole, 2008a, 2008b; Latham & Ewing, 2018). Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji temel alınarak, öğrencilerin algılarındaki okul, ev, arkadaş ve görünmezlik ile ilgili çizimler, ek açıklamalar yardımıyla Hayat Bilgisi dersi bağlamında açıklanmaya ve anlamlandırmaya çalışılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireyin fenomene ilişkin deneyimlerini sorgulayan, deneyimlerdeki anlamı arayan nitel araştırma desenidir (Ersoy, 2016). Bu nedenle bu araştırmada da çalışma grubu olarak ilkökul dördüncü sınıfların seçilmesinde, bu öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta Hayat Bilgisi dersi deneyimini yaşamış olmaları kriteri dikkate alınmıştır. Fenomenolojik eğitim araştırmalarının asıl amacı, eğitim öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlamak, anlamak ve bu süreci

geliştirmektir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada da Hayat Bilgisi dersi Okulumuzda Hayat ve Evimizde Hayat ünitelerinde öğrencilerin hayal gücü bağlamında deneyimlerini tanımlamak, anlamak ve sürece yönelik geliştirici önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Her iki kurumun müdüründen izin alınmış ve araştırmacının tanıdığı iki farklı sınıf öğretmeni aracılığı ile çalışma grubuna erişilmiştir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde bir resmi ilkokulda 4. sınıfa devam eden 31 öğrenci ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde bir resmi ilkokulda 4. sınıfa devam eden 11 öğrenci ile yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında “Hayalimdeki Evim, Okulum, Arkadaşım ve Görünmezliğim” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun hazırlanması sürecinde Hayal gücü ve Hayat Bilgisi ilişkisi bağlamında yurt dışı ve yurt içi alan yazın incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak dört farklı açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu, sınıf eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir. Öğrencilerin deneyimlerdeki hayal gücü algısını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan bu form iki sayfadan oluşmaktadır. Her iki sayfada ikişer soru yer almıştır. Formda, her bir açık uçlu soru ile beraber çizim yapmaları için gerekli alan bırakılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

“Hayalimdeki Evim, Okulum, Arkadaşım ve Görünmezliğim” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış, formda yer alan sorular öğrencilere tek tek açıklanmıştır. Öncelikle öğrencilerden hayallerini çizerek anlatmalarını istenmiştir. Çizime ek açıklama yapabilecekleri belirtilmiştir. Hayallerini ifade etmede çizim yapamayan öğrencilerden yazarak anlatmalarını istenmiştir. Bu sayede çizim konusunda başarısız olacağını düşünen öğrencilerin psikolojik olarak rahatlaması sağlanmıştır. Veri toplama işlemi bir ders saati içinde tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri iki bağlamda çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci açık uçlu sorusuna verilen cevaplar sadece çizerek, sadece yazarak, yazarak ve çizerek sınıflaması yapılarak değerlendirilmiş, bunun sonucuna göre ikinci araştırma sorusunun cevabına yönelik çizimlerin daha çok olduğu anlaşılmış ve bu veriler çocuk resmi gelişim dönemleri dikkate alınarak, bir ev çiz testi bağlamında çözümlenmiştir. Diğer üç alt probleme ait verilerin çözümlenmesinde ise betimsel ve içerik analizlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sorularından faydalanılarak temalar oluşturulmuş, oluşturulan temalar tanımlarla eşleştirilmiş, ilgili yorumlar yapılmış ve alıntılarla da desteklenmiştir. Temalara ait tanımların yanında öğrenciler tarafından tanımların tekrar sayısı da verilmiştir. Böylece en çok veya en az vurgulanan tema ve tanımlar hakkında veri elde edilmeye çalışılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği için ham veri analizi aşamasında veriler kodlandıktan sonra kodların, tanımların ve yorumların doğruluğu için akran sorgulaması yapılmıştır. Akran sorgulaması, araştırmaya hiç dahil olmamış alan uzmanı tarafından çalışmanın özellikle yorumlarının incelenmesidir (Creswell ve Creswell, 2021). Ayrıca araştırma sürecinin tüm ayrıntıları raporda belirtilmiştir.

### ***Araştırmacının Rolü ve Etik***

Birinci araştırmacı, araştırma öncesinde Çocuk Resimleri ve Psikolojik Testler Analizi eğitimi almıştır. Bu eğitim de araştırmacının, öğrencilerin çizerek veya yazarak ortaya koyduğu hayal gücü deneyimlerini anlamasını kolaylaştırmıştır. Araştırmacı çalışmanın her aşamasında görev almış, araştırmanın etik boyutunu etkileyecek herhangi bir davranışta bulunmamıştır. Araştırmaya ait veriler gerektiğinde tekrar kolayca ulaşılabilsin diye arşivlenmiştir. Ayrıca araştırmacı veri toplama sürecinden önce kurum müdüründen ve dersin öğretmeninden izin almış, katılımcı gruba araştırma hakkında bilgi vermiş, gönüllü katılımı esas alarak araştırmanın veri toplama sürecini tamamlamıştır. İkinci araştırmacı, veri toplama aracının tasarımında, verilerin analizinde ve araştırmanın son şeklinin verilmesinde rol almıştır.

### **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular, çocuk resimleri Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş) bağlamında, birinci, üçüncü ve dördüncü alt probleme ait bulgular ise tema, tanım ve yorumlar bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalaması 11’dir. Bu yaş ortalaması çocuk resimleri gelişim dönemlerinden Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi’ne (9-12 Yaş) denk gelmektedir.

#### ***1.Öğrencinin Hayalindeki Okula Yüklediği Anlam***

Hayalindeki okulu sadece yazarak ifade eden öğrenci sayısı 21, hem yazarak hem çizerek ifade eden öğrenci sayısı 19, sadece çizerek ifade eden öğrenci sayısı ise birdir. Bu sebeple veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin yeni bir okul hayaline ait görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Hayalindeki Okulun Taşıdığı Özellikler

S.N	Üst Kategori	Kategori	Alt Kategori
1	Donanım (66)	Oyun, Spor ve Sanat Alanları (28)	Spor sahası (11) Spor salonu (3) Çocuk parkı (4) Oyun alanı olmalı (2) Oyun evi (1) Havuzlu (5) Müzik sınıfı (1) Resim sınıfı (1)
		Bahçe (5)	Bahçe zeminin çimen olması (1) Bahçenin büyük olması (4)
		Dış Tasarım (4)	Okulun dışı rengârenk olsun (1) Villa gibi lüks (3)
		Sınıf Tasarımı (13)	Yataklı sınıf olmalı (1) Konforlu, yumuşak sıralar (3) Akıllı tahta olmalı (7) Her öğrenciye ait dolap olmalı (1) Sınıf kapıları otomatik olmalı (1)
		İşlevsel Tasarım (8)	Daha teknolojik (4) Engelliler için giriş çıkış yerleri olmalı (1) Puf olmalı (1) Tuvalet kapıları, muslukları bozuk olmayan bir okul (1) Anasınıfı ve ilkokulun ayrı olması (1)

	Doğayla	Manzaralı (2)
	Temas (4)	Doğayla, canlılarla iç içe olmalı (1) Kamp alanı olmalı (1)
	İç Tasarım (4)	Kantini okul içinde olmalı (1) Klimalı (1) Büyük kütüphaneli (1) Büyük salonu (1)
2	<b>Hayali Okul</b>	PUBG Mobile Okulu (Her gün 1 el pubg oynanmalı) (1)
3	<b>İşleyiş (33)</b>	Disiplinli, eğlenceli (1) Bahçede serbest etkinliklerin olması (2) Kursları olan (3) Kulüpleri olan (1) Okulda her şey (yemek) bedava olmalı (4) Yarışmaları olan (5) Daha az öğrenci olmalı (1) Herkes istediği kişiyle oturmalı (1) Kantini ucuz olmalı (1) Kantinde meyve satılmalı (1) Sık sık gezi olmalı (1) Her ay kırlara okulca piknik düzenlenmesi (1) Okulda bir ders film izleme saati olmalı (2) Okulda her gün 4 saat beden (1) Derslerin 20 dk (2) Dersleri 10 dk teneffüsleri 30 dk (1) 6 ay yaz tatili (1) 4 gün okul 3 gün tatil (1) Herkes istediği derse girmeli ve bireysel eğitim görmeli (1) Dersleri basit ama geleceğin en iyi öğrencisi olarak eğiten (1) Her çocuğun istediği gün okula gitmesi (1)
4	<b>Eğitim Paydaşı (12)</b>	Kavga eden çocukları ve şiddet görülen öğretmenleri kabul etmeyen (1) Dünyanın en iyi öğretmenleri olmalı (5) İnsanlarına bağlanabilen iyi kalplilerin olduğu (1) İyi arkadaşların olduğu (3) Öğretmenlerin daha bilgili ve daha eğlenceli olması (1) Öğretmenleri süper kahraman (1)

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, öğrencilerin hayalindeki okulun özelliklerinin dört farklı tema altında açıklandığı görülmektedir. Donanım temasında öğrenciler daha çok oyun, spor ve sanat alanlarının varlığına vurgu yapmışlardır. Ayrıca donanım temasında sınıfa yönelik özelliklere de yer verilmiştir. Öğrencilerin hayalindeki sınıfta akıllı tahta olması, sınıfın konforlu ve rahat olması öne çıkmıştır. Donanım temasında en az vurgulanan özellik ise doğayla temas ve iç tasarım olarak belirlenmiştir. Okulun işleyişine yönelik öğrenci hayallerine bakıldığında ise; sosyal ve kültürel etkinlikler istenilmesi bununla beraber ders sürelerinin daha az ve dinlenme sürelerinin daha çok olmasına yönelik görüşlerin daha ağır bastığı görülmektedir. Okulun en önemli paydaşı olan öğretmenlere yönelik hayallerinde ise öğrenciler “dünyanın en iyi öğretmeni” ifadesine daha çok yer vermişlerdir. Çünkü öğretmen, her dönemde eğitim sisteminin en önemli ögesi olmuştur (Kavcar, 2002). Öğrencilerin hayallerindeki okulda, aileye hiç yer vermemiş olmaları da araştırmanın dikkat çeken noktalarından biri olmuştur. Ancak Hayat Bilgisi dersi temelde aile-okul-doğa bağlamında çocuğu gündelik yaşama hazırlama amacına uygun olarak kurgulanmıştır. Ayrıca Tablo 1’de yer alan veriler arasında bir öğrencinin dijital oyun temalı okul hayali kurması da değişen, gelişen ve her geçen gün dijital dünyanın insanı kuşattığı evrende okulların gelecek işlevinin sorgulanmasına neden olabilir. Öğrencilerin hayali okula yönelik görüşleri hayal gücü

bağlamında değerlendirildiğinde, özgün fikirlere yer verilmediği yorumu yapılabilir. Öğrenciler hayal kurarken daha çok ihtiyaç hissettikleri durumlar üzerinden düşünme ve imgeleme sürecini tamamlamışlardır. Ayrıca çocukların hayalindeki ideal okulun özelliklerini belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmışken, mevcut okullarda yenilik yapılmaması, öğrencilerin taleplerinin dikkate alınmadığı ya da okul inşasının fikir boyutunda, maddiyat boyutunda yer alan kişilerin çocuğa göre düşünemediği yorumu yapılabilir. Yapılan tüm bu değerlendirmeleri bağlamında Tablo 1’de yer alan verileri destekleyen bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

*“Ben her gün son ders beden olan ve 5. Ders resim olan bir okul isterdim. 1. Ders Türkçe, ikinci ders matematik olmasını 3. Ders ve 4. Dersin insan hakları olmasını isterdim. Öğretmenlerin çok zor soru sormamalarını ve öğretmenlerin iyi olmasını isterdim. Okulun spor sahaları olmasını ve teknolojik aletlerin olduğu bir yer isterdim ama bu aletlerin bedende ve teneffüste kullanılmasını isterdim çünkü çok teknolojik alete bakılırsa gözlerimiz bozulur.” (Ö3)*

*“Hayalimdeki okul daha teknolojik olmalı ve kavga eden çocukları almamalıyız, şiddet gördüğümüz öğretmenleri almamalılar.” (Ö4)*

*“Ben okulumu isterim. Ben okulumdan hiç vazgeçmem.” (Ö35)*

## **2.Öğrencinin Hayalindeki Eve Yüklelediği Anlam**

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş aralığı değerlendirildiğinde; çocuk resmi gelişim dönemi olarak Gerçekçilik (gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş) özellikleri karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemine ait veriler çocuk resmi gelişim dönemleri dikkate alınarak çözümlenmiştir. Hayalindeki evi sadece çizim yaparak anlatan öğrenci sayısı 23, sadece yazarak anlatan üç, hem çizerek hem de yazarak anlatan 12, hiçbir şekilde anlatmayan üç, “Ben evimden memnunum.” cevabı veren öğrenci sayısı birdir. Bu bağlamda öğrencilere ait çizimlerin değerlendirmesi için gerekli olan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Öğrencilerin ev çizimlerine ait bölümler

S. N	Yuvarlak Ev	Kare Ev	Çatı	Duvarlar	Pencereler	Perde	Lamba	Ön Kapı	Merdiven	Baca
1		X			X			X		
2	X		X		X			X		
3		X	X		X			X		
4		X	X	X	X			X		X
5										
6	X		X		X			X		
7		X	X		X			X		
8		X	X					X		
9		X	X		X			X		
10		X		X				X		
11		X	X		X					
12		X	X	X				X		X
13		X	X		X			X		
14		X	X		X			X		
15		X	X		X			X		X
16		X	X		X			X		
17		X	X		X			X		X
18		X						X	X	
19	X							X		X
20										
21		X	X		X			X		
22										
23		X	X		X			X		
24		X			X			X		
25										
26		X	X	X	X			X		
27		X			X			X		
28										
29		X	X		X			X		
30		X	X		X			X		
31										
32		X	X		X			X		X
33		X	X		X			X		
34										
35		X	X		X					
36										
37		X	X							
38		X	X		X			X		
39		X	X		X			X		X
40		X	X		X			X		X
41										
42		X	X		X			X		X

Tablo 2’de yer alan verilere göre, üç öğrencinin ev çizimi yuvarlaktır, 30 öğrencinin çizdiği ev ise kare evdir. Yuvarlak ve kare evler, yuvanın güvenli olduğu anlamına gelse de yuvarlak ve kare ev çizen altı öğrencinin evinde çatı olmaması, evin korunaksız ve ev içi sorunların olduğu anlamına gelmektedir. 23 öğrencinin evinde çatı olmasında rağmen baca çizilmemiş olması, ev içinde mutsuzluk olduğu anlamına gelmektedir. 10 öğrenci çizmiş olduğu evin çatısına baca yerleştirmiş fakat bu iki öğrencinin (32, 40) bacası tütmemektedir. Baca olmuş olsa da tütüyor

olması ev içi mutsuzluğa işaret etmektedir. Genel anlamda çocukların ev çizimleri incelediğinde, çizimlerde özgünlük olmadığı görülmüştür. Ayrıca hayal gücü gelişen bireylerin çizimlerinde ve anlatımlarında daha çok detay olması gerekirken, öğrencilerin çizimlerindeki detayların daha az olması, öğrencilerin olağan üstü hayal gücü gelişiminin Hayat Bilgisi dersinde desteklenmediği yorumu yapılabilir. Ev çizimlerinin analizinden anlaşılacağı üzere, öğrencilerin aile içinde de sorunlar yaşadığı görülmektedir.

### 3. Öğrencinin Hayalindeki Arkadaşa Yüklediği Anlam

Öğrencilerin hayalindeki arkadaşlarının sahip olduğu özellikler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Hayalindeki Arkadaşın Özellikleri

S.N	Üst Kategori	Kategori	Alt Kategori
1	İyi (14)	Kalp (3) Niyet (2) Davranmak (5) Söz söylemek (4)	Sapıklık içeren ifade kullanmamak (1)
2	Güvenilir (15)	Bütün sırları tutan (2) Arkadaşına güvenen (3) Arkadaşının daima yanında olan (8) Dürüst (2)	Kötü gününde yanında olan (4) Arkadaşının hakkını savunacak (1)
3	Yardımsaver (4)		
4	Seven, değer veren (4)		
5	Sıradışı (4)	Süper güçleri olması (2) Her şeyi yapabilmesi (1) Sihirli olması (1) Görünmez olması (1)	
6	Eğlenceli (3)	Komik (1) Eğlendiren (2)	
7	Uyumlu (7)	Benzer oyun zevkine sahip olmak (2) Fikir benzerliği (1) Oyun oynarken kurallara uyan (2) Herkesle barışık (2)	
8	İyilik (6)	Her zaman (4) Her zaman gönül yapan (2)	
9	Konuksever (2)		

Tablo 3’te yer alan verilere göre, öğrencilerin hayalindeki arkadaşın özellikleri arasında en sık vurgulanan özelliğin güvenilir olduğu görülmüştür. Güvenilir bir arkadaş hayalinden sonra iyi arkadaş hayali de çok istenilen durum olmuştur. En az vurgulanan hayali arkadaş özelliği ise arkadaşın konuksever olmasıdır. Öğrenciler, hayallerindeki arkadaşına ait özellikleri ifade etmede, mevcut arkadaşlarının olumsuz durumları ve onlarla yaşadıkları sorunlar üzerinden hareket etmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, bir öğrencinin arkadaşları ile yaşadıkları sorunu belirleme sürecinde, öğrencinin hayalindeki arkadaşını nasıl tanımladığı üzerinden yola çıkabilirler. Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında Tablo 3’te yer alan verileri destekleyen bazı alıntılara doğrudan aşağıda yer verilmiştir:

“Mahalledeki arkadaşımın sapık sapık şeyler söylemesini istemiyorum.” (Ö16)

“Benimle aynı oyun zevki olan, benle ne olursa olsun benimle elinden geldiği kadar iyi ve kötü söz söylemeden oynamasıdır.” (Ö19)

*“Arkadaş olarak istediğim arkadaşım, iyi kalpli ve kötü günümde bana hep yardım eden bir arkadaş isterdim. Dış görünüşü o kadar önemli değil. Her şey olabilir.” (Ö31)*

Tablo 3’te yer alan bulguların dışında yeni bir arkadaş hayal etmenin gerekli olmadığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır (Ö3 ve Ö7). Ö3 kodlu öğrencinin “Nasıl bir okul olmasını hayal edersin?” sorusuna verdiği cevabın okula ait birçok cevabı içerdiği görülmüştür. Ya da bu cevapla ilgili olarak, hayal etmek ve hayal gücünden faydalanmayı etkileyen değişkenlerden bir tanesi, bireyin ihtiyaç hissetmesi olarak düşünülebilir. Birey, bir konuda eksiklik hissettiğinde, bir konuda problem yaşadığında hayal kurmaya eğilim gösterebilmektedir. Ö7 kodlu öğrencinin verdiği cevaptan anlaşılmaktadır ki; ihtiyaç hayal gücünü harekete geçiren değişkenlerden biridir. Ya da rahatsızlık duymak, bir şeyleri değiştirme isteği de hayal gücünü uyarmaktadır. Çünkü öğrencinin diğer üç alt problem için verdiği cevaplar incelendiğinde hayal olarak değerlendirdiği durumların yaşamındaki eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Ö3 ve Ö7’nin vermiş olduğu cevaplar aynı zamanda hayal gücünü kullanma sürecinde sorgulama becerisinin de önemini ortaya koymaktadır. Ö3 ve Ö7 iç sorgulamadan doğrudan hayal kurabilirlerdi fakat hayal etmeye ihtiyaçlarının olmadığını doğrudan ifade etmişlerdir. Buradan hareketle çocukların hayal kurma eyleminde yeterince deneyim, sahibi olmadıkları yorumu yapılabilir. Bu yargıları destekleyen örnek cümlelere aşağıda yerilmiştir:

*“Arkadaşımın nasıl biri olmasını hayal etmezdim çünkü arkadaşlarım bana böyle yeter.” (Ö3)*

*“Benim arkadaşlarım bana yeter. Mesela Gülay. Gülay dürüst, açık sözlü ve sevecen. Bade o da dürüst, sevecen, akıllı. Damla sevecen, dürüst ve şakacı. Zeynep sır tutan ve dürüştür.” (Ö7)*

#### **4.Öğrencinin Hayalindeki Görünmezliğe Yüklelediği Anlam**

Bu alt problemde öğrencilerin görünmez olduklarında yapabileceklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin okul-aile-birey bağlamında iç dünyalarında düşündükleri, hayalini kurdukları isteklerini anlamaya yönelik yorumlar yapılabilir. Bu veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin görünmez olduklarında yapabilecekleri

Tema	Alt tema	Tanım	
Aile	Eşler arası ilişki	Ö4: "Annem babamın kavga etmeyerek güzel bir gün geçirmelerini isterim." Ö10: "Evde kavga edenleri uyarırdım." Ö13 "Evde geçen olayları çözerdim ve herkesi mutlu ederdim." Ö15: "Ailemin kavga etmesini önlerim." Ö20 "Evimde annemi babamı korkutup kavgayı sona erdirirdim." Ö22: "Evde kavgayı çözmek isterdim." Ö24 "Evde tartışmayı çözmek isterdim."	
		Konfor	Ö29 "Evde istediğim kadar içecek içerim." Ö33: "Evimde yatarım ve hiçbir iş yapmazdım." Ö11 "Evimizde beni ilgilendiren bir sorun yok."
		Teknoloji bağımlılığı	Ö23 "Evde kardeşimle telefonda oyun oynamak için görünmez olurum." Ö2: "Evde annem telefonunu almama izin vermiyor." Ö16 "Evde annem tabletimi saklarken onun sakladığı yere bakarım ve tableti alıp oynarım."
		Etik dışı davranış	Ö18 "Evde paramız olmadığında para çalarım."
		Okul	Problem çözmek
Okul	Okula karşı ilgisizlik Etik dışı davranışlar	Ö14: "Okula gitmemek." Ö11: "Okula gelmemek, sınavlara girmemek." Ö15 "Erdemin sınıftan atulmasını isterim." Ö16: "Okulda bilemediğim matematik problemi çıkarsa hesap makinasından bakardım." Ö18: "Öğretmenimin sınav puanlarını açıkladığını görünce zayıf aldıysam yüz alan kişinin puanlarını kalem silgi ile değiştiririm." Ö23: "Okulda maçları kazanmamızı sağlardım."	
		Birey	Olumsuz davranışlar
Birey	Olumlu davranışlar	Ö8: "Kötü insanları iyilik yapamaya davet ederdim. Soygunları önlerdim. Hırsızları bulup, hırsızlık yapmalarını söylerdim. Haksızlık kimseye yaptırmaz, herkese para olarak bağış yapardım." Ö32: "Herkese şaka yapardım." Ö39: "Bütün şehirleri gezmeyi hayal ederdim." Ö40: "Tanıdıklarıma hediyeye bırakmayı, şaka yapmayı." Ö41: "Arkadaşlarıma kötü söz söyleyen kişiyi uyarırım." Ö42: "Kuşlara, leyleklere değmek isterdim."	

Öğrencilerin görünmez olduklarında aile teması altında daha çok aile içi sorunları çözmeyi hayal ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla beraber telefon tablet gibi teknolojik ürünlere kolayca erişebilmeyi ve oynamayı hayal etmektedirler. Katılımcılardan Ö18, aile temasında görünmez olduğunda para çalabileceğini ifade etmiştir. Okul temasında öğrenciler, görünmez olduklarında problem çözmeye hayalleri ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber okul teması bağlamında öğrencilerden dördü görünmez olduklarında etik dışı davranışlar sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Birey temasında öğrenciler görünmez olduklarında ise daha çok olumlu davranışlar ile ön plana çıkmaktadırlar. Öğrenciler görünmez olduklarında hayal ederek yapabilecekleri arasında Ö39'un bütün şehirleri gezmek istemesi ve Ö42'in kuşlara ve leyleklere değmek istemesi hayal gücü ile ilişkili özgün fikir olarak değerlendirilmektedir.

## SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre, öğrencilerin hayalindeki okulun özellikleri arasında daha çok okulların donanımsal olarak eksikliklerinin giderilmesinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak da öğrenciler, hayallerindeki okulda spor, sanat ve oyun alanlarının varlığını istemektedirler. Bu sonuca benzer şekilde Topaloğlu ve diğerleri (2018) ilkökul öğrencilerinin hayalindeki okul bahçesi çizimlerinde oyun ve spor alanlarına daha çok yer verdiklerini belirlemiştir. Araştırmanın birinci alt problemini ait diğer sonuçlara göre, öğrencilerin okuldaki sürenin büyük çoğunluğunun içinde geçirdikleri sınıfın da konforlu ve rahat olmasını istedikleri, bunun hayalini kurdukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, ders süreleri az olan dinlenme süreleri çok olan okul hayalinde de bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, Okulumuzda Hayat ünitesinde öğrencilerin hayal gücünün yaratıcı potansiyelini arttırmadığı yorumuna neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin hayallerindeki okulda donanım, işleyiş, eğitimin paydaşı olan öğretmen ve arkadaş olgusuna yer verirken aile olgusuna hiç yer vermemiş olmaları araştırmanın dikkat çeken sonuçların biri olarak görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi temelde aile katılımını önemseyen ve öğrencilerin okulda, ailede, ülkede ve doğada güvenli ve sağlıklı yaşamlarına katkı veren bir derstir (Kılıç, 2010). Yapılan birçok çalışmada (Akbaşı & Diş, 2019; Aslanargun, 2007; Yıldırım & Dönmez, 2008) öğrenci başarısında okul-aile iş birliğinin önemi vurgulansa da öğrencilerin hayallerindeki okulda aileye hiç yer vermemiş olmaları, bir sonraki araştırmalar için problem durumu olabilir. Bununla beraber, öğrencilerin hayalini kurduğu okulun özellikleri hayal gücünün özgünlük boyutu bağlamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin özgünlükten ziyade daha çok kendi yaşamlarında eksiklik hissettikleri problem durumlarını belirtmiş olmaları, Hayat Bilgisi dersi Okulumuzda Hayat ünitesinde de öğrencilerin hayal gücü gelişiminin yeterli şekilde desteklenmediği yorumuna neden olabilir. Okulumuzda Hayat ünitesinde öğrencilerin hayal gücünün yaratıcı potansiyeli desteklenmiş olsaydı öğrencilerin okula yönelik hayallerinde özgünlük, yenilik, farklılık nitelendirmelerini ortaya çıkaracak ifadeler olabilirdi. Ayrıca öğrenciler hayallerindeki okulda bulunması gereken özellikleri tanımlarken, bununla beraber hayal gücünü kapsayacak şekilde bu özelliklerin bu okullarda nasıl ve ne şekilde yer alacağını belirtmemiş olmaları da öğrencilerin bu üniteye hayal kurmadıkları çıkarımını güçlendirmektedir. Okulumuzda Hayat ünitesinde Aydın'ın (2022) yaptığı gibi her bir kazanım işlendikten sonra öğrenciler bu kazanımla ilişkili olarak hayal kurmaya yönlendirilebilir, hayallerini rahatça ifade edebilmeleri için ortam oluşturulabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; öğrencilerin hayalindeki ev çizimlerine daha çok öğrencilerin psikolojik durumlarının yansıdığı görülmüştür. Öğrenci çizimlerinin sade olması, detaylara yer verilmemiş ve anlatımlarının daha kısa, daha az sözcükle ifade edilmiş olması, Hayat Bilgisi dersinde Evimizde Hayat ünitesinde, öğrencilerin hayal gücü gelişiminin yeterince desteklenmediği yorumuna neden olabilir. Ayrıca her ne kadar araştırmanın doğrudan problem durumunu oluşturmasa da öğrencilerin aile içi sorunlar yaşadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle; öğrencilerin hayallerini sorgulamanın onların hayal gücü gelişim durumunu görmekle beraber, psikolojik durumlarını da anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; öğrencilerin hayalindeki arkadaşın özellikleri arasında en çok vurgulanan güvenilirliktir. Çünkü insan ilişkilerinin temel rezervlerinden biri güvendir (Can, 2018). Öğrencilerin arkadaşlarında aradığı özelliğin güvenilirlik olması, onların günlük hayatta bunun eksikliğini çekiyor olmalarından kaynaklı olabilir. İkinci vurgulanan özellik; hayallerindeki arkadaşın iyi olmasıdır. Öğrencilerin

hayallerindeki arkadaşın özellikleri hayal gücü bağlamında ele alındığında ise arkadaşın süper güçlerinin, sihirli, görünmez olması ve her şeyi yapabilmesi özgün fikir olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin hayalindeki arkadaşların özellikleri genel manada incelendiğinde; öğrencilerin daha çok arkadaş ilişkilerinde ihtiyaç duyduğu özellikler olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle; birey yaşamını olumsuz etkileyen bir durumu ortadan kaldırmak için hayal kurmaya eğilim gösterebilmektedir çıkarımı yapılabilir. Hayal kurmaya yönelen birey de hayal gücünü harekete geçirmektedir. Hayat Bilgisi dersi konuları da bireyin yaşamını kapsadığı için bu derste bireye hayal kurmaya yönlendirmek, hayal gücü gelişimine katkı verebilir. Nitekim Aydın (2022) yaptığı araştırmada, Hayat Bilgisi dersi konularının öğretiminde Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'i kullanmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin hayal gücü gelişimine katkı verdiğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında Hayat Bilgisi dersi konuları işlenirken, öğrencileri hayal kurmaya yöneltecek şekilde bir uyarıcı ile baş başa bırakılması, öğrencilerin bu şekilde hayal kurmalarının sağlanması sınıf öğretmenleri tarafından yapılabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre, öğrenciler görünmez olduklarını hayal ettiklerinde yapabilecekleri okul-aile-birey temaları altında değerlendirilmiştir. Aile temasında öğrencilerin daha çok aile içi sorunların çözümünde görünmez olmayı kullanabilecekleri belirlenmiştir. Okul temasında da arkadaşlar arası sorunların çözümünde görünmez olmayı kullanabilecekleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca aile temasında Ö18, okul temasında Ö15, Ö16, Ö18, Ö23'nin etik dışı davranışlar sergileyebileceği tespit edilmiştir. Birey temasında ise olumsuz davranışlar ile beraber olumlu davranışların da sergilenebileceği görülmüştür. Öğrencilerin görünmez olduklarında yapabilecekleri hayal gücü bağlamında incelendiğinde iki farklı özgün fikrin olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın tüm alt problemlerine ait bulgular karşılaştırılarak incelendiğinde, bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi Okulumuzda Hayat ve Evimizde Hayat ünitelerinin öğrencilerin hayal gücünü beslemede zengin imge ve kavram sunmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda daha çok sorun yaşadıkları alanı iyileştirme amacına ya da yaşamlarında hissettikleri eksikliği tamamlama üzerine hayaller kurduğu görülmektedir. Fakat hayal gücünü kullanarak yaşadıkları sorunlara nasıl çözüm sunacaklarını ise hayallerine yansıtmamışlardır. Özellikle de bu durum öğrencilerin aile içi ve okul ortamında yer alan kişiler arası sorunların çözümüne yönelik hayaller kurmasında net bir şekilde görülmektedir. Öğrencilerin Okulumuzda Hayat ve Evimizde Hayat üniteleri kapsamında günlük hayatta karşılaştıkları sorunları özgün fikirler üreterek çözebilmeleri için hayal güçlerinin gelişimi desteklenmesi önemli uyarıcılardan biridir. Bu kapsamda öğrencilerin hayal gücü eğitimi alabilmeleri için alan yazında yer alan hayal gücü gelişimini destekleyen yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Gündoğan (2019) bu tekniklerden biri olan Scamper'ı temel eğitimde beş yaş çocukların hayal gücünün yaratıcı potansiyelinin gelişiminde kullanmış, bu tekniğin başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Lin (2010) drama yöntemini 11-12 yaş çocukların hayal gücünün yaratıcı potansiyelini arttırmada, bağımsız düşünme ve risk alma gibi nitelikleri geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hayal gücü gelişiminde farklı bir yaklaşım olan Çocuklar İçin Felsefe (p4c) Taş (2017) tarafından kullanılmış ve bu yaklaşımın da çocukların hayal gücü gelişimini desteklediği belirlemiştir. Ayrıca sinektik/analoji, istasyon tekniği ve proje yaklaşımı da çocukların hayal gücünü arttırmada etkili olmaktadır (Ekinci-Işık 2007; Genç, 2013; Güler, 2014; Özden, 2011). Bu bağlamda ilkökul Hayat Bilgisi dersi konularının öğretimi sürecinde çocukların hayal gücü gelişimini desteklemek amacıyla bu yöntem/teknik ve yaklaşımlardan faydalanılabilir. Ayrıca Hayat

Bilgisi dersinde hayal gücünü arttırmayı amaçlayan bu teknik/yöntem ve yaklaşımların etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaşı, S., & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7). <https://doi.org/3597-3613>. 10.29228/TurkishStudies.37834
- Aktürk Çopur, D. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aydın, E. (2015). *Hayat bilgisi öğretim programlarında yer almış girişimci birey özelliklerinin incelenmesi ve bu özelliklerin kazandırılabilirliğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Aydın, Y. (2022). *Hayat Bilgisi öğretiminde hayal gücü geliştirici etkinliklerin yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 303-316.
- Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts based research*, Sage Publishing Inc.
- Belolutskaia, A.K., Vorobyova, I.I., Shiyan, O.A., Zadaev, S.A. & Shiyan, I.B. (2021). Conditions for developing the child's creative abilities: The results of approbation of the tool for assessing the quality of education in kindergarten. *Mod. Presch. Educ.* 2, 12–30.
- Bland, D. (2006). *Researching educational disadvantage: Using participatory action research with marginalised students* [Unpublished phd thesis]. Queensland University of Technology, Brisbane.
- Can, İ. (2018). Güven araştırmaları güvenilir mi?: Sosyal güven araştırmalarının yöntemine ilişkin eleştirel bir yaklaşım. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 481-497.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Karadağ). Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2018 yılında yayınlanmıştır).
- De Vittori, T. (2021). On the Role of Imagination in the Use of History in Mathematics Education. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), 1-7. <https://doi.org/10.29333/iejme/11296>
- Diamond, C.T.P. & Mullen, C.A. (1999). *The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development*. Peter Lang.
- Ekinci-Işık, D. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ekiz, D., & Gülay, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin “ideal sınıf ortamına” ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1121-1134. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.434147>
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve A. Ersoy (Editörler). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss.51-109). Anı Yayıncılık
- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 185-200.
- Güler, B. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleri. Güneş, F. (Ed.), *Çeşitli öğretim teknikleri*. (ss. 378- 385). Pegem Akademi Yayınları.

- Gündoğan, A. (2019). Scamper: Improving creative imagination of young children. *Creativity Studies*, 12 (2), 315–326. <https://doi.org/10.3846/cs.2019.11201>
- Harris, P.L. (2009). *The Work of the Imagination*, Blackwell.
- Hilppö, J., Rajala, A., Zittoun, T., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). Interactive dynamics of imagination in a science classroom. *Frontline Learning Research*, 4 (4), 20-29. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.213>
- Hiçyılmaz, Y. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin ideal okula ilişkin algılarının çiz ve yaz yöntemi ile hayal gücü tipolojisi bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 304-315. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.672337>
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu 2017 / okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. <http://dx.doi.org/10.24146/tkd.2017.14>
- Jankowska, D. M., Gajda, A., & Karwowski, M. (2019). How children's creative visual imagination and creative thinking relate to their representation of space. *International Journal of Science Education*, 41 (8), 1096–1117.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenleri yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2),
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Knowles, J.G. & Cole, A.L. (2008a). *Handbook of the arts in qualitative research*. Sage.
- Knowles, J.G. & Cole, A.L. (2008b). *Through pre-service teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. Backalong Books.
- Latham, G., & Ewing, R. (2018). Children's images of imagination: The language of drawings. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 71-82.
- Lin, Y. S. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.09.001>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme (Gözden geçirilmiş on birinci baskı)*. Pegem Akademi.
- Şeyba, E. (2018). *Etkili karar vermede hayal gücü ve sezginin rolü: Otel yöneticilerine yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Sauvageot, A. (2002). Imaginaire (structures et mécanismes de l'). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales [Dictionary of qualitative methods in the humanities and social sciences]*. Armand Colin.
- Tandoğan, O. (2016). Çocuklar için daha yaşanılır okul bahçeleri. *Megaron Dergisi*, 11(4), 629-637. <https://doi.org/10.5505/megaron.2016.92053>
- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 1-39). Pegem Akademi.
- Topaloğlu, G., Aydın-Türk, Y., Özyavuz, A., Karadeniz, B., Erdoğan, T., Bıyık, M. & Özdemir, C. (2018). Mühendislik ve mimarlık çalışmaları 2018. N. Çiftçi ve Y. Yanar (Editörler), *Öğrencilerin hayallerindeki okul bahçeleri ve katılımcı tasarım yaklaşımı* içinde (ss.27-32). Çizgi Kitabevi.
- Uzunkol, E. (2021). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe & M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.2-19). Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.



Yıldırım, C. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.

Yolcu, E. (2019). Okulöncesi dönem çocuklarında hayal gücü ve yaratıcılık ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 276-291. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.16>

## EXTENDED ABSTRACT

### *Evaluation of Supporting Children's Imagination in Life Sciences Lesson "Life in Our School" and "Life at Home" Units*

#### **Introduction**

Life Science course is a course that aims to provide a student who has just started primary school with the knowledge, skills, and values necessary for a healthy and safe life at home, at school, in nature, and in the country. The knowledge dimension of this course consists of science, social sciences, art, thought, and values (Tay, 2017; 10). In this course, along with acquiring knowledge, there is also skill development. Because skill is evaluated as an indicator of whether the learned things can be transferred to life with the help of experiences, observations, or information collected from various sources acquired throughout life (Uzunkol, 2021; 103). In this context, there are 23 different basic life skills that are aimed to be developed in students with the Life Science course. When the literature is examined, it is seen that the skills of Research, Using Information and Communication Technologies, Perceiving Change and Continuity, Entrepreneurship, Communication, Decision Making, Problem Solving, and Social Participation are directly or indirectly related to the imagination (Aydın, 2015; İleri, 2017; Meb, 2018; Şeyba, 2018; Yolcu, 2019). It has been determined as a result of studies that the cognitive, affective and social skills of individuals whose imagination development is supported improve as well as their academic success (De Vittori, 2021; Sungurtekin, 2021; Hilppö et al., 2016; Jankowska, Gajda, & Karwowski, 2019).

The Life Studies course offers students all kinds of knowledge, skills, and values about daily life, based on the principle of living experience, with activity-based learning. This confirms Vygotsky's opinion on the development of imagination as he (2004, p.19) says, "The more reality the child sees, hears, lives, learns, and has in his experiences, the stronger his productivity and the activities of his imagination will be in direct proportion." In addition, according to Vygotsky (2004), the critical period in supporting the development of an individual's imagination is preschool and primary school. In this context, when the literature on Life Knowledge and imagination was examined, it was seen that the research conducted in Turkey was limited (Aydın, 2022). In the context of these evaluations, it is thought that the development of imagination in students with the help of the Life Science lesson is essential. For this reason, the research's aim was to evaluate the support of children's imagination of the "Life in Our School" and "Life in Our Home" units in the Life Science course.

#### **Method**

The research was conducted with an art-based methodology based on a phenomenological approach. After the necessary literature review, the semi-structured interview form, which was given its final form, was distributed to the students by the researcher, and the data collection process was completed within one lesson hour. Students who could not draw to express their dreams were asked to describe their dreams by writing. The research was conducted with 31 students attending the 4th grade in a public primary school in Bursa in the 2018-2019 academic year and 11 students attending the 4th grade in a public primary school in Muğla in the 2019-2020 academic year. When the age range of the 4th-grade students participating in the research is evaluated, we encounter the characteristics of the Realism (grouping) period (9-12 years) as the child's drawing development period. In this context, the data of the second subproblem of

the research were analyzed by taking into account the periods of a child's drawing development. The data belonging to the first, third, and fourth subproblems were analyzed with the help of descriptive and content analysis.

### ***Result and Discussion***

When the findings of all the subproblems of the research are compared together and examined, it is seen that the findings confirm each other. It is thought that the "Life in Our School" and "Life in Our Home" units of the Life Sciences lesson do not offer rich images and concepts to nurture students' imagination. In the answers given by the students, it is seen that they mostly dreamed about improving the area they had problems with or completing the deficiency they felt in their lives. However, they did not reflect in their dreams on how to offer solutions to the problems they experienced by using their imagination. This result reveals the idea that it would be appropriate to support students' imagination in teaching Life Science subjects. As a matter of fact, Aydın (2022), in his research, used Imagination-Enhancing Activities in the teaching of Life Science course subjects and revealed that these activities contribute to the development of students' imagination. In this context, in primary school, imagination is fed by rich real-life activities. Imagination education can be contributed by using methods, techniques, and approaches such as P4C, Scamper, drama, etc. in the Life Science lesson.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## e-Twinning And Activities Of Daily Living In Special Education

Reina CASTELLANOS VEGA<sup>1</sup>  & Eren DURAK<sup>2\*</sup> 

Gönderilme Tarihi: 05 Eylül 2022      Kabul Tarihi: 23 Kasım 2022  
DOI: 10.52974/jena.1171305

### Abstract:

ITCs are considered necessary and positive, but in special education it is necessary to take a step forward that allows students to communicate with other students from different cities, show their work and at the same time learn together with the help of their teachers. This study aims to improve communication between schools and special education students and to know the effect it generates on the learning of life skills through the eTwinning platform. In addition, an initial and final survey of parents and teachers working with the group is conducted. A total of 80 teachers from special education schools in different cities of Turkey and from a Spanish university participate together with their primary education teachers. Working with the Etwinning platform has been found to improve communication between schools and special education students. In this research, students with special educational needs have overcome communication barriers by interacting with others outside of their everyday environments by demonstrating that they can achieve anything, when given the opportunity to create, learn, know and develop digital skills. There is a greater knowledge of web 2.0 tools, such as canva, wordart, ingpss learning, KineMaster, Pixiz, vivavideo, meitu, phinsh to publicize the work done, assuming responsibility for their own learning, in addition, parents of students consider that the activities carried out within the framework of the eTwinning program have had an impact on their children's daily life skills.

**Keywords:** Learning, case study, web 2.0, communication, special educational needs.



### Atf:

Castellanos Vega, R. & Durak, E. (2022). e-Twinning and activities of daily living in special education. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 186-197. <https://doi.org/10.52974/jena.1171305>

<sup>1</sup>Zaragoza Üniversitesi, İspanya. Orcid ID: 0000-0001-7484-0262

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-8177-589X

\*Corresponding Author: erendrk83@hotmail.com

## INTRODUCTION

This research is carried out to publicize the importance of the eTwinning platform and the use of web 2.0 tools in the group of students with special educational needs as a means for learning everyday life skills.

In Spain, there are 38,662 students in Special Education, 468 schools in total are involved, 190 public and 278 private schools are dedicated to Special Education and 58.1% of the classrooms of public schools at general level are equipped with interactive digital systems. Spain has 86% compared to 80% of the European Union to have basic digital skills (Ministry of Economy and Enterprise, 2022) according to these data do not refer to the population in special education in the acquisition of digital skills (INE, 2020). The Spanish Committee of Representatives of Persons with Disabilities (CERMI) ensures that "there is a generalized inaccessibility to social networks by the group of people with disabilities" (CERMI, 2019, p.76).

In Turkey, it can be said that the legal, social and cultural norms regarding people with special needs in our country followed a parallel course to that of contemporary countries in the post-republican period (Acar, Kaya & Güneş, 2017). The main legal bases for services for persons with special needs in Turkey are Decree-Law No. 573 on Special Education, which entered into force in 1997, and the Regulations on Special Education Services enacted on the basis of it, and Disabled Persons Act No. 5378, which entered into force in 2005. The regulation, which underwent changes in 2009, 2010 and 2012, took its final form in 2018 (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2018). Today, special education services in Turkey are provided through public schools and private special education and rehabilitation centres in the official process. Today, special education services in Turkey are provided through public schools and private special education and rehabilitation centres in the official process. It is estimated that approximately 39,000 people, including training personnel and personnel from other fields, work in this service in the special education and rehabilitation center. According to data from the OECD-EU (2022) it is assumed that approximately 15% of the world's population is made up of people with disabilities, and that this figure is around one billion people with special needs worldwide. According to statistics from the European Commission, Turkey and Spain have 36% and 57% of people with a level of digital skills, but do not specify the group that presents it (Eurostat, 2019).

With respect to the above, this research reveals the importance of the use of digital resources and the eTwinning platform allowing knowledge exchange, autonomous, authentic and permanent learning, communication between pupils and institutions at national and international level and joint work between special education institutions in Turkey and a university in Spain. It offers didactic material created by the student or by the teacher, allowing the learning of activities of daily life. Its objectives are as follows:

- Improve communication between schools and pupils through the eTwinning platform and the use of TIC.
- Carry out activities together and fun for learning life skills.
- Raise awareness of special days in students with special educational needs.
- To make students with Special Educational Needs aware that they can do the activities, overcoming communication barriers.
- Develop the integration of technology and special education.

### ***Learning Networks and Digital Skills in Special Education***

Technology is imposed in this society, it is a tool that is used every day in our generation, but there is a distance that youth live and the centers responsible for their training (Sánchez-Lopez et al., 2021) If we talk about students with special educational needs, the distance is much greater. In this research, we work through learning networks, we form an online social network where students with special educational needs and teachers share and develop information to create knowledge (Sloep & Berlanga, 2011). To form such a network, the ETwinning platform co-financed by Erasmus+ has been used, offering schools in the participating European countries, to communicate, to collaborate through the development of a project (Gutiérrez-Portlán, 2018) offering a new digital connectivity (Chayko, 2014).

Teachers, students and schools of special education and higher education (Aguiar et al. 2019) have joined forces to organize activities that promote autonomy, digital skills and the learning of daily life activities. To do this, it was important to train teachers in the use of ICT so that they could transmit knowledge and allow the student with Special Educational Needs to make use of it. To fill this gap, the team offered to guide each of the participants in the learning of the technological resource to use, generating digital skills that would allow students and teachers to acquire search skills, analysis, processing and transmission of information (Pérez-Mateo-Subirà et al. 2014).

One of the tasks of teachers in the acquisition of digital competence in special education, is to facilitate the path for their students when finding resources that allow them to achieve a higher level of success. According to OECD (2022) recommends that to ensure the participation of children in the digital environment calls for a dialogue between education professionals and even among children themselves, allowing lifelong learning, which is "a process of continuous education throughout life, without spatial-temporal limitations" (Sabán, 2009, p. 203)

***Learning and special educational needs:*** According to the European Parliament and the Council of 15 November of the European Union (2006), it is based on a principle of equity, where education must respond to the specific needs of different groups. This indicates that lifelong learning is about lifelong learning. "Technological, economic and social transformations are going at a dizzying speed" (Saban, 2010, p. 219) it is important to form and share knowledge among all (Paredes-Gavilanes et al., 2017), especially within the field of special education to acquire basic skills that allow us to update and adapt to the different situations that are constantly changing, allowing greater autonomy and decision-making (Saban, 2010), in addition, in this article not only allows the above, but also a communication with other people at national and international level, that is, an intercultural dialogue with students with and without special educational needs, social cohesion, equality between men and women and personal performance.

The centers that unite in this research manifest a cultural and technological diversity finding different opportunities and barriers to co-construct identity, interests and common knowledge" (Stornaiuolo et al., 2017, p. 11) Students both future teachers and students with Special Educational Needs (NEE) work on authentic learning (Herrington et al., 2014) where four criteria are worked: students work on current needs, who are about to work, a solution, motivating them to research and whose mentor is the teacher (Rule, 2006).

Professionals working with students with special educational needs must be in continuous training and more in the field of new technologies (Ahedo & Danvilla, 2014) "to pave the way, offering the student with NEE a series of accessible environments and resources to achieve a higher level of success" (Muñoz & Aguaded, 2012, p. 1258). In this article we work with students with intellectual and physical disabilities, making the different adaptations according to their difficulty either in literacy, in furniture or in color, letter size so that they can have similar access to new technologies and communication between them. With all this, collaborative learning is sought where "the student is autonomous but carrying out activities jointly in groups" (Marín-Juarros et al, 2014).

## **METHOD**

The design of the research is case study, being one of the qualitative research approaches, which are the studies carried out to reveal phenomena and perceptions in a realistic and complete manner in which the interview is used, the observation and analysis of documents based on qualitative methods of data collection (Mazzitelli, 2011). It is an enabling method, given the situation examined in research is the reflection of eTwinning projects in the daily life and communication skills of students (Cresswell, 2012; Woodside, 2010; Yin, 2003). Part of the idea of generating a joint project plan on the eTwinning platform, teachers from different schools view it on that platform and if they are interested in participating, they sign up for that project, others receive invitations to participate, Ten special education schools from different cities of Turkey (Ankara, Bingöl, Muğla, Denizli, Aydın, Erzurum) and a class of future teachers from the University of Zaragoza (Spain) meet.

### ***Participants***

A total of 80 people participated, 17 students with Special Educational Needs 80% male and 20% female, aged between 16 and 20 years; 11 teachers, distributed as follows: 10 teachers from special education centres and 1 from the University of Zaragoza teaching the subject of developmental psychology at the Faculty of Education, 36% men and 64% women all with experience from 3 years to 18 years in the education sector and 52 future primary school teachers, 33% are men and 67% are women. To maintain confidentiality, the names of the centres in Turkey and of the participants are anonymous.

### ***Data Collection Tools***

The steps taken to start the project are as follows: first, a project idea is raised on the eTwinning platform to search for partners. Once all the members of the group and the proposed activities are known, an introductory video is made to welcome and publicize the project to be carried out in <https://youtu.be/QGOSAQiZoY0> specifying the power of communication, overcoming barriers with collaboration, carrying out daily activities, the importance of teaching skills to be autonomous and teaching in a fun way, under the motto "I am also in this life".

Once the team is formed, a meeting is held to share duties and plan the project process. Each partner set out the needs they wanted to work with, the number of students who would participate and the informed consents signed by each student and school. The initial parent survey is conducted. Each partner was responsible for advising their student group. Partners kept in touch by whatsapp. Students with special educational needs met in chat rooms at Twinspace is part of the eTwinning platform. A number of common products were created. All the members and their students participated in them and worked collaboratively to complete the tasks between February and April (Table 1).

These tasks consisted initially by the teacher in the presentation of his center, presentation of the teacher, of the city in which he lives, specialty that has, location of the center within the world, All the information worked was recorded in twinspace, to make it known to students.

In this project several teams emerged: in the poster team, students launched ideas to create canva posters of what they had done such as preparing a simple meal, making the bed, brushing their teeth or hands or about safety rules on the internet. The drawing team launched the idea of creating a common e-book. The slogan team launched an idea to make a common video where each student had to say a positive phrase. The security team created a video to teach how to use the Internet wisely and make it known to all students. Once the activities have been carried out, the final survey of parents and teachers is carried out. Such survey consists of 5 questions: knowledge of web 2.0 tools, everyday life skills such as hand washing, brushing teeth, making a bed or making a simple meal, The answers were multiple selection where they pointed out the digital tools they used and in the section on daily life skills, they answered whether or not they did it or with help.

**Table 1.** Activities carried out by months

<b>Activities Carried Out in The Etwinning Program</b>	
<b>Month</b>	<b>Activities</b>
February	internet safety day logos and posters Word cloud with project logo brushing teeth letter awareness
March	Hand washing Prepare hot drink Puzzle Down's syndrome day room arrangement
April	autism day simple meal preparation Elaboration book Children day

As reported in previous paragraphs, the work of all teachers was shared at Twinspace. Each one was responsible for advising his group of students in the elaboration of the material, was offered a week in the elaboration of each activity, therefore, the total duration of the project has been of 3 months. The means of contact used by teachers has been by WhatsApp to discuss the work to be performed, the form and evaluate the process. Meetings were held with all students nationally and internationally through the eTwinning platform. It was very important for them to get together and see that they worked as a team, creating a series of common products. All teachers and their students participated in the activities and worked collaboratively to complete the tasks, without any loss of participants during the process.

In addition, during the realization of the Project, the Brainstorm has been used: allowing our students to communicate both individually and in groups, express their ideas with the project and develop creative products. Collaborative classes: developing cooperation between classes and socializing our students by creating video meeting and chat environments over the Internet (Bernete, 2010). Technological learning: teach our students the use and benefits of technological opportunities by including computers, the Internet and Web 2.0 tools in their



education, as well as teaching the safe use of the Internet. Learning by doing: students carry out their activities autonomously in the center and in their homes, upon demonstration by the teacher, to achieve lifelong learning. Discovery: Allow our special education students to discover applications that appeal to their respective fields and have the opportunity to develop by focusing on that topic, showing their activities performed in Twinspace.

### **Data analysis**

Taking into account the objectives of this research, regarding the first objective that is to improve communication between schools and students through the eTwinning platform and the use of ICT, we note the participation of 11 teachers from two countries (Turkey and Spain) 90% are devoted to teaching in special education institutions and 10% to teaching at university level, the latter involving 52 future teachers in primary education. Teachers at the end of the process say 100% that working together nationally and internationally allows the exchange of knowledge of web 2.0 tools and motivation for learning since such knowledge is put into practice and observed the result of the same.

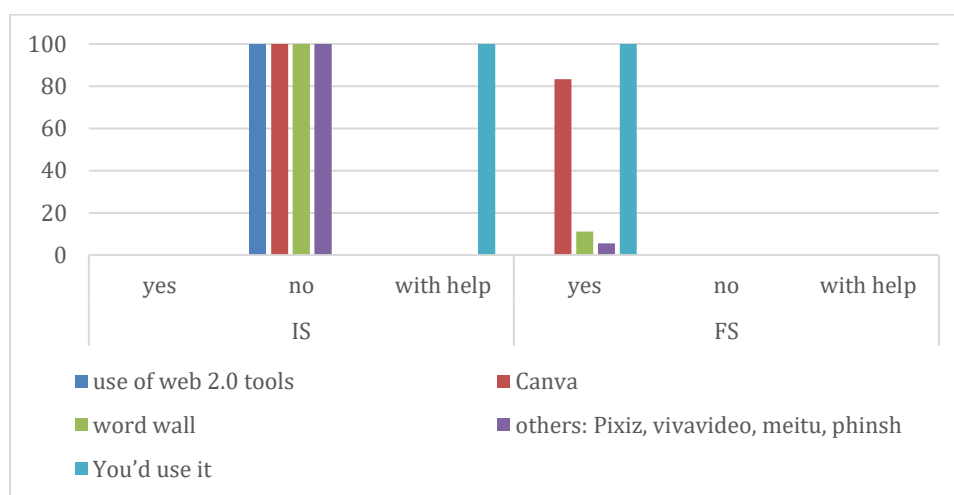
With regard to the second objective and third objective of this research, joint and fun activities have been carried out to learn life skills and work has been done on awareness of special days in students with special educational needs. Below, we highlight some work done jointly, as posters for each activity, where each center hangs it on the eTwinning platform to teach the other members what can be done, in addition, joint activities have been carried out as an ebook: <https://www.storyjumper.com/book/read/130259202/6257e49c4a609#page/14>, celebration of the day of the child <https://youtu.be/Daz2RDo19Cc>, autism, slogan that invite success <https://youtu.be/9SW4b7A9JNU>, celebration of the day of Down syndrome and the awareness of letters where each center is responsible for performing two letters, for this purpose a list of distribution of letters for each center is made and a final collage is made (Figure 1).



**Figure 1.** Posters Of Activities Highlighted by Students E-twinning Programme

With regard to the fourth and fifth objectives, which are to make students with special educational needs aware that they can carry out activities, overcoming communication barriers and integrating technology and special education, we can observe, according to a survey aimed at students about the tools used, the students at the beginning of the research (IS) did not have 100% knowledge about the web 2.0 tools, as they are advancing in the accomplishment of the tasks, use web 2.0 tools adapted to their level effectively according to the Final Survey (FS).

According to the students, Canva has become the most preferred web tool 2.0 by 83.3% and is preferred mainly to make photo collages or as a mural of words by 11.1% and 5.6% would use the other tools such as pixiz, vivavideo, Meitu or Phinsh. Students, who believe that web 2.0 tools contribute to the educational process and facilitate their work in this process, would continue to use these tools in the future (figure 2).

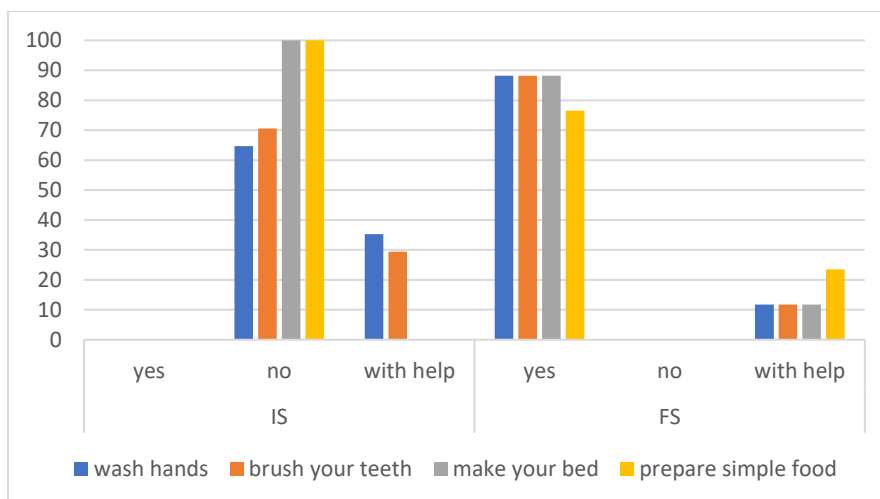


**Graph 1.** Initial (IS) and final (FS) survey using tools 2.0

To make an analysis of the results a comparison of the results is made according to initial and final surveys to parents, teachers and the observation in the products made by the students. According to the initial survey of fathers, 88.2 per cent are women and 11.8 per cent are men.

Regarding the questions asked to parents, we find that in the initial survey (IS) 64% of their children do not know how to wash their hands and 36.3% need help for this. The results of the final survey (FS), once prepared the educational material <https://youtu.be/TrPREZtYAaY> and worked with students by making posters or videos where the student is observed in the performance of these steps, we found that 88,2% know how to wash their hands and 11.8% still need help, indicating an increase in the number of students who can wash their hands independently after the project.

Regarding the brushing of teeth, parents reply that they do not do it 71% and with help 29.4, when making the material using kineMaster <https://youtu.be/DJ3Xmk31APs> and that students visualize it and then put it into practice, it is observed according to final survey (FS) 88.2% do so and 11.8% with help (Graph 1).



**Graph 2.** Initial (IS) and final (FS) survey of activities carried out

Regarding the time to collect the bed independently, in the initial survey (IS) there is an absence on the part of the students, after explanation and practice with the students, it was observed as final (FS) that 88.2% make their bed and 11,8% need help.

The same happens with the preparation of a simple meal, students present a generalized absence in the preparation of a meal, but when working on the program eTwinning and show it to peers, according to final survey (FS) it is observed that 76,5% have learned to prepare it autonomously and 23.5% need help (Figure 1).

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

We can say that working with the eTwinning platform allows to improve communication between schools and special education students. In this research, students with Special Educational Needs have overcome communication barriers by interacting with others outside their everyday environments (Kajamma & Kumpulainen, 2019) demonstrating that they can achieve anything, when given the opportunity to create, learn, know and develop digital skills.

Our students have had a greater motivation to learn and improve, allowing the expansion of their horizons, gaining confidence, developing their social skills, as well as the ability to work as a team (Portalés, 2019). In this research we walk from a "reactive model to a prospective model" and from "creative action and feedback with the community" (Sánchez-López et al., 2021, p. 113).

There is even a greater knowledge of web 2.0 tools, such as canva, wordart, learning ingps, KineMaster, Pixiz, vivavideo, meitu, phinsh to publicize the work done, assuming responsibility for their own learning, in addition, future teachers with these tools have been able to use according to Bastida-Bastida (2019) the model 5E: engage, explore, explain, elaborate and evaluate the didactic material to obtain visible results in the learning of students with special educational needs, according to Prendes & Gutiérrez (2013) is a step that must be taken among them "the promotion of the implementation of methodological strategies with ICT, beyond making known, should be taught with practical examples" (p. 218).

In addition, taking into account Johnson et al. (1999) and Rule (2006), cooperative, autonomous

and authentic learning has been generated through the use of a wide range of significant pedagogical methods and techniques, where students/as assume the role of researcher and mentor through joint and fun activities not only for learning life skills.

There was a change in the actions and attitudes of the participants, where the activities were mainly based on the active participation of students and teachers who have been facilitators of knowledge (Vygotski, 2004), although some teachers needed support as they were new to the eTwinning platform and the use of the tools.

Leaving as evidence in this research the creation of a book, the celebration of special days such as Down syndrome or the day of autism. According to Cabero-Almenara & Marín -Díaz (2014) these real-life situations allow socialization, the search for information and achievement.

It is important to work on these aspects, but in some schools, they resist the use of digital tools in their classrooms, being necessary according to Cipollone et al., (2014) linking learning with play allows participation, interaction and collaboration. If we talk about centers aimed at students with Special Educational Needs sometimes is not considered such use (CERMI, 2019) and is not fully integrated in teaching-learning processes (Ferrero-de-Lucas et al., 2021).

All families of students with special educational needs who participated in the research consider that the activities carried out under the eTwinning program have had an impact on their children's everyday life skills, The teaching-learning process is more efficient with the use of Web 2.0 digital tools (Matthews, 2020).

According to Garcia (2013) advocates the collaboration of European educational centers, this research addresses collaborative work with students from different provinces of Turkey and a course of the University of Zaragoza in Spain. The eTwinning portal is considered beneficial in terms of improving communication skills, as it allows an active participation of students, gaining confidence in themselves (Stetsenko, 2019).

According to García-Valcárcel-Muñoz-Repiso et al. (2014) educational environments are enriched with innovative applied activities, contribute to the development of students' creativity, thanks to the tools of Web 2.0, provides lifelong learning, where students/s are involved in the process (Miño-Puigcercós et al., 2019). They also develop their sensory intelligence through collaborative work with group and team activities, so this process has a positive impact on their academic success.

According to the limitations that have been found, it is the small sample of this research, but it can be the beginning to make known to professionals of the sector and their students that a joint work can be done, cooperation and exchange of knowledge at social, personal and emotional levels, increasing the strength of the collective, Therefore, it would be necessary to continue promoting and carrying out research of this type where the student with Special Educational Needs is involved in the knowledge of other people, learning activities that are necessary to gain some strength in their autonomy. In turn, it would be important to keep track of digital and everyday skills to know if learning is sustained over time.

### ***Ethical Text***

In this article, research and publication ethics rules are followed. The responsibility of any violation regarding the article belongs to the author(s).

## REFERENCES

- Açar, D., Kaya, G., & Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944.
- Aguiar, B., Velázquez, R., & Aguiar, J. (2019). Teaching innovation and use of ICTs in higher education. *Espacios*, 40(2), 8-20.
- Ahedo-Ruiz, J., & Danvilla, I. (2014). New technologies as tools that facilitate formative education in education. In J. Díaz-Cuesta (Ed.), *Innovative strategies for dialogic and virtual teaching*.
- Bastida-Bastida, D. (2019). Adaptation of the 5E model with the use of digital tools for education: proposal for the science teacher. *Scientific Journal*, 34(1), 73-80. <https://doi.org/10.14483/23448350.1352>
- Bernete, F. (2010). Uses of ICTs, social relations and changes in the socialization of young people. *Journal of Youth Studies*, 88, 97-114.
- Cabero-Almenara, J. & Marín-Díaz, V. (2014). Educational possibilities of social networks and group work. University students' perceptions. [Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios]. *Comunicar*, 42, 165-172. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>
- Cabero-Almenara, J. & Marín-Díaz, V. (2014). Educational possibilities of social networks and group work. University students' perceptions. [Educational possibilities of social networks and group work. Perceptions of university students]. *Comunicar*, 42, 165-172. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>
- CERMI (2020). *Report on human rights and disability*. Government of Spain.
- Chayko, M. (2014). Techno-social life: The Internet, digital technology, and social connectedness. *Sociology Compass*, 8(7), 976-991. <https://doi.org/10.1111/soc4.12190>
- Cipollone, M., Schifter, C., & Moffat, R. (2014). Minecraft as a creative tool: A case study. *International Journal of Game-Based Learning*, 4, 1-14. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2014040101>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2018). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- Cook, B., Lloyd, J., Mellor, D., Nosek, B., Therrien, W. (2018). Promoción de la ciencia abierta para aumentar la confiabilidad de la evidencia en la educación especial. *Niños excepcionales*, 85(1), 104-118. Doi: <https://10.1177/0014402918793138>
- European Parliament and Council of 15 November (2006). Decision No 1720/2006/EC establishing an action programme in the field of lifelong learning. Official Journal of the European Union, 24/11/2006. <http://eur-lex.europa.eu/>
- Eurostart (2019). *Your key to European sites*. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Ferrero-de-Lucas, E., Canton-Mayo, I., Menéndez-Fernández, M., Escapa-González, A., & Bernardo-Sánchez, A. (2021). ICT and knowledge management in Teaching and Engineering Students. [ICT and knowledge management in teaching and engineering students]. *Comunicar*, 66, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-05>
- Ferrero-de-Lucas, E., Cantón-Mayo, I., Menéndez-Fernández, M., Escapa-González, A., & Bernardo-Sánchez, A. (2021). ICT and knowledge management in Teaching and Engineering Students. [TIC y gestión del conocimiento en estudiantes de Magisterio e Ingeniería]. *Comunicar*, 66, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-05>
- García, M. (2013). ETwinning project. Teaching team work to promote multilingualism in early childhood education through ICTs. *EDETANIA*, 44, 259-269.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A., & Recamán Payo, A. (2012). The methodology of collaborative learning through ICT: an approach to the opinions of teachers and students. *Complutense Journal of Education*, 23(1), 161-188. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39108](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108)
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., & López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. [Las TIC en el aprendizaje

- colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria]. *Comunicar*, 42, 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., & López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. [ICT in Collaborative Learning in the Primary and Secondary Classroom]. *Comunicar*, 42, 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gonzalez-Perez, J. & Criado, M. (2003). Psychology of education for practical teaching. CCS.
- Green, J., Dixon, C., & Zaharlick, A. (2005). Ethnography as a logic of inquiry. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, & J. Jensen (Eds.), *Methods of research on teaching the English language arts*. Routledge.
- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M., & Sánchez-Vera, M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. [Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios]. *Comunicar*, 54, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M., & Sánchez-Vera, M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. [Strategies for communication and collaborative networking of university students]. *Comunicar*, 54, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>
- Marín-Juarros, V., Negre-Bennasar, F., & Pérez-Garcías, A. (2014). Construction of the foundations of the PLE and PLN for collaborative learning. [Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo]. *Comunicar*, 42, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Marín-Juarros, V., Negre-Bennasar, F., & Pérez-Garcías, A. (2014). Construction of the foundations of the PLE and PLN for collaborative learning. [Personal learning environments and networks (PLE-PLN) for collaborative learning]. *Comunicar*, 42, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Matthews, A. (2020). Sociotechnical imaginaries in the present and future university: A corpus-assisted discourse analysis of UK higher education texts. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1864398>
- Mazzitelli, A. (2011). Analysis of the opinions of parents of high school students about the sciences and their possible influence on learning. *Journal of Educational Guidance*, 25(47), 81-93.
- Ministerio de Asuntos económicos y transformación digital (2022). *Plan Nacional de Competencias Digitales. España digital 2025*. Gobierno de España.
- Miño-Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P., & Cobo, C. (2019). Virtual communities as safe spaces created by young feminists: identity, mobility and sense of belonging. In S. Habib, & M. Ward (Eds.), *Identities, youth and belonging*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2_8)
- Muñoz, M. & Aguaded, I. (2012). *Digital competence in students with special needs*. 1st International Virtual Congress on Pedagogical Innovation and Educational Praxis. INNOVAGOGÍA.
- National Statistics Institute (2020). *Survey of equipment and use of information and communication technologies in households*. INE. [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2020.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf)
- OECD (2022). *Supplementary document to the OECD recommendation on children in the digital environment*. OECD <https://doi.org/10.1787/a2ebec7c-es>
- Paredes-Gavilanes, J., Calvopiña-Andrade, D., Velasco-Samaniego, V., & Álvarez-Román, J. (2017). Knowledge management and its relevance in university education. *Journal Científica Hermes*, 19, 475-493. <https://doi.org/10.21710/rch.v19i0.374>
- Pérez-Mateo-Subirà, M., Romero-Carbonell, M., & Romeu-Fontanillas, T. (2014). Collaborative construction of a project as a methodology for acquiring digital competences. [La construcción colaborativa de proyectos

- como metodología para adquirir competencias digitales]. *Comunicar*, 42, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-01>
- Pérez-Mateo-Subirà, M., Romero-Carbonell, M., & Romeu-Fontanillas, T. (2014). Collaborative construction of a project as a methodology for acquiring digital competences. [Collaborative project construction as a methodology for acquiring digital skills]. *Comunicar*, 42, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-01>
- Portalés, M. (2019). *Media literacy and new digital environments*. [Doctoral dissertation], Universitat Autònoma de Barcelona., Barcelona, Spain.
- Prendes, M., & Gutiérrez, I. (2013). Technological competences of teachers in Spanish universities. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>
- Roselli, N. (2016). Collaborative learning: Theoretical foundations and strategies applicable in university education. *Purposes and Representations*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rule, A. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Sabán, C. (2010). Lifelong education and lifelong learning: two different theoretical-application models. *Journal iberoamericana de Educación*, 52, 203-230. <https://doi.org/10.35362/rie520617>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M. & Oliviera, I. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Revista Comunicar*, 29(69), 113-126. DOI <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M. & Oliviera, I. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. *Comunicar*, 29(69), 113-126. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Sloep, P. & Berlanga, A. (2011). Networks of learning, learning in network. *Journal Científica de Educomunicación*, 37(19), 55-64. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Stornaiuolo, A., Smith, A., & Phillips, N. (2017). Developing a transliteracies framework for a connected world. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 68-91. <https://doi.org/10.1177/1086296x16683419>
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Sınıf İçi Öğretim Teknolojilerinin Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri (Hatay İl Örneği)

Yavuz TOPKAYA<sup>1\*</sup>, Fatih KALKAR<sup>2</sup>, Telal GÜNEN<sup>3</sup>,  
Mehmet KÜTLER<sup>4</sup>, Erhan BOZKURT<sup>5</sup> & Betül DOĞAN<sup>6</sup>

Gönderilme Tarihi: 07 Kasım 2022      Kabul Tarihi: 28 Kasım 2022  
DOI: 10.52974/jena.1200447

### Öz:

Bu çalışma, Hatay ili merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullanmış oldukları öğretim teknolojilerine ilişkin görüş ve önerilerinin incelendiği bir araştırmadır. Araştırma, 2021-2022 yılı güz döneminde Hatay il merkezinde kamuya ait 5 farklı ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya dâhil edilen beş kamu ortaokulunda görev yapan 16 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgusal çalışma tekniği merkeze alınarak yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ulaşılan veriler, bilimsel araştırma tekniklerinden biri olan içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında ulaşılan nitel bulgular neticesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiye yönelik kavram bilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenleri bilgisayar, telefon ve tablet kullanımı konusunda bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında teknolojik olanakların kalıcı öğrenmeleri beraberinde getirdiğini ve kalıcı öğrenme yaşantılarına etkide bulunacağı yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Tüm bu verilerden hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Materyal, öğretmen, öğretim teknolojileri, sosyal bilgiler.

### Abstract:

This study is research in which the opinions and suggestions of social studies teachers working in the city center of Hatay are examined. The research was carried out in 5 different public secondary schools in the city center of Hatay in the fall semester of 2021-2022. The study group of the research consists of 16 social studies teachers

### Atf:

Topkaya, Y., Kalkar, F., Günen, T., Kütlér, M., Bozkurt, E. & Doğan, B., (2022). Sınıf içi öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri (Hatay il örneği). *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 198-212. <https://doi.org/10.52974/jena.1200447>

<sup>1</sup>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9722-1114

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3741-0455

<sup>3</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3122-3613

<sup>4</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2724-5839

<sup>5</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9605-932X

<sup>6</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7413-3349

\*Corresponding Author: topkayay@gmail.com



working in three public secondary schools included in the study. The research was carried out by focusing on the factual study technique, which is one of the qualitative research designs. The data were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained through the semi-structured interview form were subjected to content analysis, which is one of the scientific research techniques. As a result of the qualitative findings obtained within the scope of the study, it is revealed that the social studies teachers' conceptual knowledge about technology is at a sufficient level. In addition, social studies teachers stated that their level of knowledge about the use of computers, phones and tablets is high. In addition, they expressed the opinion that technological opportunities bring permanent learning and affect their permanent learning experiences. Based on all these data, some suggestions were made.

**Keywords:** Material, teacher, instructional technologies, social studies.

## GİRİŞ

İçinde bulunulan yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak insan hayatının sürekli değişime uğradığı söylenebilir. Uygarlık tarihiyle birlikte bilimle paralel bir şekilde gelişim gösteren pozitif bilim dallarının sürekli gelişmesi insan hayatını da birçok açıdan kolaylaştırmıştır. Tanığı olduğu çağa ayak uyduran, beraber yaşadığı diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına çok büyük görevler düşmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullarda görev yapan ve yine eğitim-öğretim faaliyetlerinde en önemli bileşen olarak nitelendirilen nitelikli öğretmenlerin varlığıyla ancak bahsi geçen bu öğrenci profillerinin yetiştirilebileceği unutulmamalıdır (Güven, 2001). Günümüzün eğitim sistemi ile toplumun beklentisi, öğrencileri ezbercilikten kurtaran, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, sorgulayan, analiz ve sentezler yapabilen bireyler yetiştirebilmektir. Bireyleri yetiştirirken belirlenen amaçlara ulaşabilmede sınıftaki öğretmenin etkisiyle birlikte teknolojik araç gereç kullanmanın miktar ve boyutunun da çok büyük bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır (Göksel, 2007).

Eğitim öğretimin temel amacı bilgiyi ezberleyen ve aktarabilen değil, yorum yapabilen ve sorgulayabilen nesil yetiştirmektir. Bu nedenle çağdaş eğitim kurumlarının en temel hedefi eleştirel düşünme becerilerine sahip, bilşsel ve duyuşsal açıdan üst düzeyde olan, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen fertleri yetiştirmektir. Bireylere düşünce yeteneğine sahip olabilmek için plan ve program sunmaktadır. Günlük hayatta karşılaşılabilecek her türlü zorluğa karşı bireyi gerçek dünyaya hazırlama Milli Eğitim sistemlerinin en temel amacı olarak ifade edilebilir (Paul, 1984). Sosyal bilgiler, işte bu noktada bireyi gerçek hayata karşı hazırlama misyonunu üstlenmektedir. Bu bağlamda var olan sosyal bilgiler derslerinin modern materyallerle birlikte teknolojik gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Çetintürk, 2014). Çünkü bireyin hayatına şekil veren sosyal bilgiler dersinin sıradan bir şekilde işlenmesinin asıl misyonunu gerçekleştirmede yetersiz kalacağı su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Göksel, 2007).

Hayat bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri öğrencilerin öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımlarıyla ancak sağlıklı bir şekilde işlenebilen derslerdir. Bu konuda öğrencinin birçok duyu organına hitap eden bir öğrenme ortamı olması gerekir. Bu nedenle derslerde kullanılan teknolojik araçlarla birlikte tablo, grafik ve haritalar öğrenci merkezli bir yapıya sahip olmakla birlikte öğrencilerin katılımları ile de daha etkili bir yapıya dönüşen bir etkiye sahiptir. Öğrencinin aktif ve kalıcı öğrenmesini sağladığı gibi öğretmene de zaman tasarrufu sağlamaktadır (Vural, 2004). Sosyal bilgiler ders kitapları birey için günlük hayatta gerekli olan bilgilerin yer aldığı ders içi materyallerden biridir. Öğretmenler bu bilgileri günlük yaşamla araç- gereç kullanarak ilişkilendirilebilir. Günlük hayatımızla ilişkilendirebilme, olaylar

hakkında yorum yapabilmek ve bazı sonuçlara ulaşma ancak materyal kullanarak kalıcı hale gelebilir. Kalıcı öğrenmenin temeli, ders işlenişinde etkin olarak araç-gereç kullanılmasına bağlıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde birey için önem arz eden bilgi, beceri ve tutumların ateryallerle desteklenerek işlenmesi gerekmektedir (Şimşek, 2002). Garton ve Graves, (2014) göre ise öğrenme-öğretme etkinliklerinde bilişim teknolojileri ve öğretim materyalleri çok önemli bir etkiye sahiptir. Zira öğretmenin öğrencileri motive etmesi, öğretimi daha ilgi çekici hale getirilmesi öğretim materyallerinin zenginliği ile gerçekleşir (Yani ve Ahmad, 2018). Eğitim öğretim teknolojilerinin kullanım amacı; Verimli ve etkili bir eğitim öğretim sağlayabilmek bilgilere sağlıklı ulaşabilmek, eğitim materyallerini daha ucuza edinebilmek ve öğrencilerin teknolojik materyalleri kullanma becerilerini geliştirmektir (Çalışkan & Karadağ 2006). Ders süreci içerisinde öğretim teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayan sosyal bilgiler dersinde de bu araç-gereçlerden faydalanılmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi kişinin toplumdaki görev ve sorumluluklarının farkına varması, iyi bir yurttaş olabilmesini hedeflemektedir. Yurttaşlık şuurunun kazandırılmasında insan haklarının öğretilmesinde, milli değerlerin geliştirilmesinde sosyal bilgiler dersi büyük bir öneme sahiptir. Yetiyecek neslin bağımsız düşünebilmeyi, yorum yapabilmeyi, kavrayabilmeyi, sorgulayabilmeyi, kendine güvenen bilinçli birer vatandaş olmayı sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrenirler (Ulusoy & Gülüm, 2009).

Öğretmenler farklı disiplinlere ait konuları işlerken birçok öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalı, bu yöntemleri kullanırken öğrencinin duyu organlarına hitap eden bilgisayar, akıllı tahta, flaş bellek, kamera, tarayıcı, ses kayıt cihazı, projeksiyon, cep telefonu vb. günümüzün güncel teknoloji araçlarını konuya uygun olarak öğretmenlerce etkili ve aktif olarak kullanılmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için teknolojik materyaller mutlaka kullanılmalıdır. Teknolojik araçlar, öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi kalıcı hale getirmek, bireysel farklılıkları, öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanarak eğitimin kalitesini arttırmak, kişinin ve toplumun taleplerini karşılayabilmek, sosyal adaleti, hukuk normlarını, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına yoğun bir şekilde derslerde kullanılmalıdır (Alkan, 1995). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde teknolojik materyal kullanımının öğrenme öğretme sürecine; bilgiye hızlı ulaşma, konulara üst düzeyde motive olma gibi daha birçok farklı alanda fayda sağladığı bilinmektedir (Picard, 2009). Ayrıca eğitim öğretimde imkân eşitliği, eğitimin sürekliliği ve devamlılığı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları içinde bulunulan dönem içerisinde en fazla teknolojik materyaller aracılığıyla sağlanmaktadır (İşman, 2003).

Toplumsal gereksinimler doğrultusunda bireysel gelişimleri en üst düzeye çıkararak ve eğitim-öğretim etkinliklerine günceli yakalamayı amaçlayan teknolojik gelişmeler (Çetinkaya & Keser, 2004), bilhassa içinde bulunulan bu yüzyılda günlük yaşamın birçok farklı tarafında önemini arttırarak uygarlık tarihinin vazgeçilmezlerinden biri haline gelmiştir (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüoğınar & Gültekin, 2013). Günümüz dünyasında özellikle teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde kaliteyi arttırmak, öğrenme ortamlarını ve bireysel öğrenme hızlarını geliştirmek modern teknolojiyi kullanmakla mümkündür (Sarker, Wu, Cao, Alam & Li, 2019). Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda verilen derslerde bilgisayar ve internet kullanımı eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli öğelerinden biri haline gelmiştir (Açıkalm, 2010). Bu teknolojik gelişmelerin sonucu olarak öğrencilerin başarılarını arttırmak ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmek adına eğitim ile teknoloji unsurları artık daha fazla bir araya gelmektedirler (Costley, 2014). Eğitim öğretimin her safhasında ortaya konulan eğitim öğretim faaliyetlerinde hedeflenen kazanım ve davranışlara ulaşmayı kolaylaştıran, dersleri

daha ilgi çekici hale getiren (Nalçacı & Ercoşkun, 2005) bu süreci olumlu yönde kolaylaştıran bütün teknolojik ürünlere ve materyallere daha fazla yer verilmelidir (Duhaney, 2001). Okul ve sınıf ortamlarında derslerin işlenişinde kullanılan teknolojik araçlar ve bazı programlar eğitim öğretimin amaçlarına ulaşmada bazen yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle teknolojik gelişmeleri ve yazılım alanlarını çok yakından takip etmek gerekmektedir. Sınıf içinde kullanılan teknolojik araçlarla desteklenen kalıcı ve aktif öğrenmede teknolojik kaynakların bir arada kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Berson & Balyta, 2004). Teknolojik araç ve gereçlerle ders konuları ilgi çekici ve akıcı hale gelmesi, öğrencilerin motivasyonunu arttırması, derse aktif katılımının sağlanması, öğrencilerde kalıcı ve unutulmaz bilgiler edinmelerini sağlar (Kaya, 2008; Kuloğlu & Bay, 2019).

Günümüz modern teknolojilerinden üst düzeyde faydalanmak, yapılandırıcı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasını sağlar (Manfra & Hammond, 2008). Eğitim öğretimi birçok yönden olumlu olarak etkileyen teknolojik materyal ve araçlar, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler konuları için dersin, kalıcı öğrenmeyi sağlamada önemli bir etkene sahiptir. Soyut kavramlar içeren sosyal bilgiler konularının somutlaştırılmasında öğretmenlere kolaylık sağlar ve araçların kullanımını zorunlu hale getirir. Sosyal bilgiler öğretiminde geleneksel bir yöntem olan ders kitapları, küre ve harita kullanmalarıdır (Dere & Dinç, 2017).

2000'li yıllara kadar sosyal bilgiler öğretiminde dijital teknolojinin gelişmesiyle birlikte, öğrencilerin birden fazla işitme organına hitap eden kamera, akıllı tahtalar, bilgisayarlar, fotoğraf makinaları, projeksiyonlar, akıllı telefonlar vb. teknik araç ve gereçler kullanılmaya başlandı (Özel, 2012; Aydemir, Küçük & Karaman, 2012). Günümüzde ise kitap okuyucu, taşınabilir medya çalar, akıllı telefon, kablosuz cihaz gibi dijital ortamlarda okunan sanal kitap okuyucu ve e-müze gibi yeniliğe açık teknolojik program ve yazılımlar uygulamaya konuldu (Soydan, 2012; Çalışkan, Önal & Yazıcı, 2016).

Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri içerisinde kullanılan her türlü araç-gereç ve teknolojik materyaller öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirerek hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha istendik durumları beraberinde getirmektedir. Bu teknolojik araçlar sosyal bilgiler dersinin hedeflerinden olan öz yeterlilik, karşılaşılan sorunlara çözüm bulma, karar verebilme, öz saygı, mantıkçılık, yapıcı ve eleştirci düşünebilme becerilerini bir üst seviyeye taşıyıp kavratmaktır (Heafner, 2004; Kaya, 2008; Lin vd. 2012). Ayrıca Sosyal bilgiler dersinin işlenişinde öğrencilerin öğrenilen konulara karşı ilgi ve dikkatlerini çekme, motivasyonlarını arttırma, derslere aktif olarak katılıp tam öğrenmeyi meydana getirebilmektir (Akgün, Kuru & Yücekaya, 2015; İnel ve Çetin, 2017; Kazu & Yeşilyurt, 2008; Yaylak & İnan, 2018; Yeşiltaş, 2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından teknolojik materyal ve araç-gereç kullanma, sınıf yönetiminde kolaylık, çoklu zekâ alanlarına hâkim olma, soyut kavramları somutlaştırma, yaparak yaşayarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmede öğrenci ve öğretmene büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ateş, 2010; Bilici & Güler, 2016; Doğru & Aydın, 2018).

Literatür incelendiğinde; özellikle sosyal bilgiler dersi esnasında teknolojik araç-gereç kullanmanın; soyut kavramları somutlaştırdığı, öğretilmesi hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırmada işitsel, görsel olarak öğrenciye sunma ve anlamayı kolaylaştırdığı, ilgi, dikkat ve konuya karşı motivasyonu arttırdığı, öğrencinin derse sıkılmadan aktif olarak katılım sağladığına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Bulut & Koçoğlu, 2012; İneç, 2017; Şahin & Taşyürek, 2014). Öğrenme-öğretme ortamının teknolojik materyallerle zenginleştirilmesinin öğrencilerin tutumlarına ve başarılarına olumlu etki ettiği konusunda ise çalışmalar mevcuttur (Vermeersch & Kremer, 2005; Barrera-Osorio vd., 2007; Glewwe, Kremer & Moulin, 2009;

Muralidharan & Sundararaman, 2010; Uzunöz, Aktepe & Gündüz, 2017; Kul, Çelik & Aksu, 2018). Yine teknolojik araçlarla, öğretim yöntem ve tekniklerinin bütünleştirildiğine ve teknolojik araç kullanmanın zorunluluğunun ortaya konulduğu bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir (İneç & Akpınar, 2017; Yılmaz & Ayaydın, 2015).

Bu bağlamda ders süreci içerisinde daha sağlıklı bir öğrenme ortamının gerçekleşebilmesi için derslerde öğretim teknolojisi ve değişik türden araç-gereçlerin kullanılması var olan süreci daha anlamlı hale getirebilmektedir. Nitekim öğrencilerin olumlu bir gelişime sahip olabilmesi derslerin işlenişinde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenler öğretim esnasında öğretim teknolojilerini ve materyallerini mutlaka kullanmalıdırlar. Ayrıca eğitim-öğretimin daha ilgi çekici bir hal alması ve öğrenci motivasyonunu üst düzeye çıkarması için öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı öğrenmeyi desteklemesi açısından büyük önem arz eder (Uygun & Kılıçkara, 2019). Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu doğrultuda çalışmada sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik görüş ve önerileri incelenmiştir.

Bu araştırma, sınıf içi öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerilerini saptamak üzere ortaya konulmuştur. Bu durumdan hareketle yapılan bu çalışmada alt problem cümleleri olarak aşağıda yer alan şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) Öğretim teknolojisi kavramından ne anlamaktasınız? Açıklayınız.
- 2) Öğretmenlerin bildikleri ve kullanabildikleri teknolojik donanımları nelerdir? Açıklayınız.
- 3) Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmanın faydalarına yönelik düşünceleri nelerdir? Açıklayınız.
- 4) Öğretmenlerin kaçınılmaz olarak nitelendirdikleri öğretim teknolojileri nelerdir? Açıklayınız.
- 5) Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımı konusundaki önerileri nelerdir? Açıklayınız.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, sınıf içi öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin ortaya konulduğu nitel bir çalışmadır. Araştırmanın doğasına uygun bir şekilde yapılandırılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseninden faydalanılmıştır. Bu teknik, nitel araştırma metodolojisi göz önüne alındığında yapısı itibarıyla net ve genelleyici sonuçları tespit ederek ortaya koymada her ne kadar kısıtlı görülse de bildiğimiz ancak incelenen unsur hakkında çok ayrıntılı bir biçimde bilgi sahibi olamadığımız durumlarda mevcut sonuçları daha ayrıntılı bir biçimde görebilmemize yardımcı olan bir desendir (Büyüköztürk vd. 2011).

### *Çalışma Grubu*

Yapılan çalışmada çalışma grubu olarak, 2021-2022 yılı güz döneminde Hatay il merkezinde kamuya ait beş farklı ortaokulda görev yapan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırma kapsamında görüşlerine müracaat edilen sosyal ve sınıf öğretmenleri gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmışlardır.

### Veri Toplama Araçları

2021-2022 güz yarıyılı içerisinde sınıf içi öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ile önerilerinin incelendiği bu çalışmada katılımcılardan görüşlerini almak adına araştırmacılar tarafından hazırlan yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Hazırlanan bu formda mevcut olan sorulara sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevap vermesi için 5 tane soru (açık uçlu) onlara yöneltilmiştir. Açık uçlu soruların temel amacı, herhangi bir konu hakkında araştırmacılara incelenen konu/konular hakkında esnek bir bakış açısı kazandırmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma kapsamında öğretmenlerden görüş elde edebilmek adına onlara sorulan soruların açık, net ve anlaşılır olmasına olanak sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından ortaya konulan yarı yapılandırılmış mülakat formu, araştırma grubu içinde yer almayan 8 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış ve uzmanlardan elde edilen görüşlerden de faydalanılarak yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik görüş ile önerilerinin incelendiği bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine bakış açısını ve öğretim teknolojilerini kullanımı konusunda ki görüş ve önerilerini belirlemek gayesiyle kendilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde transkripte tabi tutulmuştur: Analizin ilk basamağında katılımcılardan elde edilen görüşler kodlanmıştır. Bir sonraki aşamada elde edilen görüşlere ait temalar oluşturulur. Üç ve dördüncü aşamalarda ise oluşturulan kod ile temalar düzenlenir ve ardından bu temalar araştırmacılar tarafından yorumlanır. Elde edilen verilere yönelik analiz safhasında sosyal bilgiler öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3... Ö16 şeklinde kodlanarak öğretmenlerden elde edilen görüşler analize tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara ait frekans dağılımlarıyla (f) birlikte yüzdelerine (%) oluşturulan tablolara işlenmiştir.

## BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine bakış açılarını, öğretim teknolojilerini kullanımı konusunda ki görüş ve önerilerinin irdelendiği bu çalışmada ulaşılan bulgulara aşağıda tablolar şeklinde açıklanmıştır.

**Tablo 1.** Öğretim Teknolojisi Kavramına Yönelik Elde Edilen Bulgular

İfadeler	Katılımcı	f	%
Öğretimin daha kalıcı ve kolay olmasının sağlanması	Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö10	5	31
Kazanımları daha verimli ve anlaşılır hale getirilmesini sağlaması	Ö4,Ö11,Ö13,Ö15	4	25
Eğitimde kullanılan teknolojik araçlar	Ö2,Ö5,Ö6	3	19
Ders için kullanılan araçların geliştirilmesini sağlaması	Ö9,Ö12,Ö14	3	19
Öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan teknolojik materyal	Ö16	1	6

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “*Öğretim teknolojisi kavramından ne anlamaktasınız? Açıklayınız.*” sorusuna verilen cevaplar Tablo-1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5’i “*Öğretimin daha kalıcı ve kolay olmasının sağlanması*” şeklinde görüş bildirirken 4 sosyal bilgiler öğretmeni “*Kazanımları daha verimli ve anlaşılır hale getirilmesini sağlaması*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı soruya cevap veren 3 sosyal bilgiler öğretmeni “*Eğitimde kullanılan teknolojik araçlar*” ve yine 3 sosyal bilgiler öğretmeni “*Ders için kullanılan araçların*

geliştirilmesini sağlaması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. 1 sosyal bilgiler öğretmeni de “Öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan teknolojik materyal” şeklinde görüş belirtmiştir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler derslerinde bazı konular görsel öğelerle desteklenerek ancak öğrencilere benimsetilebiliyor. Öğretim teknolojilerinden faydalanarak ders süreci içerisinde verilmesi gereken değerler, beceriler ve kazanımları daha net ve eksiksiz bir şekilde öğrencilerimize verebiliyoruz. Ben ders sürecini zenginleştirdiğini derslerimde gördüm ve bu yüzden sürekli öğretim teknolojilerinden faydalanma yoluna gideceğim.” (Ö10).

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Bildikleri ve Kullanabildikleri Teknolojik Donanımlara İlişkin Bulgular

İfadeler	Katılımcı	f	%
Bilgisayar, tablet, telefon	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13	8	50
Akıllı tahta	Ö3,Ö6,Ö8,Ö14,Ö15	5	32
Web2	Ö11,Ö16	2	12
Tepegöz	Ö7	1	6

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin bildikleri ve kullanabildikleri teknolojik donanımları nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo-2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8’i “Bilgisayar, tablet, telefon” şeklinde görüş bildirirken 5 sosyal bilgiler öğretmeni “Akıllı tahta” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı soruya cevap veren 2 sosyal bilgiler öğretmeni “Web2” şeklinde görüş bildirmiştir. 1 sosyal bilgiler öğretmeni “Tepegöz” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir:

“Günümüz dünyasında artık bilgisayar insanoğlunun olmazsa olmazıdır. Hayatın birçok farklı alanında bilgisayar ve türevleri yani tabletler, akıllı telefonlar gibi unsurlar insan hayatını inanılmaz kolaylaştırmaktadır. Zaten çocukların inanılmaz ilgisini çeken bir teknolojik gerecin kontrollü bir biçimde sınıfta kullanılması başarılarını olumlu yönde etkileyecektir diye düşünüyorum. Ben de derslerimde sürekli bilgisayar uygulamalarından faydalaniyorum. Bazen ilginç konu anlatımları bazen de konuları pekiştirmek için değerlendirme sorularını bilgisayardan faydalanarak derslerimde kullanıyorum.” (Ö13).

**Tablo 3.** Öğretim Teknolojilerini Kullanmanın Faydalarına İlişkin Bulgular

İfadeler	Katılımcı	f	%
Kalıcı öğrenme yaşantıları sağlar	Ö3,Ö7,Ö8,Ö10,Ö15,Ö16	6	38
Görsel olarak daha kalıcı öğrenme sağlaması	Ö2,Ö6,Ö11,Ö12,Ö13	5	32
Eğitim-öğretimi pekiştirir	Ö1,Ö5	2	12
Zaman kazanımına yardımcı olur	Ö4,Ö9	2	12
Dersi verimli hale getirir	Ö14	1	6

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmanın faydalarına yönelik düşünceleri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo-3’te ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6’sı “Kalıcı öğrenme yaşantıları sağlar” şeklinde görüş bildirirken 5 sosyal bilgiler öğretmeni “Görsel olarak daha kalıcı öğrenme sağlaması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı soruya cevap veren 2 sosyal bilgiler öğretmeni “Eğitim-öğretimi pekiştirir” şeklinde görüş bildirmiştir. 2 sosyal bilgiler öğretmeni “Zaman kazanımına yardımcı olur” şeklinde görüş bildirmişlerdir. 1 sosyal bilgiler öğretmeni de “Dersi verimli hale getirir” şeklinde görüş belirtmiştir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler konuları itibariyle soyut olan kavramların yoğun bir şekilde bulunduğu bir derstir. Öğrenciler soyut olan bu kavramları bazen anlamakta zorlanıyorlar. Biz de derslerimizde öğretim teknolojilerinden faydalanarak var olan o soyut kavramları daha belirgin bir hale getirerek öğrencilerin anlayacağı bir kıvamda bilgisi onlara aktarıyoruz. Öğrenci tarafından içselleştirilen bilgiler onların hayatlarında daha fazla kalıcı bir yapı teşkil eder. Böylelikle kalıcı öğrenmeleri öğrencilerimiz gerçekleştirmiş olur.” (Ö16).

**Tablo 4.** Ders Sürecinde Kullanılması Kaçınılmaz Olarak Nitelendirilen Öğretim Teknolojilerine İlişkin Bulgular

İfadeler	Katılımcı	f	%
Bilgisayar	Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15	7	44
Akıllı tahtalar	Ö1,Ö6,Ö12,Ö13,Ö14	5	32
Web tasarımlar	Ö7, Ö8,Ö16	3	18
Eba Okulistik Mebders	Ö3	1	6

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin kaçınılmaz olarak nitelendirdikleri öğretim teknolojileri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo-4’te ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7’si “Bilgisayar” şeklinde görüş bildirirken 5 sosyal bilgiler öğretmeni “Akıllı tahta” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı soruya cevap veren 3 sosyal bilgiler öğretmeni “Web tasarımlar” şeklinde görüş bildirmiştir. 1 sosyal bilgiler öğretmeni “Eba Okulistik Mebders” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir:

“Ders sürecinde her öğretmen neredeyse bilgisayardan faydalanarak derslerini işliyor. Çünkü artık bilim çağında bilginin bile bu kadar kısa sürede önemini yitirdiği bir dönem içerisinde bilgisayar artık herkesin hayatında kullandığı bir enstrüman haline gelen bir metadır.” (Ö2).

**Tablo 5.** Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı Konusundaki Önerilere İlişkin Bulgular

İfadeler	Katılımcı	f	%
Öğretim teknolojileri konusundaki gelişmeleri takip etmeli ve uygulamalı	Ö1,Ö4,Ö5,Ö10,Ö11,Ö14	6	39
Öğretim teknolojilerinin kırsal kesimdeki okullar dâhil olmak üzere bütün okullara milli eğitim bakanlığı tarafından temin edilmeli	Ö3,Ö7,Ö12,Ö13	4	25
Öğretim teknolojilerinin kullanımı konusunda yüz yüze seminerler verilmeli	Ö8,Ö9,Ö16	3	18
Okullara gönderilen araçların bakımı yapılmalı ve her bölgenin yönlendirici bilişim öğretmeni olmalı	Ö2,Ö6,Ö15	3	18

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımı konusundaki önerileri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo-5’te ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6’sı “Öğretim teknolojileri konusundaki gelişmeleri takip etmeli ve uygulamalı” şeklinde görüş bildirirken 4 sosyal bilgiler öğretmeni “Öğretim teknolojilerinin kırsal kesimdeki okullar dâhil olmak üzere bütün okullara milli eğitim bakanlığı tarafından temin edilmeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı soruya cevap veren 3 sosyal bilgiler öğretmeni “Öğretim teknolojilerinin kullanımı konusunda yüz yüze seminerler verilmeli” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine 3 sosyal bilgiler öğretmeni “Okullara gönderilen araçların bakımı yapılmalı ve her bölgenin yönlendirici bilişim öğretmeni olmalı” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir:

“Hayat için gerekli olan bilgileri öğrencilere aktarmada çok önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin özellikle teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekiyor. Çünkü artık dersler eskisi gibi tekdüze işlenmiyor. Öğretmenler öğrenme ortamlarını daha sağlıklı bir şekilde dizayn ediyorlar. İşte bu noktada teknolojik gelişmeleri yakından takip etmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Ben örneğin sürekli var olan gelişmeleri yakından takip etmeye çalışıyorum.” (Ö10).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İçinde yaşanan zaman diliminin her kademesinde çok hızlı bir şekilde durum ve olgular değişime maruz kalmaktadır. Bilim çağı olarak adlandırılan bu yüzyıl içerisinde bilgi ve bilgiye verilen önemin artmasıyla birlikte hem birey hem de içinde yaşadığı toplum büyük bir gelişim göstermiştir. Özellikle bireyin gelişimine katkı sağlayan eğitim kurumlarının da bu bilgi çağı olarak adlandırılan dönemden fevkalade etkilendiğinden bahsedilebilir. Nitekim şuan mevcut olan eğitim kurumlarında öncelikli olarak dünyaya bütüncül bir şekilde bakabilen, dünya arenasında meydana gelen gelişmeleri yakından izleyebilen, teknolojiyi günlük hayatında kullanabilen ve küresel vatandaşlık vasıflarını kendinde yer etmiş insanların yetiştirilmesi ön plana alınmaktadır. Birey içinde yaşadığı topluma pozitif yönde katkılar sunabilmek adına öncelikli olarak mevcut teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeli ve bu teknolojiden faydalanabilmek için de gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerle donatılmalıdır. Bu aşamada formal eğitim kurumlarında en önemli etken olarak nitelendirilen öğretmenler, eğitim-öğretim etkinlikleriyle birlikte sınıf içi araç gereç kullanımı ve insan niteliğini merkeze alarak etkinliklerini sistematik bir bakış açısına göre dizayn etmelidirler (Güven, 2006). Eğitim-öğretim etkinliklerinin sistematik bir biçimde dizayn edilmesindeki asıl amacın kısa bir süre zarfında birey için gerekli olan bilgi yığınlarının sağlıklı bir şekilde bireylere transfer edilmesidir (Yalın, 1999) Yanpar ve Yıldırım (1999) tarafından yapılan araştırmada bilginin sağlıklı bir şekilde öğrencilere transfer edilebilmesinde eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütücüleri olan öğretmenlerin önemli bir yere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü sınıf ortamlarının teknolojik gelişmelere bağlı bir şekilde dizayn edilmesinin özellikle son yıllarda çok önem arz eden bir durum olduğu unutulmamalıdır. Bundan hareketle yapılan bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik görüşleri ile önerilerinin incelendiği bu araştırmada altı adet alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci alt problem kapsamında öğretmenlere yöneltilen “Öğretim teknolojisi kavramından ne anlamaktasınız? Açıklayınız.” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “Öğretimin daha kalıcı ve kolay olmasının sağlanması” şeklinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Zengin bir öğrenme ortamının meydana getirilmesinde teknolojik argümanların önemli bir paya sahip olmasının bu görüşün ön plana çıkmasına neden olduğu ifade edilebilir. İkinci alt problem kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin bildikleri ve kullanabildikleri teknolojik donanımları nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgisayar, tablet, telefon” şeklindeki görüşleri ön plana çıkmıştır. Bu görüşün ön plana çıkmasına neden olan unsurun günlük hayatında öğretmenlerin bu teknolojik ürünleri fazlasıyla kullanmalarının neden olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmanın faydalarına yönelik düşünceleri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Kalıcı öğrenme yaşantıları sağlar” görüşü ön plana çıkmıştır. Kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için derslerin öğretim teknolojisi ve araç gereç kullanılarak daha anlamlı ve verimli olduğu kabul edilen bir gerçektir. Öğrencilerin



olumlu bir gelişime sahip olabilmesi derslerin işlenişinde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenler derslerin işlenişinde öğretim teknolojilerini ve materyallerini kullanma konusunda istekli oldukları ve materyal kullanımının önemine inandıkları görülmüştür. Eğitim-öğretim etkinliklerinin daha ilgi çekici ve kalıcı olması için öğretim teknolojilerini ve materyal kullanımı öğretmeni desteklemesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve araç-gereç kullanımlarına ilişkin görüş ve önerileri merak konusu olup buna ihtiyaç duyulmaktadır (Uygun & Kılıçkara, 2019). Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin kaçınılmaz olarak nitelendirdikleri öğretim teknolojileri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgisayar” görüşünü ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde içinde bulunulan teknoloji çağının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın beşinci alt problemine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımı konusundaki önerileri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğretim teknolojileri konusundaki gelişmeleri takip etmeli ve uygulamalı” görüşünü ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde sınıf ortamlarının artık sürekli gelişmeye paralel bir şekilde dizayn edilmesinin neden olduğu düşünülmektedir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Açıkalm, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akgün, M., ve Koru-Yücekaya, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 10(3), 1-11.
- Alkan, N. (1995). Bilgi taramalarının nitelik açısından değerlendirilmesinde bütünlük (kapsam), yenilik, tarama çıktısı ve kullanıcı çabası ölçütleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 315-324.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- Aydemir M., Küçük S., & Karaman S. (2012). Uzaktan eğitimde tablet bilgisayar kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 153-159.
- Barera-Osori F. (2007). *The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogotá's concession schools*. Policy Research Working Paper, Washington, DC: World Bank.
- Berson, M. J., & Balyta, P. (2004). Technological thinking and practice in the social studies: Transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 141-150.
- Bilici, S., & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 898-921.
- Bulut, İ., & Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Costley, K. C. (2014). *The positive effects of technology on teaching and student learning*. Arkansas Tech University.
- Çalışkan, E., Önal, N., & Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor. *Turkish Studies*, 11(3), 689-706.
- Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2006). Bir baton olarak öğretmenin elleri. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 54-61.

- Çetinkaya, L., & Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 13-14.
- Çetintürk, F. (2014). *Okul duvarlarında yer alan görsel materyallerin sosyal bilgiler öğretimindeki yerine ilişkin öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dere, İ., & Dinç, E. (2017). Sosyal bilgiler derslerinden kalanlar: 1960'dan günümüze kadar sosyal bilgiler dersini alanların hatıraları. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 21-39.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme ve kullanımı hakkındaki görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(41), 89-112.
- Doğru, E., & Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Duhaney, D. (2001). Teacher education: Preparing teachers to integrate technology. *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 23-30.
- Garton, S., & Graves, K. (2014). *Materials in ELT: Current Issues. in International perspectives on materials in international perspectives on English language teaching*. Ed: S. Garton and K. Graves editors. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1-15.
- Gilakjani, A. P. (2018). Teaching pronunciation of English with computer technology: A qualitative study. *International Journal of Research in English Education (IJREE)*, 3(2), 94-114.
- Glewwe, P., Kremer, M., & Moulin, S. (2009). Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 112-135.
- Göksel, O. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Güven, S. (1997). *Temel eğitim 1. kademe (ilkokul) öğretmenlerinin öğretmenlik bilgi ve becerilerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirme uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-27.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 46-65.
- İnel, Y., & Çetin, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisinin elektroensefalografi cihazı aracılığıyla tespiti. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 831-848.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Değişim.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kazu, H., ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Kul, U., Celik, S., & Aksu, Z. (2018). The impact of educational material use on mathematics achievement: A meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 11(4), 303-324.
- Kuloğlu, M. E., & Bay, E. (2019). İngilizce öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) kullanım durumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 327-351.
- Kurt, A.A., Kuzu, A., Dursun, Ö.Ö., Güllüoğlu, F. & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 1-23.
- Kurtdede-Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Lin, C. P., Wong, L. H., & Shao, Y. J. (2012). Comparison of 1: 1 and 1: m CSCL environment for collaborative concept mapping. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 99-113.
- Manfra, M. M., & Hammond, T. C. (2008). Teachers' instructional choices with student-created digital documentaries: Case studies. *Journal of Research on technology in Education*, 41(2), 223-245.

- Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2010). The impact of diagnostic feedback to teachers on student learning: experimental evidence from India. *Economic Journal*, 120(546), 187-203.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M.H. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142-154.
- Özel, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi* 19(31), 129-144.
- Picard, P. M., (2009). *Technology based interviews: Constructing better student attitudes toward history by using technology to develop a technology based interview archive of the great depression*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Columbia Üniversitesi, New York, USA.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., & Dedebeali, N. C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının internet ve teknolojiye yönelik tutumları ile bilgisayar özyeterlilik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 824-832.
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M., & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: a systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453-461.
- Soydan, E. (2012). E-kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 389-399.
- Spaulding, M. (2013). Preservice and in-service teachers' perceptions toward technology benefits and integration. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 67-78.
- Şahin, İ. F., & Taşyürek, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçler hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 36, 29-42.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Nobel.
- Ulusoy, K., & Gültim, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(2), 85-99.
- Uygun, K., & Kılıçkara, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-108.
- Uzunöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki acıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 317-339.
- Vermeersch, C., & Kremer, M. (2005). School meals, educational achievement, and school competition: evidence from a randomized evaluation. World Bank Policy Research Working Paper No. 3523.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. Hayat.
- Yalın, H. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.
- Yani, A., & Ahmad, S.S.B.H. (2018). The instructional materials of the Arabic language teaching for non-Arabic speakers in the republic of Indonesia: A typical study of the state University of Malang, Indonesia. *European Journal of Education Studies*, 5(6), 83-94.
- Yanpar, Ş.T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı.
- Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-32.
- Yeşiltaş, E. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri*. M. Safran. (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi içinde (ss. 225-241). Pegem.
- Yılmaz, K., & Ayaydın, Y. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Alt Yapılarının ve Yeterlilik Algılarının İncelenmesi Nitel Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 87-107.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on the Use of In-Class Instructional Technologies (The Case of Hatay Province)*

The main purpose of education is to raise a generation that can interpret and question, not memorize and transfer knowledge. For this reason, the goals of contemporary educational institutions are to create individuals who have critical thinking, add something new to their vocabulary, and know how to access information. It offers a plan and program for individuals to have the ability to think. It can be expressed as the most basic purpose of National Education systems to prepare the individual for the real world against all kinds of difficulties that may be encountered in daily life (Paul, 1984). At this point, social studies undertake the mission of preparing the individual for real life. In this context, existing social studies courses should be supported with modern materials and technological tools (Çetintürk, 2014). In this context, in order for a permanent learning to take place, the lessons should serve for permanent learning in a more meaningful and efficient way by using instructional technology and tools. As a matter of fact, it is possible for students to have a positive development with the use of instructional technologies and materials used in the teaching of the lessons. For this reason, teachers should definitely use instructional technologies and materials during teaching. In addition, in order to make education more interesting and to increase student motivation, the use of instructional technologies and materials is of great importance in terms of supporting learning (Uygun & Kılıçkara, 2019). For this reason, social studies teachers have important responsibilities. In this direction, the opinions and suggestions of classroom teachers and social studies teachers about instructional technologies were examined.

This research was conducted to determine the opinions and suggestions of social studies teachers regarding the use of instructional technologies and materials. In this context, answers to the following questions were sought in the study:

- 1) What do you understand by the concept of instructional technology? Please explain.
- 2) What are the teachers' suggestions on the use of instructional technologies? Please explain.
- 3) What are the technological equipment that teachers know and can use? Please explain.
- 4) What are the teachers' thoughts on the benefits of using instructional technologies? Please explain.
- 5) What are the instructional technologies that teachers describe as inevitable? Please explain.
- 6) What are the teachers' suggestions about the use of instructional technologies? Please explain.

In this study, which examines the opinions and suggestions of social studies teachers regarding the use of instructional technologies and materials, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was taken into consideration. Although the phenomenology technique is limited in determining and presenting clear and generalizing results in terms of its structure, considering the qualitative research methodology, it is a technique that helps us to see the existing results in a more detailed way in cases where we know in the last analysis but do not have detailed information about the subject being examined. pattern (Büyüköztürk et al.

2011). The study group of the research consists of 16 social studies teachers working in public schools in the city center of Hatay in the fall semester of 2021-2022. Social and classroom teachers, whose opinions were consulted within the scope of the research, participated in the study on a voluntary basis. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in this study, in which the opinions and suggestions of social studies teachers about instructional technologies in the 2021-2022 fall semester were examined. 6 open-ended questions were prepared for teachers to answer the questions in the semi-structured interview form. Open-ended questions allow the researcher to flexibly address the phenomenon he wants to examine (Yıldırım & Şimşek, 2011).

In order to obtain data within the scope of the study, in order to ensure that the questions directed to the teachers are clear and understandable, the interview form, which was prepared first, was applied to 8 teachers outside the study group, and the structured interview form was given its final form by making use of the opinions obtained from the experts. In order to determine the perspectives of the social studies teachers participating in the research on instructional technologies and their opinions and suggestions about the use of instructional technologies, the answers they gave to the questions asked through a semi-structured interview form were subjected to content analysis. The results reached within the scope of the study were analyzed as follows: The data obtained in the first stage were primarily coded. In the second stage, themes were created for the results achieved. In the third stage, the codes and themes were arranged and the findings obtained in the fourth stage were interpreted by the researchers. In the analysis of the data, the social studies teachers were coded as Ö1, Ö2, Ö3... Ö16 and the data obtained from the teachers were transcribed. The frequency distributions (f) and percentages (%) of the data obtained within the scope of the study are given in the findings section through tables.

It should not be forgotten that the design of classroom environments in which educational activities are carried out in accordance with technological developments is a very important situation especially in recent years. Based on this, the results of the six sub-problems in this research, in which the opinions and suggestions of social studies teachers about instructional technologies are examined, are given below in detail. Within the scope of the first sub-problem, "What do you understand from the concept of instructional technology? Please explain." It was determined that the majority of the social studies teachers expressed their opinion as "To make teaching more permanent and easier". It can be stated that the fact that technological arguments have an important share in creating a rich learning environment causes this view to come to the fore. Within the scope of the second sub-problem, "What are the teachers' suggestions about the use of instructional technologies? Please explain." The opinion of the social studies teachers that "Technology should be used that will appeal to more sense organs and employ more students" came to the fore. Studies supporting this result obtained within the scope of the research (Gilakjani, 2018; Kurtdede-Fidan, 2008; Saracaloğlu et al., 2017; Spaulding, 2013) were also found in the relevant literature.

Within the scope of the third sub-problem, "What are the technological equipment that teachers know and can use? Please explain." Social studies teachers' views on the question of "Computer, tablet, phone" came to the fore. It can be stated that the factor that causes this view to come to the fore is the fact that teachers use these technological products excessively in their daily life. Within the scope of the fourth sub-problem of the study, "What are the teachers' thoughts on the benefits of using instructional technologies? Please explain." The opinion of social studies teachers, "Provides permanent learning experiences" came to the fore. It is an accepted fact that lessons are more meaningful and productive by using instructional technology and equipment

in order to achieve permanent learning. It is possible for students to have a positive development with the use of instructional technologies and materials in the teaching of the lessons. For this reason, it has been seen that teachers are willing to use instructional technologies and materials in the teaching of lessons and believe in the importance of using materials. In order to make educational activities more interesting and permanent, the use of instructional technologies and materials is of great importance in terms of supporting the teacher. For this reason, the opinions and suggestions of social studies teachers about the use of technology and the use of tools and equipment are a matter of curiosity and this is needed (Uygun & Kılıçkara, 2019). Regarding the fifth sub-problem of the study, “What are the teaching technologies that teachers describe as inevitable? Please explain.” It was seen that social studies teachers expressed the "Computer" view to the question. It is thought that the technology age has an effect on the social studies teachers' expression of this view. Regarding the sixth sub-problem of the study, “What are the teachers' suggestions about the use of instructional technologies? Please explain.” It was seen that social studies teachers expressed the view that "they should follow and apply the developments in instructional technologies" to the question. It is thought that the reason why social studies teachers express this view is that classroom environments are now designed in parallel with continuous development.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Developing Students' Socio-Cultural Competence By Reading English Literature\*

Feruzza SHAKİROVNA<sup>1\*\*</sup> 

Gönderilme Tarihi: **14 Kasım 2022** Kabul Tarihi: **24 Kasım 2022**  
DOI: 10.52974/jena.1203937

### Abstract:

*This article is about the development of university student's socio-cultural competence by reading English fictional literature. Learning foreign culture, value perception of the modern world, understanding the importance of the human personality and the place it takes in the cultural process, are getting more and more urgent in the context of a new culturological model, presuming the realization of human cultural perfection mechanisms. Sociocultural competences are becoming increasingly important and significant in terms of employability, career, competitive abilities. Effective teaching of methods of socialization is impossible without making an effort to conceptualize the key elements of culture in younger people's consciousness: principles of choice of values, basics of creativity, language, ethnos, art. The paper aims at highlighting the importance of such disciplines in learning history of literature, writing and home reading, which should be integrated into the course of foreign languages speech practice in order to develop students' socio-cultural competence. The emphasis is put on the significance of fiction studies in preparing professionals having not only good linguistic skills but also realizing a wide range of cultural peculiarities of foreign countries. Socio-cultural discourse analyzes approach was also used to analyze historical facts.*

**Keywords:** Socio-cultural competence, English fictional literature, culturological model.



### Atf:

Shakirovna, F. (2022). Developing students' socio-cultural competence by reading english literature. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 213-220. <https://doi.org/10.52974/jena.1203937>

<sup>1</sup>Termez State Üniversitesi, Özbekistan. Orcid ID: 0000-0003-2227-0469

\*This article was presented as an abstract presentation on III. International Symposium on Academic Studies in Education and Culture held on 20-22 May 2022 in Konya/Türkiye

\*\*Corresponding Author: firuzza89@gmail.com

## INTRODUCTION

One of the priority tasks of modern education is to develop the student as a person, to ensure that he is competent in every field so that he can take his place in society. As N.D Galskova stated, the main and modern strategic goal of foreign language teaching is to direct students to their equal and independent participation in the process of intercultural communication during the formation of bilingual or multilingual and cultured personality traits. Of particular importance is the fact that the implementation of the above principles of teaching foreign languages orients the process learning foreign languages on the personality of the student as a whole.

The main thing is the formation of his (the student) not only foreign language speech skills and abilities, but also the totality of his cognitive and affective abilities, often not being linguistic, but creating the prerequisites for successful operation of the latter. This means that in the modern model of teaching foreign languages, built on the principles of interconnected communicative, sociocultural and cognitive development of the student, the latter performs the role of the subject of the educational process and the subject of intercultural interactions. The current socio-political situation in our society shows the need to form a new national-cultural outlook. It requires sufficient changes in the form and content of education in our increasingly changing social life, because it is the educational system that is able to purposefully shape the ethnic-cultural and social processes of the state. The modern foreign language teaching methodology envisages paying special attention to the issue of organizing education based on the competence approach at all stages of the continuous education system, especially in higher education. Today, the preparation of students for national and intercultural relations, international cooperation relations is set as an important priority task, which requires the development of students' knowledge, skills and abilities in the studied foreign language. The concept of "communicative competence" was first used in linguistics in 1972 by sociolinguist and anthropologist Dell Hymes in the article "On Communicative Competence".

Nowadays, the great attention is paid to the issue of bringing up a healthy generation, perfect people. One of the important qualities of a perfect person is the culture of communication. It is difficult to have a healthy social relationship without an insufficiently formed culture of communication. Taking into account that the acquired knowledge and skills of a person are reflected in the process of interpersonal communication in social life, we turn to the opinions of our great scholars in this regard. Our great ancestors (Abu Rayhan Beruni, Abu Ali Ibn Sina, Abu Yusuf al-Kindi, Nasir Khusrau, Abu Nasr Farabi, Omar Khayyam, Muhammad Ibn Musa Khorezmi and others) and enlightened scientists, emphasized the importance of the teacher's role in educating the next generation, especially the importance of communication between the educator and the student. In particular, in "issues of goodness, manners, politeness" Abu Nasr Farabi's work "The City of Virtuous People" collected opinions and teachings about manners, morality, behavior, communication. In this book, "The powers from the beginning of mankind are, for example, the power of speech, the power of choice, the power of imagination, the power of perception. These are the powers of speech, with the help of which a person acquires knowledge and skills, with the help of which he knows how to distinguish between ugly and beautiful actions in behavior, and does what is necessary and what is not, and at the same time what is harmful or useful, understands sweet and bitter things.



So, they paid attention not only to the beautiful behavior, culture, spiritual and moral relations of a person, but also to the patterns of his activity. On the surface, it seems that the word "culture" is used in everyday life as an indicator that determines the way of human activity and the level of development of society. But if we pay more attention to the meaning of the word culture, we can see that this term is applied to many views, theories and ideas, concepts and imaginations that determine the relationship between nature, society and people. At the beginning of the 20th century, the American cultural scientists Alfred Kroeber and Clyde Kluckhohn in their work entitled "Culture: Concepts and Definitions" show that there are 164 definitions of culture. Currently, there are more than 400 definitions of the term "culture". If we pay attention to them, we will see that the concept of culture is a comprehensive concept that covers almost all and even contradictory areas of life. Therefore, it is very difficult to define the concept of culture as a concept that covers all areas of human mental activity and social life. The term "Cultura" ("culture") is derived from the Latin language and was first introduced into science in 1871 by the historian and ethnographer E.B. Tylor. According to him, at that time there were only 7 definitions of this concept.

E. Tylor in his work entitled "Primitive culture" defines the concept of "culture" as follows: "culture or civilization, in the form of a large-scale ethnographic concept, the acquired knowledge of a person as a member of society, religious beliefs, "is the sum total of his character, morals, rights, rituals and other customary abilities". Of course, E. Tylor's approach to the concept of "culture" as an ethnographer is noticeable in this definition. If we pay attention to the history of the use of the term "culture", we will see that "culture" is derived from the Arabic word "Madina" and means "city". As we wrote above, the word "Cultura" is derived from Latin and means "cultivation, care", i.e. cultivation of soil and land. Later, the meaning of this term changed. The incomparable changes in human society, the increasing complexity of economic-political and socio-cultural relations between states and regions, fundamental changes in the economic and spiritual life of society, the emergence of human potential, the interaction of nature and society. The need for generalizing concepts about nature, society, human thinking, development, human life, mutual relations leads to a change in the essence of the concept of culture. A.E. Chuchin-Rusov emphasized that the structure of culture is similar to the structure of the DNA molecule, and in its development, i.e., in its evolution, biological and cultural laws that will be left to the heirs are written.

The scientist pays attention to the following factors in the development of socio-cultural competence:

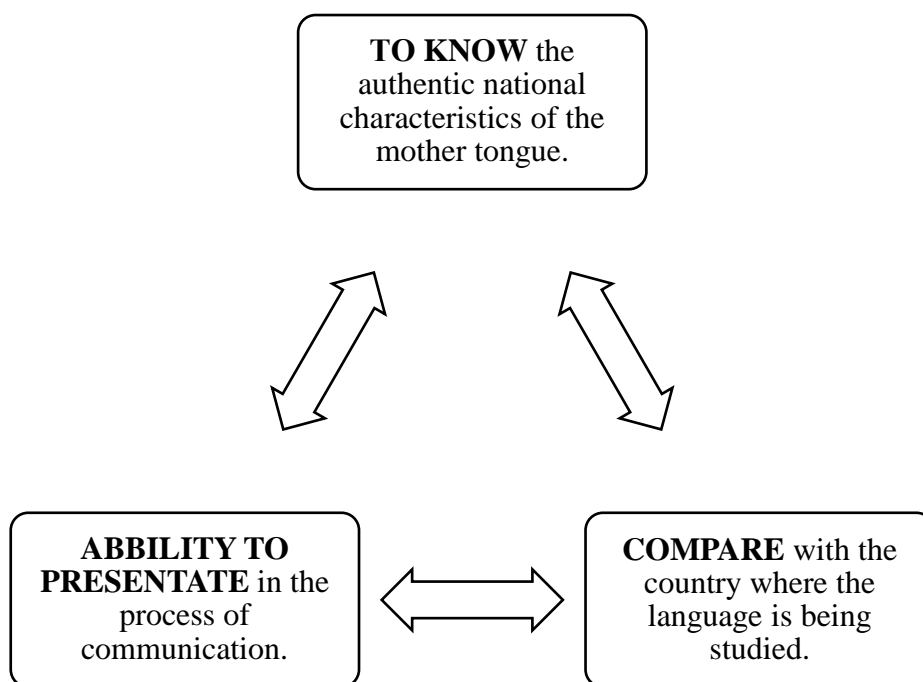
1. The level of students' national-cultural knowledge and worldviews formed in the course of socio-cultural experiences.
2. The integral connection between the formation and development of general socio-cultural competence of learners.
3. As a result of acquired knowledge and skills, the ability to express one's opinion clearly and deeply during communication, to make effective decisions in any problematic situations, and to be able to get out of the situation correctly and to develop oneself independently. the ability to correctly choose an effective way and means.
4. Establishing a positive emotional relationship with students in order to share the desire to discuss future problems together in the course of their education.
5. The process of learning a foreign language is considered to be a rather complicated process and it "forms stereotypes of a person's behavior".

Baryshnikova shows the following types of knowledge and skills as the main elements of socio-cultural competence (see table 1):

**Table 1.** Basic elements of socio-cultural competence proposed by I.V. Baryshnikova

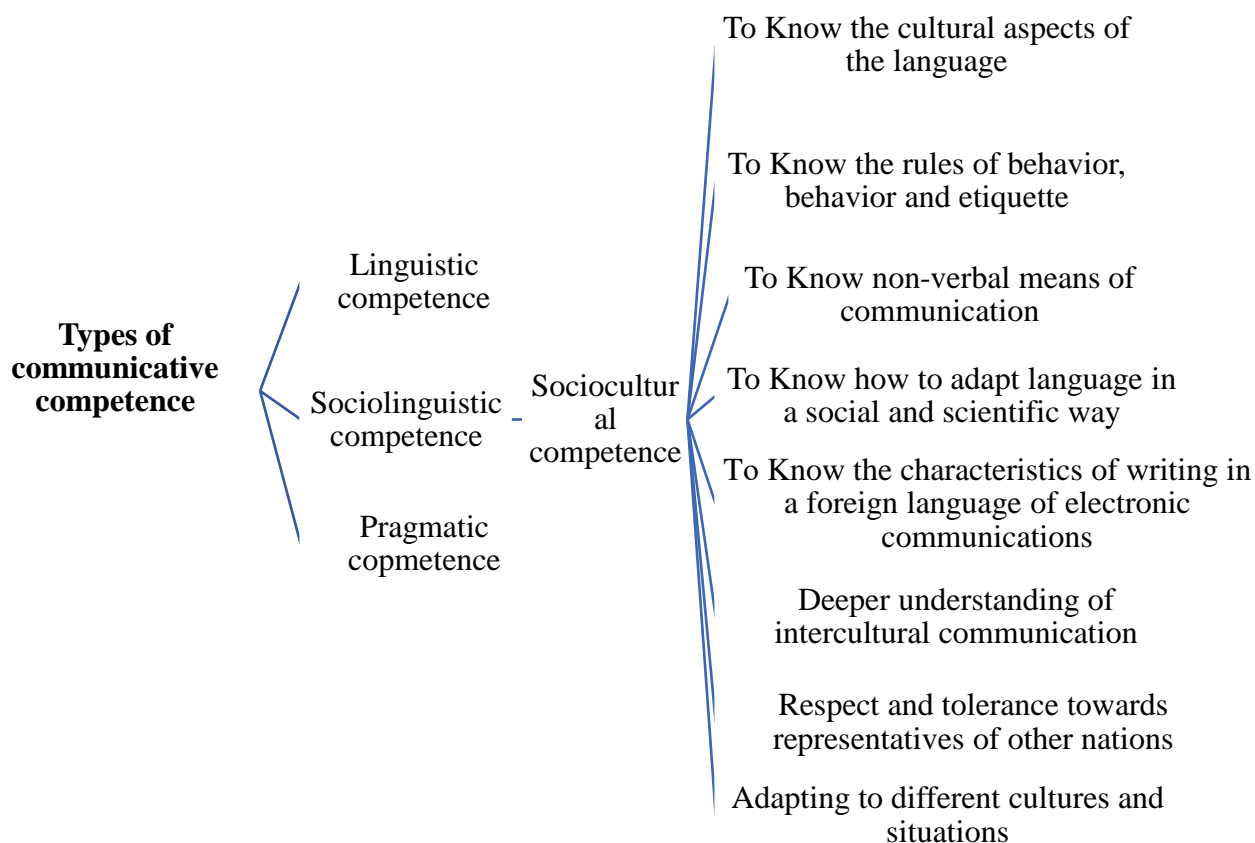
Elements	Content of socio-cultural competence
Knowledge	Knowing national cultural lexical-semantic units and being able to use them in the communication process
Knowledge	To be able to apply these knowledge and techniques in communication with a representative of a foreign nation, based on the national-cultural components of communication and behavioral norms of the country where the language is being studied.
Skill	Having knowledge of the historical-cultural, ethno-cultural and socio-cultural history of the country where the language is being studied, and sharing ideas with the citizens of the country where the language is being studied.

In the state educational standard for foreign languages of the continuing education system, it is indicated that socio-cultural competence should be taught as a component of sociolinguistic competence. According to him, socio-cultural competence implies the ability to present authentic national characteristics: the knowledge of the customs, values, rituals and other national-cultural characteristics of the country where one lives, and the ability to present them in comparison with the country where the language is studied (Figure 1.).



**Figure 1.** A Set of Abilities Based on Social And Cultural Competence, Provided In The State Educational Standard For Foreign Languages Of The Continuing Educational System

Having studied the opinion of a number of scientists, we conclude that the state education standard for foreign languages of the continuous education system corresponds to all these opinions. (See Figure 2)



**Figure 2.** The Appearance Of Social And Cultural Competence Presented In The State Educational Standard For Foreign Languages Of The Continuing Educational System

Also, greeting, as a component of sociocultural components, have been analyzed. A. Duranti defines (1997, p 63), the greeting as a ceremony, that belongs to the representatives of a certain community, is easily performed and is considered part of our cultural competence. Also, Kendon defines (1990, p 83) the greeting as an important communicative skill in all cultures, it allows for a pragmatic systematic examination, which were thought as universal and culture-specific aspect. Schneider (2007, p 32), in this case, adds that this component combines pragmatics and sociolinguistics, especially socio-dialectological views, to determine the influence of macro-social factors such as regional, social group, age, gender, and nationality on language invisibility.

### ***Purpose of the Study***

It lies in the theoretical substantiation and experimental verification of the pedagogical conditions for the formation of the socio-cultural competence of students of Higher Educational Institution by reading fictional literature. In accordance with the purpose and hypothesis, the research tasks were set:

1. Based on the analysis of domestic and foreign sources, and also materials of empirical research to assess the need of the individual and society for the required level of socio-cultural competence of students of HEI.
2. To identify the essential and content characteristics of the main concepts of the study and the conditions that affect the increase in the level of the formed socio-cultural

competence of the students of HEI and ensure the success of its formation by fictional literature.

3. Develop and put into practice a model for the formation of the socio-cultural competence of the HEI.
4. Develop and test the program project "My personal book corner", focused on raising their level of socio-cultural family competencies.

## **METHODS**

In solving the tasks set, traditional pedagogy research methods:

- theoretical: theoretical analysis of international and domestic normative and information-recommendatory documents on additional education; comparative analysis of scientific sources and literature on the topic of dissertation research; pedagogical modeling, a method of generalizing best practices on a research problem;
- empirical: pedagogical observation, collection of information through questioning, study of special literature, pedagogical experiment;
- practical: planning and organization, analysis and generalization of the activities of teachers of additional education in the formation of the socio-cultural competence of students of HEI; creation and presentation of information;
- processing of experimental data: quantitative and qualitative analysis of research results.

## **RESULTS**

On my research I have prepared pre-questions about the knowledge of sociocultural competence of HEI students. Every question gets 1 mark.

- What do you know about the cultural aspects of the language?
- What do you know about the rules of behavior, behavior and etiquette?
- What do you know about non-verbal means of communication?
- What do you know about how to adapt language in a social and scientific way?
- Do you know the characteristics of writing in a foreign language of electronic communications?
- What do you understand in the deeper understanding of intercultural communication?
- What is the respect and tolerance towards representatives of other nations?
- How could person adapt to different cultures and situations?

In this part target group were divided into 2 parts. First part were students and the last were teachers. 680 students and 46 teacher staff from 3 various HEI were participated on my research. 150 students could answer to my questions and gave brief information with clear examples. But 380 of them were not understand the meaning of the word competence and the ways of people to get them in their life. The rest of them could only answered with words of "maybe". In this case I understood that they to know about SCC. After hard working 3 years I got my post-questions results. All of the results were satisfactory. On my research I have used 28 types of English fictional literature to ensure students SCC.

After getting my results I made my conclusion about learning steps of student to SCC:

1. For the formation of empathy, it is important not only to excite the student's imagination with socio-cultural realities, the exoticism of English-speaking countries. When developing a SCC, it is necessary to provide additional socio-cultural guidelines that, appealing to:

- the emotional sphere of communicants, would affect their personal and professional interests, causing them to think, evaluate and discussion of international cultural phenomena. Since, as noted above, the transfer of communication from the formal to the personal plane is associated with the coloring of stimuli, this goal is served by maximum approximation of the socio-cultural contexts of the situation to real life conditions

2. The implementation of the socio-cultural approach to teaching a foreign language begins with the knowledge of local cultural realities, then slowly shifts towards national realities and ends with the recognition of value. Therefore, introducing students to the unknown world of new meanings, beliefs and priorities, the teacher must introduce into the system a discussion in the classroom of everyday life situations. At the same time, it is important to focus on current events taking place in the structures of society that are of professional interest to listeners.

3. A necessary link in solving the problems that make up the proposed repertoire of communication is the assistance from the teacher in the selection and ways of verbalizing the necessary intentions. However, before including a specific linguistic phenomenon in speech, it is necessary to encourage students to repeat it many times in different sociocultural contexts, gradually removing educational restrictions on the conditions of communication. To create a context for communication close to the conditions of natural communication, both the statuses of the communicating parties and the degree of their socio-psychological distance influence, but most of all relaxed atmosphere of communication. Plunging into the emotionally favorable atmosphere of the lesson, the student acquires, along with the relevant speech skills and abilities, the experience of tactful and benevolent behavior, emotional culture

4. As mentioned above, non-compliance with the requirement of relying on the native language and culture of the addressee significantly reduces the real, communication possibilities. In this regard, in post- tasks, it is important to provide for incentives to compare socio-cultural realities at the extra linguistic level. At the same time, the wording of the prescriptions includes the invariable question "How is this happening in your country?" Placed under the heading "In our Culture", such socio-cultural landmarks should run like a red thread through all the lessons.

## CONCLUSION

Formation of future specialists, the ability to intercultural communication is an urgent problem of higher education. The solution to this problem is associated with the development of students' sociocultural competence and empathic abilities. A major role in this is called upon fictional literature, which is the main means of teaching a foreign language university. Since it is the fictional literature that is the focus of language, sociocultural and professional interests of a future specialist with knowledge of a foreign language, this study was aimed at developing a methodology for implementing a sociocultural approach to organizing the content of a professionally oriented foreign language. The problem of the sociocultural component of the content of a specialized texts that we are studying has made it possible to determine the main ways to improve the effectiveness of teaching a foreign language, aimed at developing students' ability for intercultural interaction using both the language being studied and the sociocultural language potential.

### **Ethical Text**

In this article, research and publication ethics rules are followed. The responsibility of any violation regarding the article belongs to the author(s).

### **REFERENCES**

- Н.Д.Гальского, Н.И.Гез (2009) Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. —6-е издание. Москва, Издательский центр «Академия» с 150  
<https://library.tou.edu.kz/fulltext/buuk/b2897.pdf>
- Анатолий Зеленков, Коллектив авторов Чеслав Кирвель. (2018) Философия и методология науки. Учебное пособие/Ч.С. Кирвеля Ф 56 и др, под ред. Ч.С.Кирвеля-Минск: Вышэйшая школа - 556 с - ISBN 5040148208, 9785040148202 <https://vshph.com/upload/inf/978-985-06-3028-5.pdf>
- Сокольская Людмила Викторовна (2017). Генетический код правовой культуры социума. Lex Russica, (7 (128)), 51-62. [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Chuch/02.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Chuch/02.php)
- Барышникова И. В. (2009) Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями (теоретико-экспериментальное исследование на материале английского языка): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Барышникова Ирина Валентиновна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет"]. - Санкт-Петербург, - 169 с.: ил.
- Duranti, A. (1997). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of linguistic Anthropology*, 7(1), 63-97.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters* (Vol. 7). CUP Archive.
- Schneider, K. P. (2008). Where pragmatics and dialectology meet. Introducing variational pragmatics. In Klaus P. Schneider & Anne Barron (Eds), *Variational pragmatics. A focus on regional varieties in pluricentric languages* (pp. 1–32). Academic.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Viyolonsel Etütlerinin Çalışılmasına Yönelik Bir Model Önerisi: Duport No:7 Örneği\*

Çağatay ŞİŞMAN<sup>1\*\*</sup>  & Esra DALKIRAN<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 01 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 12 Aralık 2022  
DOI: 10.52974/jena.1213379

### Öz:

Bu çalışmada viyolonsel eğitiminde önemli bir yeri olan etütlerin çalışılmasına yönelik bir model önerisi ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, viyolonsel repertuarında önemli bir yeri olan J.L. Duport 21 etüt kitabındaki 7 numaralı etüdü teknik güçlük analizi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin J.L. Duport 7 numaralı etüdü çalışırken karşılaştıkları zorluklar belirlenmiş, buna yönelik bir model önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma betimsel ve deneysel olmak üzere iki aşamalı bir çalışmadır. Betimsel aşamada Duport 7 numaralı etüt, teknik zorluklar bakımından incelenerek betimleyici notasyon analizi yapılmış ve teknik zorlukları aşmaya yönelik alıştırmalar yazılmıştır. Deneysel aşama ise, Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında eğitim görmekte olan 3. ve 4. sınıf bireysel çalgı dersi alan 2 viyolonsel öğrencisi ile yapılmıştır. Deneysel aşamada, yazılan alıştırmalar deney grubu üzerinde denenmiş, deney ve kontrol grubu açısından gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda deneye katılan katılımcılar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yanlarında bir eğitmen olmadığı zamanlarda geliştirilen bu model önerisini kullanıp kendi çalıştıkları etüt ya da eserdeki zorlukları aşmak için alıştırmalar yazabilecekleri ve uygulayabilecekleri, yazdıkları bu alıştırmalar ile zorlukları daha hızlı, etkili ve kalıcı bir biçimde aşabilecekleri, bununla birlikte teknik ve müziksel çalma kalitelerinin artacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Viyolonsel performansı, etüt, model, çalgı eğitimi, müzik eğitimi.

### Abstract:

In this study, it is aimed to present a model proposal for the study of etudes, which have an important place in cello education. The work is carried out by, who has an important place in the cello repertoire. It is limited to the technical difficulty analysis of study 7 in the J.L. Duport 21 study book. In the research, the difficulties encountered by the students while studying the J.L. Duport study number 7 were determined, and a model proposal was tried to be developed for this. The study is a two-stage study, descriptive and experimental. In the descriptive stage, Duport study number 7 was examined in terms of

### Atf:

Şişman, Ç., & Dalkıran, E. (2022). Viyolonsel etütlerinin çalışılmasına yönelik bir model önerisi: Duport No:7 örneği. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 221-239. <https://doi.org/10.52974/jena.1213379>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-8481-1921

<sup>2</sup>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0576-6262

\*Bu çalışma, MÜZED Uluslararası 2. İpekyolu Müzik Konferansında özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Corresponding Author: csisman@pau.edu.tr

*technical difficulties, descriptive notation analysis was made, and exercises were written to overcome the technical difficulties. The experimental phase, on the other hand, was carried out with 2 cello students taking individual instrument lessons in the 3rd and 4th grades, who are studying in the Music Education Department of Pamukkale University Fine Arts Education Department. In the experimental stage, the written exercises were tried on the experimental group and observed in terms of the experimental and control groups. At the end of the study, it was concluded that there were significant differences in favor of the experimental group among the participants participating in the experiment. It is predicted that students will be able to write and apply exercises to overcome the difficulties in their own study or work by using this model proposal developed when there is no instructor with them, and that with these exercises they write, they will be able to overcome the difficulties in a faster, effective, and permanent way, and their technical and musical playing quality will increase.*

**Keywords:** Cello performance, etude, model, instrument education, music education.

## GİRİŞ

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, çalgıyı çalabilme becerisine sahip olabilmek için birtakım davranışların sistematik olarak kazanılmasını amaçlar. Çalgı çalma işi, icracıların tüm yaşamları boyunca gerekli çalışmalarını yapmaları gereken zorlu bir süreçtir. Çalgı çalma; sistemli ve dikkatli çalışmayı gerektiren bir süreç olduğu için, bu süreçte öğrencilerin doğru yöntemi seçip, doğru kaynaklarla çalışması, hedeflerini, çalışmasının her aşamasında bilmesi ve ne kadar çalışması gerektiği büyük önem taşımaktadır (Özmenteş, 2013). Özmenteş (2012) çalışmasında, “190 çalgı öğrencisinin günlük çalışma süreleri ve çalgı başarı puanlarını sormuştur. Araştırmadan elde edilen yanıtlara göre çalgısını günde bir saatten az çalışan öğrencilerin çalgı başarı notlarının ortalamaları ile çalgısını 1-2 saat, 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerin puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu sonuçlar çalgıda başarı için nasıl çalışılacağı kadar ne kadar çalışılması gerektiğinin de belirlenmesinin önemini gösterir niteliktedir”.

Etütlerin çalgı çalışmanın temel yapı taşlarından biri olduğu düşünülmeyle birlikte, etüt çalmak her müzisyen için zorunludur. İster amatör ister profesyonel olsun etütler her müzisyen tarafından çalışılmalıdır. Bu gerçek göz ardı edilmezse çalgıda ilerleme daha hızlı olacaktır. “Eserin/etüdün tonu, ritmik yapısı ve temposu gibi özelliklerinin ortaya çıkarılması, olası zor pasajların belirlenmesi, benzer ve ayrı melodilerin belirlenmesi ve eserin armonik yapısının çözümlenmesi gibi etkinlikler çalışmadaki etkililiği arttıracak nedenler olarak görülebilir” (Özmenteş, 2013). Etütlerde yer alan birden fazla teknik güçlüğe ön hazırlık amacıyla etüt çalışmaya başlanmadan önce, etütlere yönelik yazılacak alıştırmaların çalışılması etütleri ve de dolayısıyla eserleri seslendirmede kolaylıklar sağlar (Özdemir & Dalkıran, 2011).

Etüt kelimesi, Fransızca kökenli bir kelime olan *étude* kelimesinden ortaya çıkmıştır ve ‘çalışma’ anlamında kullanılmaktadır. 18. yüzyıl’a kadar enstrüman çalışmak için yazılmış etütler, bu tarihten itibaren Carl Czerny tarafından ele alınarak önemli bir müziksel tür haline gelmiştir. Piyano dışındaki enstrümanlar için yazılmış etütlerin ilk örnekleri Radolphe Kreutzer tarafından solo keman için yapılmıştır. Etüt kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “1. Herhangi bir konuda yapılan inceleme, araştırma. 2. Ön çalışma. 3. Belli bir konuyu inceleyen ya da araştıran eser veya yazı” (TDK Sözlüğü, 2005, s. 664) olarak tanımlanmıştır. Etüt ile ilgili bazı tanımlar şu şekilde açıklanabilir: Sözer etüt kavramını, "herhangi bir konuda olduğu gibi, müzik alanında da yapılan inceleme ve araştırma şeklinde açıklamıştır. Sözer’e göre çalgı ya da seste tekniği ilerletmek amacıyla yazılmış müzik parçaları bu tanım kapsamına girer. Ses için yazılanlarına solfej ya da vokaliz de denir. Müzik bilgisinin ve becerisinin gelişmesinde, icrada ustalık kazanılmasında, etütlerin büyük katkısı vardır. Teknik birtakım zorlukları içermekle



birlikte, etütler bunu icracıya hissettirmeyen müzik parçalarıdır. Hemen her çalgı için yazılmış etütler vardır. Ayrıca bir çalgıda virtüözlük düzeyine ulaşmış besteciler ise, kendi çalışmalarını sırasında doğan müzikleri, sonradan notaya geçirerek onlara birer etüt niteliği kazandırmışlardır." şeklinde açıklamıştır (Sözer, 2005, s. 259). Etüt, "icracının çalgısı üzerindeki teknik gelişiminin sağlanması amacıyla yaratılan özel bir kompozisyon" (Scholes, 1992; Sadie, 1995) olarak tanımlanabileceği gibi, "yaylı ve tuşeli çalgılarda, seçilen tekniği mükemmelleştirmek ve bu tekniğe işleklik kazandırmak amacıyla oluşturulmuş bir parçadır" (Ferguson & Hamilton, 2005, 299 aktaran Akın, 2006) şeklinde de tanımlanabilmektedir. Tufan etüdü "Müzik eğitiminde belli zorlukları yenmek üzere hazırlanmış etütler, çalgı tekniğini ustalık düzeyinde geliştirmeyi öngören, aynı zamanda müziksel değerlere de ağırlık veren araştırmacı nitelikte olgun alıştırma parçalarıdır" diye tanımlamaktadır (Tufan, 2004). Arpej ve dizi çalışmalarının dışında etütler, öğrencilerin gelişimleri için büyük bir öneme sahiptir. Etüt çalışmaları, öğrencilerin müziksel açıdan gelişmeleri için vazgeçilmezdir. Etütler, kısa bir müzik formu içerisinde yazılmış olmalarına rağmen çokça teknik konuyu içinde barındırmaktadır (Tunca, 2004).

Tüm çalgılarda olduğu gibi viyolonsel eğitiminde de etüt çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Çalışılan etütlerin ne amaçla yazıldığı, hangi teknik konuları kapsadığı ve hangi müzikal dinamikleri kazandırmak üzere hazırlandığının bilinmesi gerekmektedir. Etütler, çoğunlukla sağ el ya da sol el etüdü olarak adlandırılmakla birlikte literatürde her iki el için aynı anda farklı tekniklerin öğretilmesinin amaçlandığı etütler de bulunmaktadır. Viyolonsel literatüründe önemli bir yere sahip olan J.L. Duport 21 Etüt kitabında, söz konusu tekniklerin detaylı bir şekilde öğretildiği belirlenmiştir. Özellikle 7 numaralı etüt, dört bağlı tel geçişleri, tel geçişleri arasındaki düzen, sağ koldaki tel açıları ve sol eldeki teknik zorluklar ve benzerlikler düşünüldüğünde J.S. Bach viyolonsel süitlerinden 1 numaralı süitin prelüt bölümüne ön kaynak ve çalınmasına hazırlık olması açısından önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, viyolonsel eğitiminde önemli bir yeri olan etütlerin çalışılmasına yönelik bir model ortaya koymak amacıyla, bu çalışmada J.L. Duport 7 numaralı etüdün teknik açıdan incelemesi yapılmıştır. Araştırma amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Etütteki sağ ve sol ele ilişkin zorluklar nelerdir?
- Etütteki zorlukları aşmak için teknik alıştırma neler olabilir?
- Yazılan teknik alıştırma etütteki teknik zorlukları aşmaya etkisi ne düzeydedir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Bu çalışmada betimsel ve deneysel modeller kullanılmıştır. Viyolonsel literatüründe önemli bir yere sahip olan J.L. Duport 21 Etüt kitabında bulunan 7 numaralı etüt, teknik zorluklar bakımından incelenerek betimleyici notasyon analizi yapılmıştır. Çalışma, etüdün teknik güçlük analizi ile sınırlandırılmıştır. J.L. Duport 7 numaralı etüdün sol ve sağ el teknik güçlükleri 3 uzman görüşüne başvurularak belirlenmiş, bulunan bu teknik zorluklar için alıştırma yazılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan analiz yöntemi, betimleyici notasyon analizidir. "Müzik eserleri de aynı birer metin gibidir. Hepsinde de giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur. Müzikte emredici (prescriptive) notasyon ve betimleyici (descriptive) notasyon olmak üzere iki tür notasyon vardır. Emredici notasyon, müziğin sessel (sonik) tasviri, nasıl seslendirileceğine

ilişkin planıdır. Betimleyici notasyon ise eserde bulunan notaların veya tekniklerin nasıl çalışılması ve çalınması gerektiğini anlatan bir açıklamalı notasyondur” (Şişman, 2010).

Ayrıca bu araştırmada J.L. Duport 7 numaralı etüt için geliştirilen model önerisinin geleneksel yöntemeye dayalı çalışma programına göre etkisini belirleyebilmek amacıyla, öntest-sontest’e dayalı eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model ile öntest-sontest kontrol gruplu model birbirine benzer. Aralarındaki en büyük fark grupların rastgele oluşmasıdır. Modelde, rasgele atama kullanılmasına rağmen katılımcıların benzer nitelikte olmalarına dikkat edilir. Bir diğer yandan katılımcıların hangilerinin deney grubunda, hangilerinin kontrol grubunda yer alacakları da yansız bir şekilde kararlaştırılır (Karasar, 2003).

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencileri, benzer fiziki koşullarda bulunabilmeleri amacıyla, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında lisans düzeyindeki viyolonsel öğrenci kontenjanının az olması ve bununla birlikte J.L. Duport 7 numaralı etüdün çalınması viyolonsel eğitiminde belli bir teknik birikim gerektirdiği için çalışma grubu; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve teknik seviyeleri bu etüdü çalmaya uygun 2 viyolonsel öğrencisinden oluşturulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından 5 viyolonsel eğitimi uzmanının görüşleri temel alınarak etüdün teknik konularını kapsayan ve 9 ölçüt davranışa göre oluşturulan “Gözlem Formu” kullanılmıştır. Deneyin ön test ve son test videoları 3 viyolonsel eğitimi uzmanı tarafından farklı ortamlarda puanlanarak deney ve kontrol gruplarının performans puanları elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Yapılan puanlamanın güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla gözlemciler arası uyuma bakılmıştır. Gözlemciler arası uyum, birden çok gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik analizidir (Karasar, 2003). Bu amaçla, viyolonsel eğitimi alanında uzman olan 3 gözlemcinin verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla Kruskal Wallis Analizi uygulanmıştır.

**Tablo 1.** Gözlemciler Tarafından Verilen Ön Test Puanları Arasındaki Uyum (Kruskal- Wallis Testi)

Gözlemciler	Puan. Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p
1. Gözlemci	3,00			
2. Gözlemci	4,75	2	1,397	,497
3. Gözlemci	2,75			

Viyolonsel eğitimi uzmanlarından oluşan 3 kişilik performans değerlendirme jürisinin, ön test videolarına yönelik puanlamaları üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; gözlemci puanlamaları arasında uyum olduğu görülmüştür ( $p>0,05$ ).

**Tablo 2.** Gözlemciler Tarafından Verilen Son Test Puanları Arasındaki Uyum (Kruskal- Wallis Testi)

Gözlemciler	Puan. Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
1. Gözlemci	6,25			
2. Gözlemci	7,13	2	0,183	,912
3. Gözlemci	6,13			

Viyolonsel eğitimi uzmanlarından oluşan 3 kişilik performans değerlendirme jürisinin, son test videolarına yönelik puanlamaları üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; gözlemci puanlamaları arasında uyum olduğu görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Deney ve kontrol grupları araştırmacının gözetiminde dört hafta süre ile haftada bir saat çalışmışlar, ayrıca gruplara dört hafta boyunca her gün bir saat serbest çalışma süresi verilmiştir. Deneyin ilk iki haftası olan ön test aşamasında deney ve kontrol grupları etüdün deşifresini ve çalışmasını gerçekleştirmiş bu süre içinde araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deşifre ve ilk çalışma süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı etüdün ön testi için bir video kaydı almış ve viyolonsel eğitimi uzmanlarına gönderilen video ile uzmanlardan gözlem formunu doldurmaları istenmiştir. Deneyin son test aşaması olan iki haftalık kısımda ise deney grubu yazılan alıştırmalar ile çalıştırılmış, kontrol grubunun geleneksel yöntem ile çalışması gözlenmiştir. Dördüncü haftanın sonunda son test için bir video kaydı alınmış ve viyolonsel eğitimi uzmanlarından gözlem formunu tekrar doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılmasında non-parametrik istatistik yöntemlerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Sosyal bilimlerde, alt grupların her birinde 15 veya daha fazla katılımcı bulunması halinde parametrik istatistiklerin kullanılması, daha az katılımcıların bulunması halinde ise non-parametrik istatistiklerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020).

## BULGULAR

Bu bölümde etütteki teknik zorluklara, yazılan araştırmalara ve çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

**Tablo 3.** Sol Ele İlişkin Teknik Zorluklar

No	Teknik Zorluklar	Teknik Zorlukların Bulunduğu Ölçüler	Teknik Zorlukların Etütte Kullanılma Oranları
1	Arpejler	1-56	%100
2	Yürüyen Partinin Duyurulması	2,4,6,7,8,9,10,11,13,15,25,27,33,37,39,40,41,42,52,53	%35,71
3	Pozisyon Geçişleri	5,8,10,11,13,14,15,23,26,27,29,30,40,41,42,43,46,47	%32,14
4	El Pozisyonu Değiştirme	18,19,20,21,22,42,52,53	%14,28
5	Parmak Uzatma	7,8,9,39,43,44,45	%12,5
6	Çift Sesler (Kent)	3,12,14,16	%7,14
7	Pus Pozisyon	33,37	%3,57

J.L. Duport 7 numaralı etütte bulunan sol ele ilişkin zorluklar incelendiğinde arpejler %100 oran ile en çok yer verilmiş sol ele ilişkin teknik zorluk olarak yer almaktadır. Bu zorluğu %35,71 ile yürüyen partilerin duyurulması izlemektedir. Etütte belirlenen sol ele ilişkin teknik zorluklardan pozisyon geçişleri %32,14 oranında kullanılırken, bunu %14,28 oranıyla el pozisyonu değiştirme ve %12,5 oranıyla parmak uzatma tekniği izlemektedir. Çift sesler (kent) %7,14 oranında kullanılmış, Pus pozisyon tekniği ise %3,57 oranıyla etütte en az kullanılan teknik olarak ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4.** Sağ Ele İlişkin Teknik Zorluklar

No	Teknik Zorluklar	Teknik Zorlukların Bulunduğu Ölçüler	Teknik Zorlukların Etütte Kullanılma Oranları
1	16'lık Notaları 4 Bağlı Eşit Çalma	1-56	%100
2	Tel-Kol Açısını Hızlı ve Doğru Ayarlama	1-56	%100

J.L. Duport 7 numaralı etüt, sağ eli geliştirmeye yönelik bir etüt olarak düşünülebilir fakat sol elin teknik zorlukları da göz ardı edilmemelidir. Sağ ele ilişkin teknik zorluklardan 16'lık notaları 4 bağlı eşit çalma ve tel-kol açısını hızlı ve doğru ayarlama %100 oran ile etüdün başından sonuna kadar kullanılmıştır.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

**J.L. Duport No.7'nin Çalınmasına Yönelik Yazılan Alistirmalar:** Etüdü çalışmaya başlamadan önce etüdün daha rahat çalınabilmesine hazırlık olması açısından, ilgili tondaki gam ve birtakım egzersizler çalınması, yorumcunun etüdü daha rahat çalabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu egzersizler şu şekilde düşünülebilir:



Şekil 1. Birlik Notalar ile Sol minör Çıkıcı-İnici Armonik Gam

Birlik nota değerlerinden başlayarak onaltılık nota değerlerine kadar sabit bir tempoda metronom yardımı ile ve nota değerleri küçüldükçe bağlı notaları da gamın içine katarak sol minör armonik iki/üç oktav gam yapmak,

Birlik nota değerlerinden başlayarak onaltılık nota değerlerine kadar sabit bir tempoda metronom yardımı ile ve nota değerleri küçüldükçe bağlı notaları da gamın içine katarak sol minör armonik iki/üç oktav kırık arpej yapmak,

Sırası sol-re-la-re olacak şekilde sabit bir tempoda, boş tellerde onaltılık notaları çekerek ve iterek tellerin açısını kavramaya yönelik sürekli tekrar etmek:



Şekil 2. Boş Tel Geçişleri

Sırası sol-re-la-la-re-sol olmak üzere sabit bir tempoda ve iterek başlayarak altılama şeklinde boş tellerde sürekli tekrar ederek tellerin açısını kavramaya yönelik ısınma hareketleri yapmak:

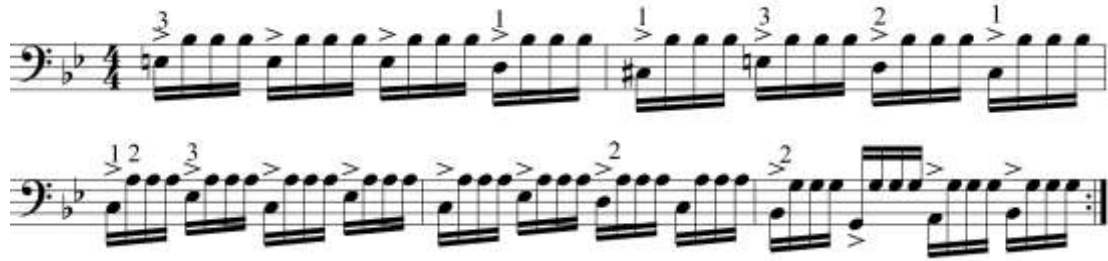


Şekil 3. Boş Tellerde Tatrımsal Değişiklik Yapılmış Tel Geçişleri

Yukarıda belirtilen egzersiz ve gamlardan sonra sol ve sağ ele ilişkin teknik zorlukları gidermeye yönelik çalışmalar yazılmıştır.

### **Sol Ele İlişkin Teknik Zorlukları Gidermeye Yönelik Alıştırmalar**

*J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.1 “Yürüyen Partinin Duyurulması”*



Şekil 4. 6-10. Ölçüler

Şekil 4’te görülen yürüyen partinin duyurulmasına yönelik yazılan alıştırmada yürüyen partinin kolay duyurulması için bağlar kaldırılmış ve yürüyen partiye aksanlar eklenmiştir. Bu alıştırmada öncelikle dikkat edilmesi gereken durum, alt partinin aksanlı bir şekilde ve bağısız olarak çalınması olmalıdır. Bu durumda yürüyen partinin duyurulmasının daha kolay olacağı düşünülmektedir. Ayrıca şekil 5’te yazılmış yay şekli bu alıştırmaya de uygulanabilir.



Şekil 5. 39-42. Ölçüler

Şekil 5’te görülen yürüyen partinin duyurulmasına yönelik yazılan diğer bir alıştırmada yine aynı yöntem kullanılmış bağısız ve yürüyen partinin duyurulmasına yönelik aksanlar eklenmiştir.



Şekil 6. 39-42. Ölçüler

Şekil 6’da yazılan alıştırmada 39-42. ölçülerdeki onaltılık gruplar iki bağı iki ayrı olacak şekilde yazılmış böylelikle onaltılık grupların her biri çekerek-iterek şeklinde geleceğinden etüdün içinde geçen özgün pasaja benzetilmeye çalışılmıştır.

J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.2 “Pozisyon Geçişleri”



Şekil 7. 29-30. Ölçüler

Şekil 7’de yazılan alıştırmada 29-30. ölçüler arasında geçen ezgisel yapılar olabildiğince korunmuş, özgün haline yakın fakat daha kolay çalınabilecek ve pozisyon geçişleri konusunun çözümüne yönelik bir alıştırma yazılmaya çalışılmıştır. Burada önemli olan belirtilen parmak numaralarına göre alıştırmayı tekrar etmektir.



Şekil 8. 42-43. Ölçüler

Şekil 8’de aynı metot kullanılmış, teknik zorluk olan pozisyon geçişinin çözümüne yönelik bir alıştırma yazılmıştır. Bu alıştırma Şekil 6’daki alıştırmadan ezgisel olarak biraz daha farklılık göstermekte ve atonal bir yapıya sahip gibi gözükmektedir.

J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.3 “Pus Pozisyon”



Şekil 9. 33,37. Ölçüler



Şekil 10. 33,37. Ölçüler

Etüdün içerisinde geçen 33. ve 37. ölçüler birbirinin aynısıdır. Şekil 9 ve 10’daki alıştırmalar etüdün içerisinde geçen pasajın tartımsal olarak dörtlük ve sekizlik halinde sadeleştirilmiş biçimindedir. Burada önemli olan yorumcunun başparmağı olan pusu tuşeye olabildiğince paralel bir biçimde yerleştirebilmesidir.

J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.4 “Çift Sesler (Kent)”



Şekil 11. 3,12,14,18. Ölçüler

Şekil 11’de yazılmış olan alıştırma 3,12,14,16, ve 18. ölçülerin arka arkaya çalınması düşünülerek yazılmıştır. Re-la-fa diyez-do ve fa-do-la-mi bemol sesleri parmak numarası olarak aynıdır (1-1-3-2) fakat mi bemol-si bemol-sol-re seslerinin parmak numarası 1-1-3-3 şeklinde 2 adet kent basılacağı ve 3. parmak 1. parmağa göre daha zayıf olduğundan çalınması biraz daha zordur. Bu alıştırmada önemli olan kentleri iyi ve temiz bir şekilde duyurabilmektir. Bunun için arşe tellerin her ikisine de aynı oranda temas etmeli, kent basılan parmak her iki tele de aynı oranda basınç yapmalıdır. Ayrıca kentleri tam beşli olarak duyurabilmek için viyolonsel belirlenen (üst eşik, alt eşik, tuşe ölçüsü, vb.) standartlarda olması yorumcunun işini kolaylaştıracaktır.

*J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.5 “Arpejler”*



Şekil 12. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Şekil 12’de yazılan alıştırma 1. ve 2. ölçülerin armonik yapısı düşünülerek yazılmıştır. Burada amaç, yorumcunun sol eldeki parmak numaralarına olan hâkimiyetini arttırmak, sol-sağ el koordinasyonunu ve senkronizasyonunu geliştirmektir.

*J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.6 “Parmak Uzatma”*

Şekil 13 ve 14’te yazılmış olan alıştırmalar parmak uzatma ve parmakların farklı tellerde olabildiğince çabuk basılabilesini çalıştırmak ve geliştirmek amacıyla yazılmıştır.



Şekil 13. 7-8. Ölçüler

Şekil 13’te yazılmış olan alıştırmada 7. ölçüde 1. parmakla basılan do diyez notası 4. pozisyon ve 3. pozisyon arasındadır, aynı grupta yer alan ve la telinde 4. pozisyonundaki 4. parmak ile basılan sol notası ileriye doğru açılmak durumundadır. Burada dikkat edilmesi gereken 1. ve 4. parmakları açarak kullanmaktır.



Şekil 14. 43-45. Ölçüler

Şekil 14’te yazılmış olan alıştırmada sol telinde do diyez sesi 1. parmakla alınmış la telindeki sol sesi 4. parmakla 4. pozisyona gitmiştir. Bu pasajda da yine parmak uzatma durumu söz konusudur. 43. ve 44. ölçülerde hareket aralıklarla yapılarak parmak uzatma öğretilirken 45. ölçüde 43. ve 44. ölçüler birleştirilmiş ve parmak uzatma konusu daha seri bir şekilde kullanılmıştır.



*J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.7 “El Pozisyonu Değişirme”*



Şekil 15. 52-53. Ölçüler

Etütte geçen 52. ve 53. ölçüler birbirleriyle aynıdır. Şekil 15’te yazılan alıştırmada bas ses olan sol boş teli atılmış el pozisyonu değişimine vurgu yapılarak re ve la tellerinde geçen ses değişimleri ile ilgili alıştırma bağısız bir şekilde yazılmıştır.



Şekil 16. 20-22. Ölçüler

Şekil 16’da 20-22. ölçüler arası görülen el pozisyonunun değişirmesi için yazılmış alıştırma çift sesler kullanılarak ve tartım dörtlük şeklinde sadeleştirilerek yazılmış, sol el pozisyonunun kalıp şeklinde değiştirilmesi gerektiği gösterilmeye ve öğretilmeye çalışılmıştır.



Şekil 17. 18-19. Ölçüler

Şekil 17’de yazılan alıştırmada 18. ölçüden 19. ölçüye geçerken değişen el pozisyonuna vurgu yapılmış bu zorluğun giderilmesine yönelik bir alıştırma yazılmıştır.

***Sağ Ele İlişkin Teknik Zorlukları Gidermeye Yönelik Alıştırmalar***

*J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.1 “16’lık Notaları 4 Bağlı ve Eşit Çalma”*



Şekil 18. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Şekil 18’de yazılmış alıştırma sağ elde etüdün ana amacı olan onaltılık notaları dört bağlı ve eşit bir biçimde çalabilmek için düşünülmüş bir alıştırmadır. Etüdün başından sonuna kadar tartımlar onaltılık ve notalar dört bağlı yazılmış olduğu için 1. ve 2. ölçüler kesit olarak alınmıştır. Alıştırmanın farklı tempolarda yavaştan hızlıya doğru notalara gerekli önem verilerek çalışılmasıyla tüm etüde hâkim olunacağı öngörülmüştür.



Şekil 19. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Etütte karşılaşılan en büyük problemlerden bir tanesi onaltılık notaları eşit çalabilmektir. Şekil 19’da yazılmış alıştırma 1. ve 2. ölçüler kesit olarak alınmış, noktalı sekizlik-onaltılık tartımlar kullanılmış, yorumcunun iki bağlı ve dört bağlı olarak çalabileceği bir alıştırma yazılmıştır. Etüt bu tartıma dikkat ederek çalışıldığı takdirde onaltılık notaların olması gerektiği gibi duyulacağı öngörülmüştür.



Şekil 20. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Şekil 19’da olduğu gibi bu defa farklı bir tartım kalıbı ele alınmış, onaltılık notalar, onaltılık-noktalı sekizlik şekilde yazılmış yani şekil 19’un tersi bir durum yaratılmıştır. Etüt bu şekilde çalışıldığı takdirde yorumcunun senkronizasyon ile ilgili problemleri en aza indireceği düşünülmüştür.

*J.L. Duport No.7 Teknik Zorluk No.2 “Tel-Kol Açısını Hızlı ve Doğru Ayarlama”*



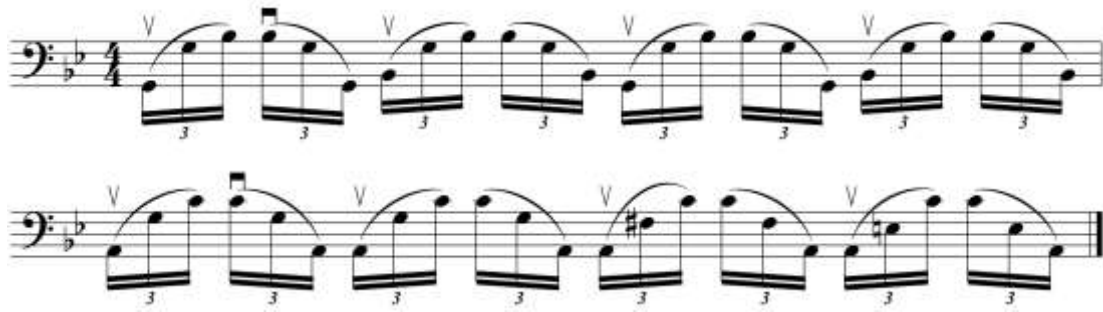
Şekil 21. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Şekil 21’de yazıldığı gibi etüt baştan sona akor kırarak çalışıldığında parmak hareketleri hız kazanacak ve tuşenin üstüne aynı anda düşmesi sağlanacaktır, bu şekilde artikülasyon çalışması da yapılmış olacaktır.



Şekil 22. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Şekil 22’de yazılan alıştırma etüdün 1. ve 2. ölçüleri kesit olarak alınmış, yorumcudan etüdü bağımsız bir şekilde çalması beklenmektedir. Etüdü bağımsız çalmak yorumcunun kol açısını gideceği tele önceden hızlı bir şekilde hazırlık yapıp değiştirmesi açısından önemlidir.



Şekil 23. 1-2. Ölçüler (Tüm Etüt için)

Şekil 23'te yazılmış olan tartımsal değişikliğin yanı sıra etüde iterek başlanarak çalınmalıdır. Bu sayede etüdün farklı bir tartım ve yay şekli ile çalışılmasına olanak sağlanmıştır. Ayrıca iterek etüde başlamak ve tartımların üçleme olması onaltılık notalardan daha çok nota çalınması anlamına gelmektedir. Sağ kol açısının sol-re-la telleri için her üçleme grubunda tekrar edilmesine fırsat sunmaktadır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yukarıda bahsedilen bu alıştırımlar, deney ve kontrol gruplu bir deney ile denenmiş ve çıkan genel sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol grubu ön test son test puanlarının Mann-Whitney U sonuçları

Test	Sıra Top.	Sıra Ort.	U	Z	p
Ön test	21	3.50	0	-2,887	,004
Son test	57	9.50			

Deney ve kontrol gruplarının “Mann Whitney U Testi” sonuçlarını içeren Tablo 5. incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, dolayısıyla her iki grubun da gelişim gösterdiği söylenebilir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 6.** Deney grubu ön test son test puanlarının Mann-Whitney U sonuçları

Deney	Sıra Top.	Sıra Ort.	U	Z	p
Ön test	6	2,00	0	-1,964	,050
Son test	15,00	5,00			

Tablo 6.'ya bakıldığında deney grubunda bulunan öğrencinin ön test son test puanlarını gösteren “Mann-Whitney U Testi” ne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla deney grubunun gelişim gösterdiği söylenebilir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 7.** Deney ve kontrol grubu son test puanlarının Mann-Whitney U sonuçları

Son test	Sıra Top.	Sıra Ort.	U	Z	p
Kontrol	1	1,00	0	-1,000	,0317
Deney	2	2,00			

Tablo 7.'ye bakıldığında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarını gösteren "Mann-Whitney U Testi" ne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi gelişim gösterdiği söylenebilir ( $p<0.05$ ).

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmada, J.L. Duport 21 Etüt 7 numaralı etüdün betimleyici notasyon analizi yapılmış, sol ve sağ tekniğine ilişkin güçlükler belirlenmiş, bu güçlükleri gidermeye yönelik alıştırmalar yazılmış, yazılan bu alıştırmalar deney ve kontrol gruplu bir model ile denenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalgı çalışma sürecinde şüphesiz ki etütlerin yeri çok büyüktür. Etütteki konuların başarıya ulaşması için çalıcının birtakım stratejiler geliştirmesi gerekir. Bir çalgı öğrencisinin çalgı çalışmayla ilgili kazanması gereken en önemli değerler arasında nitelikli çalışma anlayışı kazanabilmesi gelir (Gökçen, 2021). Ergün (2019) de yaptığı çalışmasında niteliksiz çalışmaların istenilen hedefe ulaşmayı engellediğini ve bu noktada yapılan çalışmalarda niteliği artırma yolunun, çalışmayı analiz ederek bir yöntem belirlemek olduğunun altını çizmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin sol el ile ilgili zorluklar incelendiğinde, J.L. Duport 7 numaralı etütte bulunan arpejler en çok yer verilmiş teknik zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zorluğu yürüten partilerin duyurulması izlenmektedir. Etütte belirlenen sol ele ilişkin diğer teknik zorluklar sırasıyla; pozisyon geçişleri, el pozisyonu değiştirme ve parmak uzatma tekniği olarak sıralanabilir. Çift sesler (kent) ve pus pozisyon tekniği ise etütte en az kullanılan teknik olarak belirlenmiştir. J.L. Duport 7 numaralı etütte, sağ ele ilişkin teknik zorluklardan 16'lık notaları dört bağlı eşit çalma ve tel-kol açısını hızlı ve doğru ayarlama etüdün başından sonuna kadar kullanılmıştır.

İkinci alt problemde etütteki teknik zorlukları aşmak için yazılmış olan alıştırmalarda, etüdün tonalitesi ve etütte kullanılan yay tekniği için iki adet gam ve iki adet egzersiz tavsiye edilmiş, sol ele ilişkin 14 adet, sağ ele ilişkin altı adet olmak üzere toplam 20 adet alıştırmaya yazılmış, yazılmış olan bu alıştırmaların nasıl çalışılması gerektiği açıklanmıştır. Ertem ve Şişman (2021) yaptıkları çalışmada, etütten önce veya etüt çalışılırken yazılan alıştırmaların çalışılmasının hem etüdün çalınmasını kolaylaştıracağı hem de zor olan pasajların daha kısa sürede ve nitelikli çalınabileceğini sağlayacağı sonucuna varmışlardır.

Üçüncü alt problemde ise etüdü çalmaya yönelik yazılmış olan tüm teknik alıştırmaların deney grubunda ne kadar etkili olduğu denenmiş ve etüdün çalınmasındaki etkinin ne düzeyde olduğu saptanmıştır. J.L. Duport 7 numaralı etüdü çalışmaya yönelik yazılmış olan bu alıştırmalar, deney grubuna uygulandığında, teknik zorluklara göre yazılmış alıştırmalarla etüdü çalışan deney grubunun kontrol grubuna göre zamanı daha etkin kullandığı gözlemlenmiş, deney grubunun etüdü daha nitelikli çaldığı görülmüştür.

- Çalıcılar, yazılan bu alıştırmalardan yola çıkarak yanlarında eğitmenleri olmadığı zamanlarda da kendilerine ışık tutması açısından bu modeli çalışacakları/çalacakları diğer etüt ve eserlere de uygulayabilirler.
- Geliştirilen modelde teknik güçlük analizinin yanında armonik analiz de yapıldığı takdirde etüdün bir üst seviyede seslendirilebileceği düşünülmektedir.

- Geliştirilen bu model gibi benzer modeller geliştirilebilir, başka etüt/eserlerde bulunan zorluklara yönelik alıştırmalar yazılabildiği gibi bu model başka bir çalışmada denenebilir.
- Bu çalışmada kullanılan çalgı viyolonseldir ve onunla ilgili bir etüttür. Geliştirilen model diğer çalgılara da aktarılabilir ve uygulanabilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Akın, Ö. (2006). Fiorillo'nun op.3/31 numaralı etüdünün analizi, *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 297-310.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Pegem.
- Duport, J. L. (2016). Duport 21 Etuden. (Ed. Grützmacher and Schulz). *Peters Edition*.
- Ergün, G. (2019). *Pierre rode 24 karpisin teknik ve müzikal yönden incelenmesi sonucunda edinilen çıktılar bağlamında çalışma önerileri*. [Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Ertem, A., & Akın Şişman, Ö. (2021). C. czerny op. 299 17 numaralı etüdün teknik analizi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2189-2215.
- Gökçen, G. (2021). *Yaylı çalgı icracılarının çalışma stratejilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. Baskı). Nobel.
- Özdemir, G., & Dalkıran, E. (2011). Viyola öğretimine yönelik örnek etüt analizi, *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 135-142.
- Özmenteş, S. (2012). Relationships between daily practice time, attributions and performance level in instrument education, *Procedia-Social and Behavioral Science*, 46 (2012), 3141-3145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.026>
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-453.
- Sözer, V. (2005). *Müzik ansiklopedik sözlük* (4. Basım). Remzi.
- Şişman, Ç. (2010). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi bölümlerinde ve devlet konservatuvarlarında lisans düzeyinde yaygın olarak kullanılan viyolonsel sol el ile ilgili metotların analizi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Tufan, E. (2004). Geleneksel makamlar kullanılarak yazılan etütlerin piyano eğitimi açısından önemi, *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 63-77.
- Tunca, O. (2004). *Popularity contest: most commonly used etude books in american colleges and universities*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Florida State University, Florida, United States of America.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2005). *TDK sözlüğü* (10. Baskı). 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

## EXTENDED ABSTRACT

### *A Model Suggestion for Studying Cello Studies: Duport No:7 Example*

#### **Introduction**

Playing instruments; It is a process that requires systematic and careful work. In this process, it is of great importance that students choose the right method, work with the right resources, know their goals at every stage of their work, and how much they should work. Although etudes are thought to be one of the basic building blocks of instrument study, playing etudes is a must for every musician. Etudes should be studied by every musician, whether amateur or professional. If this fact is not ignored, the progress in the instrument will be faster.

The aim of this study; present a model for the study of etudes, which have an important place in cello education. In this context, the study sought answers to the following research questions:

- What is the right- and left-hand difficulties in the study?
- What could be the technical exercises to overcome the difficulties in the study?
- What is the effect of the written technical exercises on the study?

#### **Method**

Descriptive and experimental models were used in this research. Having an important place in cello literature, J.L. Duport 21 Etudes No.7 was examined in terms of technical difficulties and a descriptive notation analysis was made. Left- and right-hand techniques in the study were determined and exercises were written.

Working group; it consists of 2 cello students who are studying in the 3rd and 4th grades of Pamukkale University Faculty of Education, Fine Arts Education Department, Music Education Department, and whose technical levels are suitable for playing this etude.

As a data collection tool in the research; Based on the opinions of 5 cello education experts, the "Observation Form", which covers the technical issues of the etude and was created according to 9 criterion behaviors, was used by the researcher. The performance scores of the experimental and control groups were obtained by scoring the pre-test and post-test videos of the experiment in different environments by 3 cello training experts.

#### **Results And Discussion**

In the research, descriptive notation analysis of study no.7 of J.L. Duport 21 Etudes was made, difficulties related to left and right techniques were determined, exercises were written to overcome these difficulties, these written exercises were tested with a model with experimental and control groups, and the following results were obtained.

Examining the left-hand difficulties related to the first subproblem, the arpeggios in J.L. Duport study no.7 appear to be the most frequently cited technical challenge. This difficulty is followed by the announcement of the walking parties. Other technical difficulties related to the left hand identified in the study, position transitions, hand position change and finger extension

technique. Double chords and thumb position technique were determined as the least used technique in the study. In etude no.7 by J.L. Duport, one of the technical difficulties of the right hand, playing the sixteenth notes with four strings and adjusting the string-arm angle quickly and accurately were used from the beginning to the end of the etude.

In the second sub-problem, two scales and two exercises are suggested for the tonality of the etude and the bow technique used in the etude in the exercises written to overcome the technical difficulties in the etude. A total of 20 exercises, fourteen for the left hand and six for the right hand, were written and it was explained how these exercises should be played.

In the third sub-problem, when all the exercises written for playing the etude were applied to the experimental group, it was observed that the experimental group, who studied the etude with the exercises written according to technical difficulties, used time more effectively than the control group, and it was seen that the experimental group played the etude more qualified.

Based on these written exercises, the musicians can also apply this model to other studies and works they will study, to shed light on them even when they are not accompanied by an instructor. In the developed model, it is thought that the etude can be performed at a higher level if harmonic analysis is also performed in addition to the technical difficulty analysis. Similar models like this can be developed, exercises can be written for the difficulties found in other studies, and this model can be tried in another study. The developed model can also be transferred and applied to other instruments.



7.

Allegro (ma non troppo).

*p* *sf*  
*f*  
*dimin.* *p*  
*f* *p* *meno cresc.* *mf*  
*dimin.* *pp*  
*cresc.* *mf* *f*  
*sf* *cresc.* *sf*  
*f* *sf* *f* *sempre f*



*dimin.*

*p* *pfz* *mf* *f*

*pp*

*poco cresc.*

*piu* *f*

*p* *f* *cresc.*

*f* *dimin.*

*mf* *fz* *p* *meno cresc.*

*mf* *p* *dimin.*

*e rallent.* *pp*

## Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Çevre Konuları

Serpil DEMİREZEN<sup>1\*</sup>  & Esra KAYA<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 07 Kasım 2022 Kabul Tarihi: 15 Aralık 2022  
DOI: 10.52974/jena.1200514

### Öz:

Bu araştırmada sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları ile sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarının çevre konuları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öncelikle çevre eğitiminin kapsamı literatüre dayalı olarak belirlenmiş ardından sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlarda çevre eğitimi konularına yer verilmesi açısından, ders kitapları ise çevre eğitimi konularının işlenişe yansımaları bakımından incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırmada veriler, doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının genel amaçlarında çevre eğitimi konularına yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf kazanımlarında öğrencilerin yakın çevrelerinde gözlemleyebilecekleri insan – çevre etkileşimine yönelik, 6. ve 7. sınıf kazanımlarında ise kaynakların bilinçli kullanımı, geri dönüşüm ve küresel çevre sorunlarına yönelik ifadelerle yer verildiği tespit edilmiştir. Çevre eğitimi konularının 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında bol örnek ve görsellerle ele alındığı, 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında ise daha çok araştırmaya yönelik soru ve etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında öğrencileri çevre eğitimi konusunda uygulamalı etkinliklere yönlendiren içeriklere daha fazla yer verilmesi, çevre eğitimine ilişkin içeriklerin diğer dersler kapsamında da incelenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, ders kitabı, öğretim programı, sosyal bilgiler, fen bilimleri.

### Abstract:

In this research, it is aimed to examine social studies and science curricula and social studies and science textbooks in terms of environmental issues. In the research, the scope of environmental education was determined based on the literature; social studies and science curricula were examined in terms of including environmental education issues in special purposes, skills, values and acquisitions, and textbooks were examined in terms of the reflection of environmental education on teaching. The data in this

### Atf:

Demirezen, S., & Kaya, E. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarında çevre konuları. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 240-265. <https://doi.org/10.52974/jena.1200514>

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4399-694X

<sup>2</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3927-4706

\*Corresponding Author: serpil.demirezen@gmail.com

research, in which the qualitative research approach was adopted, were collected using the document analysis technique. The data obtained in the research were analysed via descriptive analysis. According to the research findings, environmental education issues are addressed in the general objectives of both teaching programs. It was determined that statements about human-environment interaction that students can observe in their immediate environment can be found in the fourth and fifth grade acquisitions, whereas statements about the conscious use of resources, recycling, and global environmental problems can be found in the sixth and seventh grade acquisitions. Environmental education issues are covered in the fourth and fifth grade textbooks with plenty of examples and pictures, while the sixth and seventh grade textbooks feature more research-oriented questions and exercises. Based on the research findings, it can be suggested that more content directing students to practical environmental education activities be included in social studies and science textbooks, examination of the contents of environmental education within the scope of other courses.

**Keywords:** Environmental education, textbook, curriculum, social studies, science.

## GİRİŞ

Çevre, insan ve doğa etkileşimi olan bir bütünü oluşturmaktadır. Doğa ve insan etkileşimi sonucunda insanlar hayatlarını devam ettirmek için ihtiyaçları çerçevesinde doğayı değiştirmişlerdir ve bu değişim devam etmektedir. Kaynakların sınırlı olduğu dünyamızda bilinçli tüketimi sağlayarak canlıların hayatının devamlılığının sağlanması son derece önemlidir. Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir miras olarak bırakılması için çevre eğitiminin etkili ve planlı şekilde yürütülmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bunun için öğretim programlarında ve ders kitaplarında çevre eğitimi konularına yer verilerek öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde çevre farkındalığının oluşturulması mümkündür.

Çevre, bir canlı ya da cansız topluluğun oluşturduğu, hayatları boyunca onları etkileyen canlı ve cansız faktörlerin tümüdür (Yücel & Morgil, 1998). Bu faktörler üzerinde meydana gelen tahribatlar, bozulmalar ve doğal dengenin bozulması çevre sorunlarını meydana getirmiştir. Günümüzde çevre sorunları ayrı ayrı ülkelerin değil tüm insanlığın sorunu olmuştur (Baykal & Baykal, 2008). Dünyanın düzenini bozacak olumsuz faaliyetler ya da ülkelerin çevre konusunda yasalarının yetersiz olması bu sorunun temelini oluşturmaktadır (Raman,2016). 21. yüzyılda çevre sorunlarının çözümünde uluslararası iş birliği, ortak politika ve devletlerarası dayanışma önem kazanmıştır. Ülkeler birlikte hareket etmeden sadece birkaç ülkenin dayanışması ile bu konuda bir sonuca ulaşamayacaktır. Bu yüzden küresel başarı sağlanmak isteniyorsa hem çevre sorunlarının çözümünde hem de çevre eğitiminde ortaklık sağlanmalıdır (Atasoy, 2019). Bu ortaklık sağlanınca insanlar çevre sorunlarıyla ilgili somut öneriler ile çözüm bulacaktır (Baykal & Baykal, 2008). Çevre ile ilgili çözümler de çevre eğitimi kapsamında verilmektedir. Bu kapsam çerçevesine çevre eğitiminin amacı çevreye duyarlı, çevre ile ilgili aktif katılım sağlayan ve sürdürülebilirliği yaşamında etkin kullanan bilinçli bireyler yetiştirmektir (Marpa, 2020). Bu noktada çevre eğitimin önemi net olarak ortaya çıkmaktadır.

### Çevre Eğitimi

İnsanların hayatları boyunca eğitime ihtiyaçları vardır. Özellikle içinde yaşadığımız çevre ile uyum ve denge halinde olmamız için eğitim oldukça önemlidir. Çünkü çevre anlayışı sürekli değişim göstermektedir. Çevre eğitiminin tanımı “Doğa dilinin öğrenilmesidir” (Ozner, 2004). Çevre eğitimi ile çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi hedeflenir. Bu bakımdan çevre eğitimi, çevre bilimi veya diğer çevre temelli bilimlerin eğitimlerinden farklılık gösterir. Çevre eğitimi, bir yandan çevre ile ilgili bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ile çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecini kapsar

(Erten, 2004). Çevre eğitiminin amacı; çevreye duyarlı, çevre yönetimine ve çevrenin sürdürülebilir şekilde kullanımına motive olan bilinçli bir vatandaş yetiştirmektir. Bu nedenle çevre eğitiminin her düzeyde müfredata entegrasyonu sağlanmalıdır. Burada temel amaç; öğrencilerin çevre hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra çevre sorunları hakkında farkındalık geliştirmelerini sağlamaktır. Böylece çevre sorunlarına çözüm arama ve uygulamada aktif rol alabilirler (Marpa, 2020). Çevre eğitiminin kapsamına ilişkin 9 temel ilke göze çarpmaktadır. Bunlar:

1. Çevre eğitimi, canlı cansız tüm çevreye bağımlılığımızı vurgulamalıdır,
2. Çevre eğitimi, bireylere bilgi ve davranış kazandırmalıdır,
3. Doğa ve insanlar arasındaki ilişkiyi geliştirmek için umut aşılmalıdır,
4. Çevre eğitimi, geleceğe yönelik olmalıdır,
5. Doğaya bağımlılığımızın olması için yerel topluluklardan eski bilgiler günümüze aktarılmalıdır,
6. Öğretmenler çevre konularını işledikleri derslerinde medya okuryazarlığına yer vermelidir,
7. Öğretmenler, doğa konusunda öğrencilere somut bilgiler vererek konuyu kolaylaştırmalıdır,
8. Öğretmenler, öğrencilere rol model olmalıdır,
9. Çevresel değerlendirme, öğrenci performansını belirlemek, ilerlemelerini kaydetmek ve yeni hedefler belirlemek açısından önemlidir (Grant, 2012 akt. Punzalan, 2020).

Çevre eğitiminin, eğitim sistemine ve öğretim programlarına girişi 1992 yılında gerçekleşmiştir. Çevre eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kabul ettiği İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan İnsan ve Çevre konusu 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde verilmiştir. 1992 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından tüm sınıf düzeylerinde okutulmak üzere Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma dersi müfredat programına eklenmiştir. 1991-1992 yılları arasında 4 kredilik "Çevre ve İnsan" dersi seçmeli olarak eklenmiştir (Hesapçioğlu, 1994). 14.10.1999 tarihinde Çevre Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü'nde çevre eğitiminin okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde bir ders olarak verilmesi ile öğrencilerin çevre bilincinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin de çevre konusunda bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. 2003-2004 eğitim öğretim yılında "Uygulamalı Çevre Eğitimi Pilot Projesi" nin tanıtımı yapılmıştır (T.C. Çevre Orman Bakanlığı, 2004). 2012 yılına gelindiğinde ise Türkiye'nin Kalkınma Raporu'nda sürdürülebilir kalkınmadan söz edilmiştir. Bu konular kapsamında 2013 yılında Fen-Teknoloji ve Toplum-Çevre başlığı altında sosyal bilimler konuları ile sürdürülebilir kalkınma konularına yer verilmiştir. Kapsam genişliğinin disiplinler arası farklılık göstermesinden dolayı ortaokullarda okutulmak üzere Çevre Eğitimi dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu ders kapsamında "Doğanın dengesi, madde döngüsü ve doğal denge, kaynakların sınırlılığı ve ekolojik ayak izi, küresel çevre sorunları, çevre dostu çözümler ve teknolojiler" adlı ünitelerle çevre eğitimi 7. ve 8. sınıflara seçmeli ders olarak belirlenmiştir (MEB, 2015). Ancak 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Çevre Eğitimi dersinin kaldırılmasıyla yerine Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersi getirilmiştir. Dersin üniteleri; "İnsan ve Doğa, Döngüsel Doğa, Çevre Sorunları, Küresel İklim Değişikliği, İklim Değişikliği ve Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler" dir (MEB, 2022). 6. ve 7. sınıflarda 1 saat, 8. sınıflarda ise 1 ya da 2 saat yine seçmeli olarak müfredat kapsamına girecektir (MEB, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı

dışında günümüzde Çevre ve Şehircilik Bakanlığı öncülüğünde birçok bakanlık, kamu kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları çevre eğitimine yönelik iş birliği içerisinde protokoller düzenlenmektedir (Bulut, 2015). Yapılan tüm bu çalışmalar farklı kurum ve kuruluşların işbirliği içerisinde sistemli ve sürdürülebilir bir çevre eğitiminin uygulanmasına ve yaygınlaştırılmasına hizmet etmektedir.

### ***Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Derslerinde Çevre Eğitimi***

Öğretim programlarında yer alan beceriler o alana özgü temel becerileri kapsamaktadır. Öğretim programları incelendiğinde temel beceriler disiplinler arası derslerde ortak olarak verilmektedir (Turan & Koç, 2021). Buradan hareketle çevre eğitimi, çevre hakkında bazı ders içeriklerinde yer almaktadır (Cappellaro, 2018). 1977 yılında düzenlenen Tiflis Uluslararası Çevre Eğitimi Konferansı'nda çevre eğitiminin disiplinler içerisindeki içerikler şeklinde öğretilemeyeceği sonucuna varılmış olup bu eğitimin interdisipliner bir özelliğe sahip olduğu aktarılmıştır (UNESCO, 1978). Bu açıklamadan yola çıkarak ilköğretim ve ortaöğretim ders programları incelendiğinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Biyoloji, Kimya vb. derslerle çevre eğitime ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilmeler yapılmıştır (Demir & Yalçın, 2014). Bu dersler kapsamında iki dersi ele alacak olursak Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin ayrı çalışma alanları olduğu düşünülse de temelde birbirlerinden ayrılmayan iki bilim türüdür (Akhan & Kaymak, 2020). Hatta 4. 5. 6. ve 7. sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri, 1. 2. ve 3. sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğindedir. Bu kapsamdan hareketle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri disiplinler arası dersler olarak adlandırılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2003 akt. Yılmaz & Sayhan, 2018).

İlgili literatür incelendiğinde çevre eğitimi çeşitli yönlerden ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir (Güneş, 2018). Ünal ve Dımışkı (1999) UNESCO-UNEP çerçevesinde çevre eğitiminin gelişimini ve Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde çevre eğitimi inceledikleri çalışmada Türkiye'de çevre eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmediğini belirlemişlerdir. Akınoğlu ve Sarı (2009) ilköğretim programlarında çevre eğitimi inceleyerek, kazanımların %11,82'lik bir kısmında çevre eğitimi ile ilgili konulara yer verildiğini belirlemişlerdir. Kaya, Çobanoğlu ve Artvinli (2010) sürdürülebilir kalkınma için Türkiye'de ve Dünyada çevre eğitimi çalışmalarını inceledikleri çalışmada sürdürülebilirlik konusunda ilk, orta ve yükseköğretimde nitelikli bir çevre eğitiminin verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Laçın-Şimşek (2014) fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarında çevre eğitimi incelediği araştırmada çevre konularının insan merkezli bir yapıda ele alındığını tespit etmiştir. Hem sosyal hem de fen bilimleri eğitimi kapsamında çevre eğitime yer veren araştırmalar da literatürde bulunmaktadır. Yolcu (2014) 1923-2013 hayat bilgisi ve fen bilimleri öğretim programlarında çevre eğitiminin son 25 yılda zengin bir içerikle aktarıldığı sonucunu ortaya koymuştur. Öztürk ve Öztürk (2016) sosyal bilgiler öğretim programını çevre eğitimi açısından incelemişler, programda çevre içeriğine en fazla 5. sınıf düzeyinde yer verildiği sonucuna varmışlardır. Fen bilimleri öğretim programlarında çevre eğitime yönelik araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Yılmaz ve Sayhan (2018) sosyal bilgiler ve fen bilimleri lisans programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında programlarda çevre eğitimi konularının geçtiği zorunlu ve seçmeli derslerin sınırlı olduğunu, sadece fen bilimleri alanında bir seçmeli dersin doğrudan çevre eğitime yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında çevre eğitimi konularına yönelik araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Özdemir ve Gökçe (2019) 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çevre eğitimi ile ilgili verilen metin, görsel ve etkinliklerin yüzeysel olduğunu, çevre eğitiminin bilgi boyutunda ele alındığı belirlemişlerdir. İbret ve Yılmaz (2019) sosyal bilgilerde çevre eğitimi

konularında daha çok lisansüstü düzeyde araştırmalar yapıldığına değinmişlerdir. Yirik (2020) hayat bilgisi ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre içerikli kazanımlara yer verildiği, tanımlar yapıldığı ve görsellerle desteklendiği sonucuna ulaşmıştır. Duman ve Tural (2021) 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını çevre eğitimi açısından inceledikleri çalışmada çevre eğitiminin daha çok bilişsel yönden ele alındığını, duyuşsal ve psikomotor yönden zayıf kaldığını tespit etmişlerdir. Kızılay ve Şentürk (2021) fen bilimleri programında çevre eğitimi kazanımlarını inceledikleri çalışmada 5. sınıftan 8. sınıfa kadar 32 kazanımın çevre eğitimi ile ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Turan ve Koç (2021) sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarını çevre eğitimi açısından inceleyerek, her iki öğretim programında çevre eğitimi açısından özel amaçlar ve kazanımlara yer verildiğini, çevre eğitimine yönelik becerilerin sadece sosyal bilgiler programında yer aldığını belirlemişlerdir. Öz-Aydın, Ekersoy, Özkan (2022) Türkiye’de öğretim programlarının çevre okuryazarlığını destekleme durumunu araştırdıkları çalışmalarında çevre eğitiminin amaçlarının üst düzey hedef kazanımlarla tutarlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Literatür incelendiğinde çevre eğitimi konularının sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alma durumlarının genel olarak sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Bu araştırmanın 4., 5., 6. ve 7. sınıf seviyesinde sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarının ve ders kitaplarının çevre eğitimine yer verme durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### ***Araştırmanın Amacı***

Çevre eğitimi geniş bir kapsama sahip olmasından dolayı ilköğretimin ikinci kademesinde ayrı bir ders olarak verilmeye başlamıştır (MEB, 2015). 1977’de düzenlenen Tiflis Uluslararası Çevre Eğitimi Konferansı’nda çevre eğitiminin tek bir disiplinle verilemeyeceği, çevre eğitiminin disiplinler arası derslerle öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 1978). Çevre ve çevre sorunları çevre eğitiminin temelini oluşturmakta olup günlük hayatta karşılaştığımız yapıları oluşturduğu için çevre eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla verilmektedir (Güven & Hamalosmanoğlu, 2012). Bu bilgilerden hareketle çevre eğitimi ayrı bir ders olarak verilse de disiplinler arası bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu nedenle disiplinler arası bir yapıya sahip olmaları bakımından bu araştırma kapsamında sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim programlarında ve 4. 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında çevre konularının nasıl ele alındığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarında çevre konularına yer verilme durumu nedir?
2. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri 4. sınıf ders kitaplarında çevre konularına yer verilme durumu nedir?
3. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri 5. sınıf ders kitaplarında çevre konularına yer verilme durumu nedir?
4. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri 6. sınıf ders kitaplarında çevre konularına yer verilme durumu nedir?
5. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri 7. sınıf ders kitaplarında çevre konularına yer verilme durumu nedir?

## YÖNTEM

Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları ile ders kitaplarının çevre konuları bakımından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı verilerin kullanıldığı, araştırmaya katılanların bakış açılarının gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkılarak kavramlar, anlamlar ve ilişkiler açıklanarak yeni bir teori oluşturma yoluna gidilmektedir (Merriam, 1998). Bu araştırmada veri kaynağı olarak belirlenen dokümanlar incelenerek çevre konularına yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın her aşamasında Araştırma ve Yayın Etiği'ne uyulmuştur.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada öğretim programlarında ve ders kitaplarında çevre konularına nasıl yer verildiğinin belirlenebilmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konular hakkında bilgi içeren belgelerle veri sağlama tekniği ve analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kullanılan dokümanlar, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ile 4.5.6.7. sınıf seviyeleri için hazırlanmış ve 2022/2023 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarıdır. Bu iki dersin içeriğinin çevre konuları açısından incelenmesi amaçlandığı için ortak olan sınıf seviyeleri dikkate alınmış, 8. sınıf fen bilimleri kazanımları ve ders kitabı analize dahil edilmemiştir. Her iki dersin öğretim programına MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın, ders kitaplarına ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın resmi internet adreslerinden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ders kitaplarının künye bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmada Kullanılan Ders Kitaplarının Künye Bilgileri

Sınıf	Basım	Yayınevi
4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2021	Tuna Matbaacılık
5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı
6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı
7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı
4. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı
5. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı
6. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı
7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2021	Milli Eğitim Bakanlığı

Çalışmada ölçüt olarak kullanılan Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği (MEB, 2022) dersi üniteleri ve kavramları Tablo 2' de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programı Ünite Adı ve Kavramları

Ünite adı	Kavramlar
İnsan ve Çevre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doğa</li><li>• Canlı ve cansız varlıklar</li><li>• Doğal denge</li></ul>
Döngüsel Doğa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doğal kaynaklar</li><li>• Madde döngüleri</li><li>• Enerji akışı</li></ul>
Çevre Sorunları	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çevre</li><li>• Üretim ve tüketim arasındaki denge</li><li>• Yaşam döngüsü analizi</li><li>• İsrar</li><li>• Atık</li><li>• Çöp</li><li>• Kirlilik</li><li>• Ekolojik ayak izi</li></ul>
Küresel İklim Değişikliği	<ul style="list-style-type: none"><li>• Küresel iklim değişikliği</li><li>• Sera gazları</li><li>• Küresel ısınma</li><li>• Asit yağmurları</li><li>• Ozon tabakasının incelmeye</li><li>• Afetler</li></ul>
İklim Değişikliği ve Türkiye	<ul style="list-style-type: none"><li>• Türkiye’de iklim değişikliği</li><li>• Ulusal ve uluslararası çalışmalar</li><li>• Toplumsal farkındalık</li></ul>
Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sürdürülebilir kalkınma</li><li>• Su okuryazarlığı</li><li>• Geri dönüşüm</li><li>• Bilinçli tüketim</li><li>• Tasarruf</li><li>• Kariyer bilinci</li></ul>

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Dokümanların incelenmesinde kullanılan betimsel analizin amacı, elde edilen bulguların düzenlenerek bulguları, yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda öncelikle literatür taraması yapılarak çevre eğitiminin içeriği belirlenmiş, ardından Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programı (MEB, 2022) incelenerek çevre eğitiminin kapsamı belirlenmiştir. Ardından öğretim programı ve ders kitaplarında çevre eğitimine yer verilen konular ve görseller çevre eğitimi kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretim programları ve ders kitapları incelenirken çevre eğitimi öğretim programında yer alan üniteler ve kavramlar ile ilişkilendirilen çevre eğitimine girecek öğeler bir bütün olarak incelenerek sayfa numaraları ile not edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için araştırmanın her bir aşamasında izlenen yol detaylı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama özellikle veri kaynağının kullanılması ve tutarlılığın incelenmesi, sonuçların güvenilirliğine ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Coolican (2009)’a göre güvenilirlik, verilerin bir başka araştırmacı tarafından da analiz edilmesi ve sonuçların karşılaştırması ile sağlanabilmektedir. Geçerlik ise araştırmacıların verilerden aynı çıkarımlarda bulunması durumu ile ilgilidir. Bu kapsamda her iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak analiz edilen ve üzerinde uzlaşma sağlanan unsurlar, çevre eğitiminin içeriğini



oluşturan kavramlarla ilişkilendirilerek tablolara aktarılmıştır. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre eğitimi ile ilişkilendirilen unsurlar tablolarda karşılaştırmalı olarak sunulmuş, sayfa numaraları belirtilerek ders kitaplarının ilgili bölümlerinden örnek görsellere yer verilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

### *Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında Çevre Konularına Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular*

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı [SBÖP] (MEB, 2018) ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı [FBÖP] (MEB, 2018) özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlar açısından incelenerek çevre konuları ile ilişkilendirilen unsurlar belirlenmiştir. Bu kapsamda SBÖP’te yer alan Özel Amaçlar kısmında çevre eğitimi ile ilgili şu maddeler belirlenmiştir.

*“Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri”, “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları”, “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (MEB, 2018).*

FBÖP’te yer alan Özel Amaçlar kısmında ise çevre eğitimi ile ilgili maddeler şunlardır: *“Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek” “Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek” “Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek” (MEB, 2018).*

SBÖP özel amaçlarında insan ve çevre arasındaki etkileşim, kaynakları koruma ve sürdürülebilirlik ile çevre duyarlılığı olan bireyler yetiştirmek, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme ile ilgili maddeler çevre eğitimi konularıyla ilişkilendirilebilir. FBÖP özel amaçlarında ise; insan ve çevre arasındaki etkileşim sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, doğal kaynaklar, sürdürülebilir kalkınma bilinci, çevre ile ilgili tutum geliştirmek gibi maddeler içerisinde yer alan kavramlar çevre eğitimiyle ilgilidir. Her iki öğretim programının özel amaçlarında çevre eğitime yönelik ifadeler yer verildiği görülmektedir. Çevre eğitimi konuları kapsamındaki doğa, sürdürülebilirlik, doğal kaynaklar ve bu kaynakların kullanılması gibi kavramların çevre eğitiminin bilgi, tutum ve davranış boyutunu kapsadığı görülmektedir.

SBÖP’te yer alan Temel Beceriler başlığında çevre eğitimi ile ilişkili beceriler belirlenmiştir. *“Çevre okuryazarlığı” “Değişim ve Sürekliliği Algılama” “Gözlem”* çevre eğitimi kapsamında ele alınan becerilerdir. FBÖP’te çevre eğitimi ile ilgili net bir beceriye rastlanmamaktadır.

SBÖP’te Temel Değerler başlığında yer alan *“Sorumluluk”* ve *“Tasarruf”* değerleri çevre eğitimi ile ilişkili değerler olarak saptanmıştır. FBÖP’te doğrudan çevre eğitimi ile ilgili değerler yer almamaktadır. SBÖP’de çevre eğitimi ile ilişkili olan *“sorumluluk”* ve *“tasarruf”* değerlerinin çevre eğitiminin davranış boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında SBÖP ve FBÖP’te yer alan kazanımlar incelenerek çevre konularıyla doğrudan ilişkilendirilebilecek kazanımlar belirlenmiştir.

**Tablo 3.** SBÖP’te Çevre Konuları İle İlgili Kazanımlar

Kazanım no	Kazanımlar
SB.4.3.3.	Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder. Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımaları sağlanır.
SB.4.3.6.	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar. Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.
SB.4.5.5.	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.
SB.5.2.2.	Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.
SB.5.3.4.	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
SB.5.3.5.	Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
SB.6.5.1.	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.
SB.6.5.2.	Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.
SB.6.7.2.	Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder. Konu kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından ele alınır.
SB.7.7.4.	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programında 4. sınıf kazanımlarında çevre konuları ile ilgili “canlı ve cansız varlıklar, afetler ve israf” kavramlarına; 5. sınıf kazanımlarında “canlı ve cansız varlıklar, afet” kavramlarına; 6. sınıf kazanımlarında “doğal kaynaklar, bilinçli tüketim” kavramlarına ve 7. sınıf kazanımlarında “küresel iklim değişikliği, afetler, sürdürülebilir kalkınma” kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Bununla beraber öğretimin yakından uzağa ilkesi doğrultusunda 4. ve 5. sınıf seviyesinde öğrencilerin yakın çevrelerinden hareketle çevre konularına duyarlılık kazanmalarının amaçlandığı, 6. sınıfta ülkemizin kaynaklarının bilinçli kullanımına değinildiği ve 7. sınıfa gelindiğinde çevre sorunlarına küresel bakış açısıyla yaklaşmalarının amaçlandığı görülmektedir.

FBÖP’te çevre konuları ile ilişkilendirilen kazanım sayısının fazla olmasından dolayı 4.5.6 ve 7. sınıf kazanımlarına ait bulgular ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4.** FBÖP’te Çevre Konuları İle İlgili 4. Sınıf Kazanımları

Kazanım no	Kazanımlar
F.4.1.1.2.	Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve kayaçların ham madde olarak önemini tartışır. Türkiye’deki önemli kayaçlara ve madenlere değinilir; altın, bor, mermer, linyit, bakır, taşkömürü, gümüş vb. örnekler verilir.
F.4.2.1.4.	İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir. Obezitenin beslenme alışkanlığı ile ilişkisi vurgulanır. Besin israfının önlenmesine dikkat çekilir.
F.4.4.5.3.	Karışımların ayrılmasını, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.
F.4.5.2.2.	Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.
F.4.5.3.1.	Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular.
F.4.5.3.2.	Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar.
F.4.5.3.3.	Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.
F.4.5.5.1.	Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular.
F.4.5.5.2.	Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.
F.4.5.5.3.	Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.
F.4.6.1.1.	Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. a. Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemi vurgulanır. b. Yeniden kullanmanın önemi üzerinde durulur.
F.4.6.1.2.	Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder. Su, besin, elektrik gibi kaynaklara değinilir.

Tablo 4 incelendiğinde fen bilimleri öğretim programının 4. sınıf kazanımlarında çevre konuları ile ilgili olarak “doğal kaynaklar, israf, geri dönüşüm, kirlilik, tasarruf” kavramlarına değinildiği görülmektedir. Bu kavramların özellikle öğrencinin yakın çevresinden hareketle, günlük hayatla ilişkilendirilebilecek şekilde kazanımlara yansıtıldığı, ısı kirliliği, ses kirliliği ve kaynakların tasarruflu kullanılması ile ilgili kazanımlarda çözüm üretmeye ve davranış geliştirmeye yönelik ifadeler kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 5.** FBÖP’te Çevre Konuları İle İlgili 5. Sınıf Kazanımları

Kazanım no	Kazanımlar
F.5.6.1.1.	Biyçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. Ülkemizde ve Dünyada nesli tükenen veya tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.
F.5.6.1.2.	Biyçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.
F.5.6.2.1.	İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.
F.5.6.2.2.	Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.
F.5.6.2.3.	İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.
F.5.6.2.4.	İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.
F.5.6.3.1.	Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. Depremler, volkanik patlamalar, seller, heyelanlar, hortum, kasırgalara ayrıntıya girilmeden değinilir.
F.5.6.3.2.	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.

Tablo 5’e bakıldığında fen bilimleri öğretim programının 5. sınıf kazanımlarında çevre konuları ile ilgili “kirlilik, afetler, küresel iklim değişikliği, doğa” kavramları tespit edilmiştir. Kazanımlarda genel olarak insan ve çevre etkileşimine değinildiği, çevre sorunlarının nedenlerine ve etkilerine yönelik farkındalık kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

**Tablo 6.** FBÖP’te Çevre Konuları İle İlgili 6. Sınıf Kazanımları

Kazanım no	Kazanımlar
F.6.4.3.4.	Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.
F.6.4.4.1.	Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir. Fosil yakıtların sınırlı olduğu ve yenilenemez enerji kaynaklarından biri olduğu belirtilir ve yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi örnekler verilerek vurgulanır.
F.6.4.4.2.	Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır.

Tablo 6’ya bakıldığında fen bilimleri öğretim programının 6. sınıf kazanımlarında çevre konuları ile ilgili “doğal kaynaklar, tasarruf” kavramları tespit edilmiştir. Doğal kaynaklar, kaynakların etkili kullanımı ve yenilenebilir enerji konularının insan ve çevre üzerindeki etkilerine yönelik kazanımlar bulunmaktadır.

**Tablo 7.** FBÖP’te Çevre Konuları İle İlgili 7. Sınıf Kazanımları

Kazanım no	Kazanımlar
F.7.1.1.2.	Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder.
F.7.4.5.1.	Evsel atıklarda geri dönüştürülebilir ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder.
F.7.4.5.2.	Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.
F.7.4.5.3.	Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısı vurgulanır.
F.7.4.5.4.	Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir. a. Atık kontrolü ile ilgili kamu ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına değinilir.
F.7.4.5.5.	Yeniden kullanılabilir eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.
F.7.5.1.4.	Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojiye yenilikçi uygulamalarına örnekler verir. Kaynakların etkili kullanımı bakımından güneş enerjisinin önemi vurgulanır.
F.7.5.1.5.	Güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılacağına ilişkin ürettiği fikirleri tartışır.
F.7.5.3.3	İnce ve kalın kenarlı mercekle odak noktalarını deneyerek belirler. a. Ormanlık alanlara bırakılan cam atıklarının yangın riski oluşturabileceğine değinilir.

Tablo 7’ye göre FBÖP 7. sınıf kazanımlarında çevre konuları ile ilgili “kirlilik, geri dönüşüm, doğal kaynaklar, afetler” kavramları yer almaktadır. Özellikle atıklar ve geri dönüşüm konularında uygulamaya yönelik kazanımlara yer verildiği, öğrencilerin güneş enerjisinin gelecekteki kullanımına yönelik fikirler üretmek tartışmalarının hedeflendiği ve çevre eğitimi konusunun farklı bir boyutu olarak uzay kirliliğine değinildiği görülmektedir.

Her iki öğretim programında yer alan kazanımlar karşılaştırıldığında SBÖP’te yer alan çevre eğitimi konularının “canlı ve cansız varlıklar, doğal kaynaklar, afetler, israf, küresel iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma” üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. FBÖP’te yer alan kazanımlarda ise “doğa, doğal kaynaklar, afetler, kirlilik, israf, tasarruf, geri dönüşüm, küresel iklim değişikliği” kavramlarına değinildiği görülmektedir. Her iki öğretim programında da çevre ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ancak FBÖP’te çevre konuları ile ilgili daha fazla kazanım bulunmaktadır.

#### **4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konularına Yer Verilme Durumlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında 4. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitapları incelenerek çevre konularına yer verilme durumu tespit edilmiştir. Her iki ders kitabında çevre eğitimi konuları ile ilişkilendirilen unsurlar Tablo 8’de karşılaştırmalı olarak sayfa numaraları ile birlikte yer almaktadır. Ayrıca 4. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders

kitaplarında çevre konuları ile ilişkilendirilen örnek görseller açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

**Tablo 8.** 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konuları

Ünite Adı	Kavramlar	4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (sayfa no)	4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı (sayfa no)
İnsan ve Çevre	Doğa	63, 64, 65, 91,92, 103, 171	-
	Canlı ve cansız varlıklar	60,70, 71, 72, 91, 92, 150	-
Döngüsel Doğa	Doğal kaynaklar	-	27
Çevre Sorunları	İsraf	145, 146, 147, 148	67, 82
	Kirlilik	118	72, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229
Küresel Değişikliği	İklim Afetler	82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92	-
İklim Değişikliği ve Türkiye	-	-	-
Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler	Geri dönüşüm	-	170, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 252,
	Tasarruf	-	194, 195, 196, 227, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 247, 250, 251, 252, 253

Tablo 8'e göre 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çevre eğitimi ile ilgili "doğa, canlı ve cansız varlıklar, israf, kirlilik ve afetler" kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar ders kitabına şu şekilde yansımaktadır: Gürültü kirliliği ve çevreye etkisi, doğal ve beşeri unsurları gruplandırma, sel, fırtına, heyelan, deprem gibi afetlerle depremde yapılması gerekenler görsel, etkinlik (gözlem, istasyon, grupla iş birliği, deney vb.), gazete haberleriyle öğrenciye aktarılmaya çalışılmıştır. 4. sınıf fen bilimleri ders kitabında çevre eğitimi ile ilgili alt kavramlar olan "doğal kaynaklar, israf, kirlilik, geri dönüşüm ve tasarruf" kavramları tespit edilmiştir. Ders kitabında bu kavramların işlenişi şu şekildedir: Aydınlatma araçları ve ülkeye katkısı, ışık kirliliği ve etkileri, ışık kirliliğinin azaltılması için çözümler, ses kirliliği ve çözümleri bu kavramları aktaran konulardır. Bu konular aktarılırken her konunun başında öğrenciyi aktif kılan etkinlikler yer almaktadır. İki ders kitabında da ortak olarak ele alınan kavram israf ve kirliliktir. Her iki ders kitabında da "İklim Değişikliği ve Türkiye" konusu ile ilişkilendirilebilecek bir içeriğe rastlanmamıştır. Bu bulgulara göre 4. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre konularının daha çok bilgi içerikli olarak aktarıldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre konuları ile ilgili örnek görseller aşağıdaki gibidir (Görsel 1 ve 2).

**Yaşadığımız yerde canlılar için tehlikeli olabilecek hangi doğal olayları görüyorsunuz?**

Yeryüzünde veya gökyüzünde meydana gelen doğal olaylarından bazıları canlılar için zararlı olabilir. İnsanlar ve diğer canlılar üzerinde zararlı etkilere yol açan bu doğal olaylarına doğal afetler denir.

Dünyada doğal olaylarının yol açtığı çeşitli doğal afetler yaşanır. Deprem, fırtına, çığ, heyelan, sel baskını ve yıkırım düşmesi ile dolu ve don olayları ülkemizde en fazla görülen doğal afetlerdendir.

**Değerlendirme**

Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.



1. Yukarıdaki fotoğraflarda hangi doğal afetleri görüyorsunuz?
2. Yaşadığımız yerde bu doğal afetlerin hangileriyle karşılaşıyorsunuz?
3. Yaşadığımız yerde fotoğraflarda görülenler dışında başka doğal afetler yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa bu doğal afetler hangileridir?

**Görsel 1.** Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı 3. Ünite s.82

İnsanlar tarafından tüketilen atıkların değerlendirilip onları çeşitli yöntemlerle ham maddeye dönüştürür. Bu atıkların tekrar döngüye girmesine dahil edilmesine **geri dönüşüm** denir.



Kaynaklarımızın doğada sınırsız olmadığı, bir gün tüketilebileceklerini unutmamalıyız. Bu tehlikenin farkına varan ülkeler, atıkların geri kazanılmasına ve tekrar kullanılmasına önem vermektedir. Atık plastikler, lastikler, kâğıtlar, bitkisel yağlar, kâğıt ve kartonlar, camlar, alüminyum, metaller geri dönüşüm olanları olan atıklardır. Bu atıkların geri dönüşümü ile orman, su, elektrik, petrol gibi kaynaklarımız daha az kullanılmış olmaktadır. Örneğin 1 ton kâğıdın geri dönüşümü sonucunda 17 ağacın kesilmesi önlenmektedir.

Geri dönüşüm sayesinde enerji tasarrufu sağlanmaktadır. Ham maddeden yani maden ocaklarından çıkarılan cevherden ürün elde etmek için birçok enerji kullanımını gerektiren işlemler uygulanır. Çısa geri dönüştürülecek olan metal içecek kutuları, doğrudan emiltiler ve yeni ürünler elde edilmektedir. Bu şekilde büyük oranda enerji tasarrufu sağlanmaktadır.



Geri dönüşümün uygulanması ile çöplere giden atık miktarında azalma sağlanabilir. Depolama alanlarına daha az çöp gideceğinden evsel atıklar için ayrılan depolama alanları daha uzun süre kullanılabilir.

Şehrin bazı noktalarında geri dönüşüm kutuları bulunur. Buralarda biriken atıklar kamyonlarla fabrikalara götürülür. Burada atıklar türlerine göre ayrılır.

**Görsel 2.** Fen Bilimleri 4. Sınıf Ders Kitabı 6. Ünite s. 243

Yukarıda yer alan görseller incelendiğinde 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda [SBDK] yer alan İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanında afetlere ilişkin üst kısımda bilgi verilerek alt kısımda da afetlerle ilgili bir etkinlik yer aldığı görülmektedir. Bu etkinlik, görsellerle desteklenmiştir. 4. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda [FBDK] yer alan İnsan ve Çevre ünitesinde yer alan doğal kaynaklar ve geri dönüşüm kavramları bilgi ve görsellerle desteklenerek verilmiştir.

### 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konularına Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında 5. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitapları incelenerek çevre eğitimine nasıl yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki ders kitabında çevre eğitimi konuları ile ilişkilendirilen unsurlar Tablo 9'da karşılaştırmalı olarak sayfa numaraları ile birlikte yer almaktadır. Ayrıca 5. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre eğitimi ile ilişkilendirilen örnek görseller açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

**Tablo 9. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konuları**

Ünite Adı	Kavramlar	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (sayfa no)	5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı (sayfa no)
<b>İnsan ve Çevre</b>	Doğa	67, 90, 91, 166, 167	-
	Canlı ve cansız varlıklar	45, 46, 47, 48, 49, 62, 63, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187	-
	Doğal denge	14	221
<b>Döngüsel Doğa</b>	-	-	-
<b>Çevre Sorunları</b>	Kirlilik	33, 84, 85, 89	223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 242, 243, 244, 245
<b>Küresel Değişikliği</b>	<b>İklim</b> Küresel iklim değişikliği (biyoçeşitlilik)	-	216, 217, 218, 219, 220, 243, 244, 245
	Sera gazları	-	222, 243
	Küresel ısınma	-	136, 226, 243
	Asit yağmurları	-	222
	Afetler	81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 128	234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245
<b>İklim Değişikliği ve Türkiye</b>	-	-	-
<b>Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler</b>	Geri dönüşüm	134	-

Tablo 9'a göre 5. sınıf SBDK'de çevre konuları ile ilgili "doğa, canlı ve cansız varlıklar, doğal denge, kirlilik, afetler ve geri dönüşüm" kavramları belirlenmiştir. Ders kitabında ele alınan çevre konuları şunlardır: Doğal dengenin bozulması; çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının görevleri; dağ, ova, plato gibi yeryüzü şekilleri; sel, heyelan, çığ, orman yangını, erozyon, deprem gibi doğal afetler ve etkileri; orman alanlarının azalması. Ayrıca hava kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, toprak kirliliği; tarihi ve doğal güzellikler; geri dönüşüm konuları aktarılmıştır. Ünite değerlendirme sorularında çevre konuları ile ilgili az sayıda soruya yer verildiği belirlenmiştir. 5. sınıf FBDK'de çevre konuları ile ilgili olarak "doğal denge, kirlilik, küresel iklim değişikliği (biyoçeşitlilik), sera gazları, küresel ısınma, asit yağmurları ve afet" kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramların ders kitabındaki aktarımı şu şekildedir: Biyoçeşitlilik örnek olayla aktarılmıştır. Türkiye'deki biyoçeşitlilik ve biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler ele alınmıştır. Sera gazlarının etkisiyle çevrede meydana gelen sorunlar, su kirliliği, toprak kirliliği, hava kirliliği ve kirliliğe karşı alınacak önlemler ile deprem, heyelan, sel, kasırga, hortum, volkanik patlama gibi afetlere yer verilmiştir. İki ders kitabında da çevre eğitimi ile ilgili ortak kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar *doğal denge, kirlilik ve afetler*dir. FBDK'de bu kavramlar verildikten sonra birçok etkinlikle desteklenmektedir. Ünite değerlendirme sorularında çevre ve insan konusu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Ancak diğer ünitelerde çevre eğitimi ile ilgili sorulara yer verilmemiştir. "Döngüsel Doğa" ve "İklim Değişikliği ve Türkiye" konuları ile ilişkilendirilebilecek bir içeriğe rastlanmamıştır. Bu bulgulara göre 5. sınıf SBDK'de çevre konularının daha çok bilgi odaklı olarak aktarıldığı, FBDK'de ise çevre konuları ilgili kavramlara ilişkin bilgilerin etkinliklerle pekiştirildiği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre konuları ile örnek görseller aşağıdaki gibidir (Görsel 3 ve 4).



**Görsel 3.** 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı  
3. Ünite s. 86



**Görsel 4.** 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 6. Ünite  
s. 228

Yukarıda yer verilen görsellere bakıldığında 5. sınıf SBDK'de yer alan İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanında afet kavramı üzerinde durulmuştur. Konuya afetle ilgili bir soruyla başlanmış, ardından afetler ile ilgili gazete başlıkları verilmiştir. Bu gazete başlıklarının altında öğrencilerden afetlerin insan yaşamını etkilemesi hakkında yazı yazmaları istenmiştir. 5. Sınıf FBDK'de İnsan ve Çevre ünitesinde kirliliğe karşı alınacak önlemler hakkında bilgi verilmiştir. Sayfanın altında Rachel Louise CARSON hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilim insanı çevre bilincinin oluşması için bir kitap yazmıştır. Ders kitabında bu örneğe yer verildiği görülmektedir.

### **6. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konularına Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında 6. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitapları incelenerek çevre konularına nasıl yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki ders kitabında çevre eğitimi konuları ile ilişkilendirilen unsurlar Tablo 10'da karşılaştırmalı olarak sayfa numaraları ile birlikte yer almaktadır. Ayrıca 6. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre konuları ile ilişkilendirilen örnek görseller açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.



**Tablo 10.** 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konuları

Ünite Adı	Kavramlar	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (sayfa no)	6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı (sayfa no)
İnsan ve Çevre	Doğa	111, 112, 113, 114, 131	-
Döngüsel Doğa	Doğal kaynaklar	170, 171, 172, 173, 174	138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147,
Çevre Sorunları	Kirlilik	148, 149	-
Küresel İklim Değişikliği	Küresel ısınma	-	149
İklim Değişikliği ve Türkiye	Türkiye’de iklim değişikliği	-	149
Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre	Sürdürülebilir kalkınma	142	-
Dostu Teknolojiler	Bilinçli tüketim	240	-
	Tasarruf	-	134, 135, 136, 147

Tablo 10’a göre 6. sınıf SBDK’de çevre eğitimi kavramlarından “doğa, doğal kaynaklar, kirlilik, sürdürülebilir kalkınma, bilinçli tüketim” e yer verilmiştir. Ders kitabında bu kavramların ele alınışı şöyledir: Dağ, ova, akarsu, plato kavramlarının tanımı yapılmış ve Türkiye haritasında nerede yer aldıkları belirtilmiştir. Bilimsel araştırma basamakları açıklanırken çevre kirliliği konusu üzerinden örneklendirilmiştir. Doğal kaynaklarımızdan yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynakları aktarılmış, Konya Ovası Projesi (KOP), Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP), Zonguldak Bartın Karabük Projesi (ZBK) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)’ta rüzgar enerjisi üreten proje ve Milli Üretelim Bilinçli Tüketelim gibi projelere yer verilmiştir. Sivil toplum kuruluşu olarak olan Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarının Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO) tanıtılmış, çevre ile ilgili tiyatro etkinliği yapıldığı haberine ders kitabında yer verilmiştir. 6. sınıf FBDK’de çevre eğitimi ile ilgili “doğal kaynaklar, tasarruf” kavramlarına rastlanmıştır. Bu kavramlardan hareketle ünite değerlendirme sorularına bakıldığında ise birkaç soru dışında çevre konularına yer verilmediği görülmüştür. FBDK’de çevre konuları kapsamında binalarda ısı yalıtımı, atık malzemelerin kullanılması ile ısı yalıtımına katkı sağlayacak bir ürün tasarlanması, yenilenebilir enerji ve yenilenemeyen enerji olan doğal kaynaklardan ve yakıtların çevreye etkisinden bahsedilmiştir. Ünite değerlendirme sorularında çevre eğitimiyle ilgili sorular sınırlı şekilde yer almaktadır. Ancak sosyal bilgiler ders kitabıyla karşılaştırıldığında çevre konuları ile ilgili daha fazla soruya yer verildiği görülmektedir. Doğal kaynaklar kavramı her iki ders kitabında da açıklanmıştır. Küresel İklim Değişikliği, İklim Değişikliği ve Türkiye konuları ise sadece FBDK’de yer almıştır. 6. sınıf ders kitabında çevre eğitimi ile ilgili konulara 4. ve 5. sınıf ders kitaplarına göre daha sınırlı şekilde yer verildiği söylenebilir.

Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre konuları ile ilgili örnek görseller aşağıdaki gibidir (Görsel 5 ve 6).



Görsel 5. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7. Ünite s. 240



Görsel 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 4. Ünite s. 140

Yukarıda yer alan görseller incelendiğinde 6. sınıf SBDK’de Küresel Bağlantılar öğrenim alanı içerisinde yer alan “Milli üretim bilinçli tüketim projesi” ile öğrencilerin çevre eğitiminde aktif rol oynayabilecekleri belirtilmektedir. 6. sınıf FBDK’de Madde ve Isı ünitesinde enerji kaynaklarına yer verilerek sınıflaması yapılmıştır.

### 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konularına Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında 7. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitapları incelenerek çevre konularına nasıl yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki ders kitabında çevre eğitimi konuları ile ilişkilendirilen unsurlar Tablo 11’de karşılaştırmalı olarak sayfa numaraları ile birlikte yer almaktadır. Ayrıca 6. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre eğitimi ile ilişkilendirilen örnek görseller açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 11. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Çevre Konuları

Ünite Adı	Kavramlar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (sayfa no)	7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı (sayfa no)
İnsan ve Çevre	Doğa	100, 101, 102, 103, 104, 105	-
Döngüsel Doğa	Doğal kaynaklar	-	158, 181
Çevre Sorunları	Çevre	234, 235, 236, 237	-
	Kirlilik	167, 192	22, 25, 40
Küresel İklim Değişikliği	Sera gazları	238	-
	Küresel iklim değişikliği	232, 238, 239	-
	Küresel ısınma	232, 238	-
	Afetler	114, 117, 233	165
İklim Değişikliği ve Türkiye	Türkiye’de iklim değişikliği	235	-
Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler	Geri dönüşüm	-	135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 147

Tablo 11'e göre 7. sınıf SBDK'de çevre konuları ile ilgili "doğa, çevre, kirlilik, afetler, sera gazları, küresel iklim değişikliği, küresel ısınma, afetler ve Türkiye'de iklim değişikliği" kavramlarına rastlanmıştır. Çevre konuları kapsamında yerleşim yerlerinin doğal ve beşeri özellikleri, kuraklık, göçün nedenleri, deprem, heyelan, hava kirliliği konularına yer verilmiş, göç sonucunda oluşan olaylar görseller ve soru etkinliği ile aktarmıştır. Öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarından TEMA ve ÇEKÜL'ü etkinlik kapsamında araştırmaları istenmiştir. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına değinilmiş olup bu iki kavramın ortaya çıkardığı sel, kuraklık, hortum, çığ, deprem, terörizm, açlık, göç gibi sonuçlar ele alınmıştır. Konular kapsamında ünite değerlendirme çalışmalarında çevre konularına yönelik az sayıda soruya yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf FBDK'de çevre konularına yönelik ele alınan kavramlar "doğal kaynaklar, kirlilik, afetler, geri dönüşüm" dür. Bu kavramlar çerçevesinde FBDK'de çevre konuları ile ilgili olarak uzay kirliliği, ışık kirliliği ve bu kirlilikler nedeniyle gözlemlerinin yerleşim yerlerinin dışında kurulmasına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Orman yangınlarının cam atıklarından da çıkabileceği hakkında bilgi aktarılmıştır. Yenilenemeyen enerji yerine yenilenebilir enerji olan güneş enerjisinin faydalarına ilişkin soruya yer verilmiştir. Geri dönüşüm ve geri dönüşümün önemi hakkında bilgi verilip bu konu bilgi kutucukları, proje çalışması, okuma etkinliği gibi etkinliklerle aktarılmıştır. Bu konuların içeriğini yansıtan ünite değerlendirme çalışmaları incelendiğinde çevre eğitimi kapsamında az sayıda soruya yer verildiği görülmüştür. Çevre Sorunları başlığında bulunan "kirlilik" ile Küresel İklim Değişikliği konusunda yer alan "afetler" kavramına her iki ders kitabında da yer verilmiştir. SBDK ve FBDK'de çevre konularına daha çok bilgi aktarımı şeklinde yer verildiği görülmektedir. Diğer sınıf seviyelerinde yer almayan SBDK'de "Küresel Isınma ve Küresel İklim Değişikliği" konularına FBDK'de ise "Küresel İklim Değişikliği ve Uzay Kirliliği" konularına değinilmiştir.

Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarında çevre konuları ile örnek görseller aşağıdaki gibidir (Görsel 7 ve 8).



Görsel 7. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7. Ünite s. 232



Görsel 8. 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı 1. Ünite s. 22

Yukarıda yer verilen görsellerde 7. sınıf SBDK'de yer alan Küresel Bağlantılar ünitesinde çevre konuları ile ilgili örneklerde küresel ısınma ve iklim değişikliğini açıklayan metin ve görsellere yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf FBDK'de Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği öğretim programının içerisinde yer almayan bir kirlilik verilerek yeni bir kirlilik sorununa (uzay kirliliği) değinmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları ile ders kitaplarını çevre eğitimi açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmada ilk olarak her iki öğretim programı özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlar açısından incelenerek çevre eğitimi ile ilişkilendirilen unsurlar belirlenmiştir. İncelenen öğretim programlarında çevre eğitimi kavramlarına yer verilmiş olup özel amaçlar kısmında ortak kavramlar “doğa, doğal kaynaklar ve sürdürülebilirlik” kavramlarıdır. FBÖP’te beceriler ve değerlere yer verilmemiştir. Aktepe ve Temur (2018) da çalışmalarında FBÖP’te çevre eğitimi ile ilgili doğrudan bir beceri ve değere rastlanmadığını belirtmişlerdir. Ancak SBÖP kapsamında “değişim ve sürekliliği algılama, gözlem ve çevre okuryazarlığı” becerileri ile “sorumluluk ve tasarruf” değerleri çevre eğitimi ile ilişkilendirilmiştir. Her iki öğretim programının özel amaçlarında ortak olarak verilen kavramların 4. sınıf seviyesinde “israf”, 5. ve 7. sınıf seviyesinde “afetler” ve 6. sınıf seviyesinde “doğal kaynaklar” olduğu tespit edilmiştir. Her iki öğretim programının özel amaçlarında çevre eğitime yönelik ifadeler yer verildiği, doğa, sürdürülebilirlik, doğal kaynaklar ve bu kaynakların kullanılmasına yönelik ifadelerle çevre eğitiminin bilgi, tutum ve davranış boyutuna değinildiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Şahin (2021) de FBÖP özel amaçlarında çevre eğitimi ile ilgili maddeleri tespit

ederek bu maddelerin bilginin yanı sıra tutum ve davranış geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Bakaç (2019) çalışmasında FBÖP genel amaçlarının öğrencilerin doğayı keşfetmesini ve insan-çevre arasındaki ilişkileri anlayabilmelerini sağlamaya yönelik olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Bu yönüyle araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Araştırmada ayrıca öğretim programlarında yer alan değer ve beceriler de çevre eğitimi bağlamında incelenmiştir. SBÖP’te yer alan “çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem” becerileri ile “sorumluluk ve tasarruf” değerleri çevre eğitimi ile ilişkilendirilirken FBÖP’te beceri ve değerler bölümleri bulunmadığı için ilişkilendirme yapılamamıştır. Şahin (2021)’in araştırmasından farklı olarak bu çalışmada gözlem becerisi de çevre eğitimi kapsamında değerlendirilmiştir. Turan ve Koç (2021)’a göre FBÖP’te çevre ile ilgili değer ve beceriye rastlamazken SBÖP’te yer verilmiştir. Bu yönüyle araştırmada benzer sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında her iki öğretim programında yer alan kazanımlar çevre eğitime yer verilme durumu bakımından karşılaştırılmıştır. Buna göre FBÖP ve SBÖP 4. ve 5. sınıf seviyesinde birbiri ile uyumlu şekilde insan ve çevre etkileşimine yönelik kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde öğretimin yakından uzağa ilkesi ile uyumlu olarak öğrencilerin gözlemleyebilecekleri yakın çevrelerinden başlayarak insan-çevre etkileşimini fark etmelerini sağlayacak şekilde yazıldığı görülmektedir. FBÖP ve SBÖP 6. sınıf kazanımlarında yine birbiri ile uyumlu şekilde enerji kaynaklarına yönelik kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. FBÖP’te enerji kaynaklarının sınıflandırılması ve etkili kullanımına yönelik kazanımlar bulunurken SBÖP’te kaynakların ülke ekonomisi bakımından önemine değinilmiştir. 7. sınıf kazanımları incelendiğinde FBÖP’te geri dönüşüm, güneş enerjisi ve uzay enerjisi gibi alternatif enerji kaynaklarına değinildiği, SBÖP kazanımının ise küresel çevre sorunlarına yönelik fikirler üretmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Özbuğutu (2021) çalışmasında öğretim programlarında çevre konularına yönelik kazanımların teorik olduğu, uygulamaya yönelik kazanımlara ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada FBÖP ve SBÖP kazanımlarının 4. sınıftan 7. sınıfa kadar çevre eğitime ilişkin konularda birbiri ile uyum gösterdiği, kazanımların yakından uzağa ilkesine uygun şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

SBDK ve FBDK çevre konularına yer verilme durumları bakımından incelendiğinde 4. sınıf seviyesinde her iki kitapta ortak olarak “israf” ve “kirlilik” kavramlarına yer verildiği tespit edilmiştir. 5. sınıf seviyesinde “doğal denge, afetler, kirlilik”, 6. sınıf seviyesinde “doğal kaynaklar”, 7. sınıf seviyesinde “kirlilik ve afetler” kavramlarına her iki ders kapsamında yer verildiği görülmüştür. Bu bilgilere göre 6. sınıf hariç tüm sınıf seviyeleri ve ders kitaplarında ortak işlenen konu “kirliliktir.” Ayrıca 4. ve 5. sınıf kitaplarında “İklim Değişikliği ve Türkiye” kavramları yer almamaktadır. 6. ve 7. ders kitaplarında “Küresel İklim Değişikliği ve İklim Değişikliği ve Türkiye” konularına yer verilmiştir.

4. sınıf SBDK’de “doğa, canlı ve cansız varlıklar, israf, kirlilik ve afetler” kavramlarına rastlanmıştır. Bu kavramlar daha çok ders kitabında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer almıştır. Konu başlangıçlarında öğrencinin duyuşsal yönünü etkileyecek sorulara yer verilmiştir. Konularda verilen bilgiler ve etkinlikler ise daha çok çevre eğitiminin bilgi boyutunda yer almaktadır. FBDK ise çevre eğitimi ile ilgili alt kavramlar olan “doğal kaynaklar, israf, kirlilik, geri dönüşüm ve tasarruf” kavramları tespit edilmiştir. Ders kitabında çevre eğitimiyle ilişkilendirilemeyecek konular olsa bile kısa bilgiler ya da görsellerle çevre eğitime katkıda bulunulmuştur. Kitap içerisindeki çevre eğitimi konularının aktarılış biçimi bilgi boyutundadır. Etkinlikler ise aktif öğrenme yöntemlerinin (gözlem, istasyon, grupla iş birliği, deney vb.) kullanılmasında dolaylı çevre eğitiminin tutum boyutuna değinmektedir. Her iki

kitapta da çevre konularına yer verilmekle birlikte FBDK'deki çevre konularının SBDK'ye göre daha ayrıntılı işlendiği söylenebilir.

5. sınıf SBDK'de çevre eğitime yönelik “doğa, doğal denge, canlı ve cansız varlıklar, kirlilik, afetler ve geri dönüşüm” kavramları belirlenmiştir. Çevre eğitimi ile ilgili kavramlar daha çok İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanıyla ders kitabında yerini almıştır. Konu için sorulan sorular çevre eğitimi için etkin değil fakat etkinliklere bakıldığında örnek olay, gazete kupürü gibi aktif öğrenme yöntemleri kullanılmasıyla sorulara göre daha etkilidir. Karakuş ve Şeyihoğlu (2021) 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki “çevre sorunları” konulu etkinliklerde disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yeterli düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Duman ve Tural (2021) çalışmalarında 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının bilişsel boyutta kaldığı duyuşsal ve psikomotor yönden zayıf olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma kapsamında da benzer sonuca ulaşılmıştır. FBDK'de ise çevre eğitimi ile ilgili olarak “doğal denge, kirlilik, küresel iklim değişikliği (biyoçeşitlilik), sera gazları, küresel ısınma, asit yağmurları ve afetler” kavramlarına yer verilmiştir. Ayrıca az bilgi çok etkinlikle çevre eğitimi aktif hale getirilmeye çalışılmıştır. Ders kitabında yazıların az görsellerin fazla kullanılması öğrencinin duyuşsal yönünü harekete geçirmektedir. Her iki ders kitabında çevre eğitimi kavramlarına değinilmiştir. Fakat çevre eğitiminin FBDK'de daha etkili aktarıldığı tespit edilmiştir.

6. sınıf SBDK'de yer alan çevre kavramları “doğa, doğal kaynaklar, kirlilik, sürdürülebilir kalkınma, bilinçli tüketimdir.” Çevre ile ilgili projeler (Akıllı Şehirler, TÜBİTAK, KOP, Milli Üretelim Bilinçli Tüketelim) tanıtılarak öğrenciyi bu konularda bilinçlendirme amacı göze çarpmaktadır. Ayrıca çevre ile ilgili birçok gazete haberi örneğine ders kitabında yer verilmiştir. Özdemir ve Gökçe (2019)'ye göre 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çevre eğitimi ile ilgili resim, metin, etkinliklerin yüzeysel olarak ele alıp bilgi boyutunda kaldığı saptamıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının çevre eğitimi bilgi boyutunda aktardığı bulgusu bu araştırmayı destekler niteliktedir. FBDK'de çevre eğitimi ile ilgili “doğal kaynaklar, küresel ısınma, Türkiye'de iklim değişikliği, tasarruf” kavramları tespit edilmiştir. Çevre eğitimi ile ilgili bilgiler verilmiş fakat etkinlik kısımları 4. ve 5. sınıf seviyelerinde olduğu kadar aktif kullanılmamıştır. Sorular genelde araştırma ödevi şeklinde verilmiştir. Konu sonlarında neler öğrendik kısmı vardır. Her iki ders kitabında da çevre eğitimi kavramları tespit edilmiş olup çevre ile ilgili proje tanımları olsa da öğrenciyi tamamen aktif hale getirecek etkinlikler değildir. Bu bilgilere göre ders kitaplarının geneline bakıldığında çevre eğitiminin bilgi boyutunda kaldığı tespit edilmiştir.

7. sınıf SBDK'de çevre eğitimi ile ilgili “doğa, çevre, kirlilik, sera gazları, küresel iklim değişikliği, küresel ısınma, afetler ve Türkiye'de iklim değişikliği” kavramları saptanmıştır. Bu sınıf seviyesinde daha çok küresel çaptaki olayların işlenmesinin öğretimin yakından uzağa ilkesiyle bağlantılı olduğu söylenebilir. FBDK'de yer alan çevre kavramları “doğal kaynaklar, kirlilik, afetler, geri dönüşüm” kavramlarıdır. Çevre eğitimi içerisinde yer alan kirlilik kavramının açıklamasında yer almayan “uzay kirliliğinin” ders kitabında yer alması çevre eğitime örnek olacak bir içeriktir. Benzer şekilde Yirik (2020) 7. sınıf FBKD'de çevre konularının göreller ve etkinliklerle işlendiğini tespit etmiştir. Erten ve Köseoğlu (2022) 7. sınıf FBDK'de atık kontrolü ve geri dönüşüme ilişkin etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. İki ders kitabında da çevre eğitimi kavramlarına değinilmiştir. Ancak SBDK'de FBDK'ye göre daha fazla çevre eğitimi kavramları yer almaktadır. Genel olarak 7. sınıf ders kitapları incelendiğinde çevre eğitiminin daha çok bilgi boyutunda kaldığı söylenebilir.

## ÖNERİLER

- Bu araştırmada çevre eğitimi konularının sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları ve ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiştir. Çevre eğitiminin disiplinlerarası bir yapıya sahip olması nedeniyle diğer derslerin öğretim programlarında ve ders kitaplarında çevre eğitimi konularına yer verilme durumunu tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada doküman incelemesine dayalı, mevcut durumu ortaya koyan nitel bir araştırmadır. Ders kitaplarında çevre eğitimine ilişkin uygulama örneklerinin geliştirileceği çalışmalar yapılabilir. Çevre eğitiminin farklı yönlerden ele alınabileceği uygulamalı, deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarında çevre konularına ağırlıklı olarak bilgi aktarımı şeklinde yer verildiği tespit edilmiştir. Çevre eğitiminin, çevreye duyarlı ve bilinçli vatandaşlar yetiştirme amacı göz önüne alındığında öğrencileri aktif kılarak, çevre sorunlarına yönelik sorumluluk almaya teşvik edecek davranışlar geliştirmelerine yönelik içeriklere/etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

## KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2020). Opinions of science and social studies teachers on teaching science-related subjects in secondary schools. *Journal of Education and Future*, 19, 61-73.
- Akinoğlu, O. & Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29.
- Aktepe, V. & Temur, M. (2018). Öğretim programlarında çevre eğitimi. R. Sever, E. Yalçınkaya (Ed.), *Çevre eğitimi*, (s. 129-162). Pegem.
- Atasoy, E. (2019). *İnsan-doğa etkileşim ve çevre için eğitim*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Bakaç, E. (2019). 2005 fen ve teknoloji müfredatı, 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi müfredatlarının karşılaştırılması: 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı, 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 857-870. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i3.5386>
- Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünya’da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Bulut, M. (2015). *Ortaöğretimde öğrencilerin çevresel risk algısı, tutum ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Cappellaro, E. (2018). Çevre Eğitiminde disiplinlerin entegrasyonu: multi, inter, transdisipliner yaklaşımlar, Şahin, H. (ed.). *Multidisipliner Çalışmalar-4 (Eğitim Bilimleri)* (115-135). Podgorica: Institut za Geografiju.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics psychology*. HodderEducation.
- Demir, E. & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derleme Dergisi*, 7(2), 7-18.
- Duman, B. & Tural, A. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çevre eğitimi incelenmesi. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu*, 452-461.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Erten, S. & Köseoğlu, P. (2022). Ortaokul fen bilimleri kitaplarında “sıfır atık projesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234), 1085-1110.

- Güneş, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 33–67.
- Güven, E. & Hamalosmanoğlu, M. (2012). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinliklerin disiplinler arası yaklaşım yönünden incelenmesi. *Journal of European Education* 2(1), 1-8.
- Hesapçioğlu, M. (1994). Türkiye’de çevre eğitimi konusunda gelişmeler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6,115-122.
- İbret, B. Ü. & Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 431-449.
- Karakuş, S. & Şeyihoğlu, A. (2021). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki “çevre sorunları” konulu etkinliklerin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı yönünden incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (88), 451-466.
- Kaya, N. Çobanoğlu, M.-T. & Artvinli, E. (Kasım, 2010). Sürdürülebilir kalkınma için türkiye’de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları.6. *Uluslar arası Coğrafya Sempozyumu*, 407-418.
- Kızılay, E. & Şentürk, M. L., (2021). Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının çevre eğitiminin amaçları çerçevesinde incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 60-73.
- Laçın-Şimşek, C. (2004). Fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(8-9), 127-146.
- Marpa, E. P. (2020). Navigating environmental education practices to promote environmental awareness and education. *International Journal on Studies in Education*, 2(1), 45-57.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- MEB. (2015). *Çevre eğitimi öğretim programı*.  
[https://kirikkale.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_08/27110659\\_evreeitimiretimprogram.pdf](https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110659_evreeitimiretimprogram.pdf)
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*.  
<file:///C:/Users/Hp/Desktop/%C3%87evre%20e%C4%9Fitimi/%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20ve%20%C3%87evre/Kitaplar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%20%C3%96%C4%9ERET%20PROGRAMI2018%20.pdf>
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%20PROGRAMI%20.pdf>
- MEB. (2021). *Çevre eğitimi müfredatına iklim değişikliği de eklendi*. <https://www.meb.gov.tr/cevre-egitimi-mufredatına-iklim-degisikligi-de-eklendi/haber/24859/tr>
- MEB. (2021). *4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*.
- MEB. (2021). *5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*.
- MEB. (2021). *6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*.
- MEB. (2021). *7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*.
- MEB. (2021). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*.
- MEB. (2021). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*.
- MEB. (2021). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*.
- MEB. (2022). *Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programı*.  
[file:///C:/Users/Hp/Downloads/202244102710628-2022-10-cevre-egitimi-iklim-degisikligi-ogretim-programi-web%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/202244102710628-2022-10-cevre-egitimi-iklim-degisikligi-ogretim-programi-web%20(1).pdf)
- Ozanener, S. (2004). Çevre (doğa) eğitimi, Marın, M. C. & Yıldırım, U. (Ed.), *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar* (585-610). Beta Basım.
- Öz-Aydın, S., Ekeroş, S. & Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim ve öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89.



- Özbuğutu, E. (2021). 2018 ilköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *EKEV Akademi Dergisi*,0(86), 249-268.
- Özdemir, M. & Gökçe, N. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-71.
- Öztürk, T. & Öztürk-Zayimoğlu, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550.
- Punzalan, C. H. (2020). Evaluating the environmental awareness and practices of senior high school students: basis for environmental education program. *Aquademia*, 4(1), 1-7.
- Raman, R. A. Attitudes and behavior of Ajman University of Science and Technology Students towards the environment. *IAFOR Journal of Education*, 4(1), 60-88.
- Şahin, K. (2021). *Çevre eğitimi ve Türkiye'deki ilköğretim okullarının çevre eğitimine ilişkin müfredatlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Turan, S., & Koç, A. (2021). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 178-195.
- T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2004). *Türkiye çevre atlası*. Çevre ve Orman Bakanlığı.
- Tüysüz, S. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- UNESCO (1978). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, rapport final de Tbilissi (URSS)*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_fre)
- Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,16(17), 142-154.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. & Sayhan, H. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarını çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 9-26.
- Yirik, F. (2020). *Hayat bilgisi ve fen bilimleri ders kitaplarının çevre kazanımları açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programları çevre eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Yücel, S. & Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun oluşturulması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Environmental Issues in Social Sciences and Sciences Curriculum and Textbooks*

#### ***Introduction***

The environment constitutes a whole with human and nature interaction. As a result of nature and human interaction, people have altered nature to suit their needs in order to continue living, and this transformation is ongoing. In our world with limited resources, it is crucial to ensure the continuation of life by practising conscious consumption. In order to protect the environment and leave it as a livable legacy for future generations, environmental education should be carried out and disseminated in an effective and planned manner. It is possible to create environmental awareness among students by incorporating environmental education subjects into the curriculum and textbooks at all educational levels. It was stated in the 1977 Tbilisi Intergovernmental Conference on Environmental Education that environmental education cannot be taught with a single discipline and that environmental education should be taught through interdisciplinary courses (UNESCO, 1978). For this reason, within the scope of this research, it is aimed to determine how environmental education is handled in Social Studies and Science Curricula as well as 4th, 5th, 6th, and 7th grade textbooks, due to their *interdisciplinary structure*.

#### ***Method***

Document analysis, one of the qualitative research methods, was adopted in the research. Document analysis was used to collect data for the study. The documents used to collect data in the research are Social Studies Curriculum (MEB, 2018) and Science Curriculum (MEB, 2018) and Social Studies and Science textbooks prepared for 4th, 5th, 6th, and 7th grade levels and used in the 2022/2023 academic year. Environmental Change and Climate course units and the concepts contained within them were used as criteria in the study to determine whether environmental education subjects are included in Social Studies and Science curricula and textbooks. Descriptive analysis was used to analyze the research data. Elements associated with environmental education in Social Studies and Science textbooks are presented comparatively in the tables, and sample images from the relevant sections of the textbooks are included by specifying the page numbers.

#### ***Result, Discussion, Suggestions***

According to the research findings, environmental education concepts are included in the curricula, and the common concepts determined in the particular objectives section are "nature, natural resources and sustainability". Skills and values are not included in the Science Curriculum. Aktepe and Temur (2018) also stated in their studies that there is no direct skill and value related to environmental education in Science Curriculum. However, within the scope of the Social Studies Curriculum, the skills of "perceiving change and continuity, observation, and environmental literacy," as well as the values of "responsibility and saving," were associated with environmental education. Since there are no skills and values sections in Science Curriculum, no association could be made. Unlike Şahin's (2021) research, observation skill was assessed in this study within the context of environmental education. According to Turan and Koç (2021), while environmental values and skills are not included in the Science Curriculum, they are included in the Social Studies Curriculum. In this regard, it is observed

that the study yielded similar results. Environmental education subjects in 4th grade textbooks are primarily informative. Due to the use of active learning methods, the activities, on the other hand, refer to the attitude dimension of environmental education (observation, station, cooperation with the group, experiment, etc.). Although both textbooks cover environmental education concepts, the Science textbook covers them in greater depth than the Social Studies textbook. Environmental issues are addressed in the 5th grade Social Studies textbook through information transfer and activities. Karakuş and Şeyihoğlu (2021) determined that interdisciplinary associations in activities were insufficient. Duman and Tural (2021) also concluded that the 5th grade social studies textbook remained in the cognitive dimension and was weak in affective and psychomotor aspects. Similar results were obtained in this study. Environmental education, on the other hand, has been attempted to be activated with less information and more activity in the Science textbook. Environmental education concepts are mentioned in both textbooks. However, it has been determined that environmental education is more effectively covered in the Science textbook. Environmental project introductions are included in the 7th grade textbooks, but these are not activities that will engage the student fully. According to this information, when the textbooks are examined in general, it has been determined that environmental education remains informative. This finding is consistent with previous studies (Yirik, 2020; Erten & Köseoğlu, 2022). Based on the results of the research, since environmental education has an interdisciplinary structure, it can be suggested that studies should be conducted to determine whether environmental education issues are included in the curricula and textbooks of other courses, and studies be carried out to develop practical examples related to environmental education in textbooks.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Ne Değildir? Mevcut Problemler Üzerinden Bir Değerlendirme

Kudret AYKIRI<sup>1\*</sup> 

Gönderilme Tarihi: **06 Aralık 2022** Kabul Tarihi: **20 Aralık 2022**  
DOI: 10.52974/jena.1215391

### Öz:

Bu araştırmanın amacı; Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi literatürünü ders işlenişinde yaşanan problemler bağlamında sistematik olarak incelemektir. Bu bağlamda sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. İlgili literatürde az sayıda çalışma olduğu için makale, bildiri, tez ve kitap bölümü düzeyindeki bütün çalışmalar incelenmiştir. Betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara -bu bağlamda temalara- ulaşılmıştır: (a) THU dersi her öğretim elemanının danışmanlığını yürütebileceği bir ders değildir, (b) THU dersi önemsiz bir ders değildir, (c) THU dersi salt hizmet dersi değildir, (d) THU dersi hayırseverlik veya gönüllülük dersi değildir, (e) THU dersi sadece toplum hizmeti dersi değildir, (f) THU dersi materyal tasarımı ve öğretmenlik uygulamaları dersi değildir, (g) THU dersi ders planı olmayan bir ders değildir, (h) THU dersi -genel açıdan- çok farklı uygulamaların olabileceği bir ders değildir, (i) THU dersi sadece uygulama saatlerinden oluşan bir ders değildir, (j) THU dersi değerlendirme boyutu önemsiz olan ya da sonuç odaklı değerlendirme yapılabilecek bir ders değildir. Bu sonuçlar bağlamında dersin işlenişine ilişkin bu problemlerin neler olduğu ve THU dersinin ne olduğu/olması gerektiği ilgili literatür açısından tartışılmış ve THU dersine ilişkin yeni bir plan ve tanım önerisi getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Topluma hizmet uygulamaları dersi, hizmet ederek öğrenme, gönüllülük çalışmaları

### Abstract:

This research aims to systematically examine the CSP course literature in the context of the problems experienced in the course. The systematic review method was used. Since there are few studies in the related literature, all studies at the level of articles, papers, thesis, and book chapters were examined. A descriptive analysis technique was used. The following conclusions were reached in the research: (a) the CSP course is not a course that every lecturer can supervise, (b) the CSP course is not unimportant, (c) the CSP course is not a pure service course, (d) CSP course is not philanthropy or volunteering course, (e) CSP course is not just a community service course, (f) CSP course is not a material design and teaching practices course, (g) CSP course is not a course without a lesson plan, (h) the CSP course is not a course in which - in general terms - there can be many different applications, (i) the CSP course is not just a course

### Atf:

Aykırı, K. (2022). Topluma hizmet uygulamaları dersi ne değildir? Mevcut problemler üzerinden bir değerlendirme. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 266-283. <https://doi.org/10.52974/jena.1215391>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2413-0593

\*Corresponding Author: kudretaykiri@gmail.com

consisting of practice hours, (j) the CSP course is not a course whose evaluation dimension is unimportant or results-oriented assessment can be made. In the context of these results, what these problems are related to the teaching of the course and what the CSP course is/should be discussed in terms of the relevant literature, and a new plan and definition proposal for the CSP course has been introduced.

**Keywords:** Community service practices, service learning, volunteering.

## GİRİŞ

Eğitim fakültelerinin temel işlevi, eğitim-öğretim ve araştırma yapmaktır ancak gelişmeler ve toplumsal sorumluluklar nedeni ile bu fakültelerin topluma hizmet işlevi de olduğu (Akçamete, 2006) ve bu işlevin de en az diğerleri kadar önemli olduğu görülmüştür (Gebizlioğlu, 2006). Yani topluma hizmet etmek bu bağlamda güçlü yönleri olan (Öğülmüş, 2006) eğitim fakülteleri için önemlidir (Eşme, 2006). Eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmenleri yetişmektedir. Bu öğretmen adaylarının genel kültür, alan ve meslek bilgisi yeterlilikleri yanı sıra topluma katkı sağlayacak yeterlilikleri de kazanarak gelişmesi önemlidir (Küçüköğlü & Coşkun, 2012). Bu nedenle meslek yaşamında başarılı olmak isteyen bir öğretmen adayı hizmet öncesi eğitiminde toplumu ve toplumsal sorunları tanınması, bu sorunlara duyarlı olup çözüm üretebilme becerileri kazanması (Ayyvacı & Akyıldız, 2009) arzu edilen bir durumdur. Bu kapsamda 2006 yılında eğitim fakülteleri lisans programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi eklenmiştir.

Teorik açıdan THU dersi “öğretmen adaylarına, toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında iş birliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders”tir. Biçimsel açıdan THU dersi “1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 kredilik zorunlu bir ders”tir. Bu ders eğitim fakülteleri lisans programlarına 2006 yılında eklenmiştir. İlgili yıllarda eğitim fakültesi programlarında bu ders üçüncü sınıf düzeyinde olduğu için 2008-2009 yılında dersin ilk uygulamaları başlamıştır. Bu derse ilişkin ilk akademik çalışmaların da bu yıllarda yapıldığı ve devam eden yıllarda her yıl bu derse ilişkin çalışmalar yapıldığı ilgili literatürde görülmektedir. THU dersine ilişkin ilk yayınlanan (2008 yılı) ve son yayınlanan çalışmalar (2022 yılı) incelendiğinde THU dersinde benzer problemlerin var olduğu dikkat çekmektedir. Benzer bir tespit Yanık (2019) tarafından da yapılmıştır: “Alanda yapılan daha eski yıllardaki çalışmalar ile hâlâ benzer olumsuz sonuçlara ulaşmamız manidar ve dikkat çekicidir.”. Yine onuncu yılını artık tamamlamış olan THU dersinde problemler olduğu ilgili bir çalıştayda (Şentürk ve diğ., 2016) vurgulanmıştır: “Üniversitelerdeki Topluma Hizmet Uygulamaları gibi hâlihazırda var olan gönüllülükle ilgili derslerde öğrenci etkin gönüllülük süreci yaşayamamakta, bu derslerde not kaygısından öteye gidilememekte ve iyi bir motivasyon sağlanamamakta, ilgili dersler kötü yönetilmektedir.”. Nihayetinde veri toplama bölümünde yer verilen tüm çalışmalar THU dersinde birer problem olduğunu gösteren diğer kanıtlardır. Bu bağlamda bu çalışmada ders işlenişinde yaşanan problemler ilgili literatür bağlamında analiz edilecek ve THU dersinin ne olmadığı ve ne olduğu yine ilgili literatür bağlamında tartışılacak ve öneriler sunulacaktır. Bu çalışmanın dersin daha anlamlı işlenmesine mütevazı bir katkı sunmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; ilgili literatürde bu derse ilişkin sistematik bir inceleme çalışması yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bu eksikliği giderme noktasında da önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; THU dersi literatürünü ders işlenişinde yaşanan problemler bağlamında sistematik olarak incelemektir.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Yöntemi*

Bu çalışmada sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik inceleme, “ilgili araştırmayı belirlemek, seçmek ve eleştirel olarak değerlendirmek ve incelemeye dahil edilen çalışmalardan veri toplamak ve analiz etmek için sistematik ve açık yöntemler kullanan, açıkça formüle edilmiş bir sorunun gözden geçirilmesidir.” (Moher ve diğ., 2009). Bu çalışmada THU dersi literatürünü sistematik olarak incelemek ve ders işlenişinde yaşanan problemler bağlamında bir analiz yapmak amaçlandığı için bu yöntem kullanılmıştır.

### *Veri Toplama*

Çalışmanın amacı bağlamında uygun çalışmalara ulaşmak için “topluma hizmet uygulamaları dersi” terimlerini içerecek şekilde çeşitli veri tabanları (Social Science Citation Index/SSCI, Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Asos İndeks, Türk Eğitim İndeksi, Education Resources Information Center/ERIC) ve ilgili çalışmaların kaynakçaları taranmıştır. İlgili literatürde az sayıda çalışma olduğu için makale, bildiri, tez ve kitap bölümü düzeyindeki bütün çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalara ikinci olarak “ders işlenişinde karşılaşılan problemleri içermesi” kriteri uygulanmıştır. Bu bağlamda; analize 39 adet çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmalar şunlardır: Uçan ve diğ., 2009; Elma ve diğ., 2010; Gürol ve Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Tuncel ve diğ., 2010; Arcagök, 2011; Gökçe, 2011, Hoş-Ercin, 2011; Özdemir ve Tokcan, 2011; Saran ve diğ., 2011; Sevim, 2011; Tanrıseven ve Yanpar\_Yelken, 2011; Tuncel ve diğ., 2011; Ural-Keleş ve Yılmaz 2011; Yılmaz,2011; Coşkun, 2012; Ekşi ve Cinoğlu, 2012; Ergül ve Kurtulmuş, 2012; Kurtaslan ve diğ., 2012; Uğurlu ve Kıral, 2012; Arcagök ve Şahin, 2013; Beldağ ve diğ., 2013; Kuran, 2013; Kaf-Hasırcı ve Sarı, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Kesten, Köçer ve Egüz, 2014; Kılınç ve Dere, 2014; Kocadere ve Seferoğlu, 2014; Korkmaz, 2015; Şahin ve Arcagök, 2015; Şentürk ve diğ., 2016; Berberoğlu, 2017; Kekeç-Morkoç, 2017; Çetinkaya, 2018; Gelmez-Burakgazi, 2018; Demir, 2019; Yanık, 2019.

### *Verilerin Analizi*

Araştırmada, temaları belirlemeye ve ortaya koymaya imkân veren (Braun & Clarke, 2006) tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda verilere aşına olundu, ilk kodlar üretilmiş, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, temalar kodlar bağlamında gözden geçirilmiş, temalar tanımlanmış ve isimlendirilmiştir. Temalar şu şekildedir: a) THU dersi her öğretim elemanının danışmanlığını yürütebileceği bir ders değildir, (b) THU dersi önemsiz bir ders değildir, (c) THU dersi salt hizmet dersi değildir, (d) THU dersi hayırseverlik veya gönüllülük dersi değildir, (e) THU dersi sadece toplum hizmeti dersi değildir, (f) THU dersi materyal tasarım ve öğretmenlik uygulamaları dersi değildir, (g) THU dersi ders planı olmayan bir ders değildir, (h) THU dersi -genel açıdan- çok farklı uygulamaların olabileceği bir ders değildir, (i) THU dersi sadece uygulama saatlerinden oluşan bir ders değildir, (j) THU dersi değerlendirme boyutu önemsiz olan ya da sonuç odaklı değerlendirme yapılabilecek bir ders değildir.

### *Veri Analizi Güvenirliği*

Araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) gibi inanılabilirlik geçerliliğini gösteren noktalara dikkat edilmiştir. Verilerden hareketle oluşturulan tema ve alt temalar “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” açısından tartışılmış; yanıtların ortak tema ve alt temalar altında toplanmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Elde edilen sonuç

doğrultusunda araştırmının güvenilirliğinin %91 olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre içsel tutarlılık olarak belirtilen kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir.

## BULGULAR VE YORUM

### ***THU dersi her öğretim elemanının danışmanlığını yürütebileceği bir ders değildir***

İlgili birçok çalışmada (Uçan ve diğ., 2009; Elma ve diğ., 2010; Gürol & Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Tuncel ve diğ., 2010; Arcagök, 2011; Gökçe, 2011, Hoş-Ercin, 2011; Özdemir & Tokcan, 2011; Saran ve diğ., 2011; Tanrıseven & Yanpar\_Yelken, 2011; Yılmaz,2011; Coşkun, 2012; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Ergül & Kurtulmuş, 2012; Kurtaslan ve diğ., 2012; Uğurlu & Kıral, 2012; Arcagök & Şahin, 2013; Beldağ ve diğ., 2013; Kuran, 2013; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Kılınç & Dere, 2014; Kocadere & Seferoğlu, 2014; Korkmaz, 2015; Şentürk ve diğ., 2016; Yanık, 2019) THU dersinde ders danışmanı rehberliğine dair problemler yaşandığı görülmektedir. Yine aynı çalışmalar bağlamında bu problemlerin nedenleri ise şunlardır: Birincisi; ders danışmanlarının alan uzmanı, derse yönelik deneyimleri ve/veya proje yönetimi becerilerinin olmamasıdır. İkincisi; öğretim elemanı eksikliği ve ders yükünün az olmasından dolayı zorunlu görevlendirme yapılması ve buna bağlı olarak dersin gönüllü yürütülememesidir. Üçüncüsü; danışmanın ders yükünün ya da THU dersi kapsamında danışman başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı danışmanın derse ve/veya öğrenciye yeterli zaman ayıramamasıdır. Dördüncüsü; THU dersine yönelik genel algıdan (dersin zaten gönüllülük dersi olduğu ve ne yapılsa doğru ve yeterli olacağı algısı) dolayı dersin danışman tarafından önemsenmemesidir. Ayrıca ilgili araştırmalar danışmanlık probleminin diğer problemlerin de tetikleyicisi olduğunu gösterir niteliktedir.

### ***THU dersi önemsiz bir ders değildir***

İlgili literatürde sıkça vurgulanan noktalardan biri de THU dersinin öneminin anlaşılmamış olmasıdır. Özellikle danışmanın bu dersi önemsememesinin dersi alan öğretmen adaylarının derse ve/veya bu tarz faaliyetlere olumsuz algısının oluşmasına, önemsememesine, motivasyonlarının azalmasına ya da ilgilerinin oluşmamasına neden olduğu, dersin içselleştirilemediği, not kaygısından öteye gidilemediği araştırmalarda (Gökçe, 2011; Yılmaz, 2011; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Beldağ ve diğ., 2013; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Şentürk ve diğ., 2016; Yanık, 2019) vurgulanmaktadır. Dersin öneminin dersi alan öğretmen adayları tarafından anlaşılamamış olması hizmet alacak hedef kitleyi de olumsuz etkilemektedir.

### ***THU dersi salt hizmet dersi değildir***

Bir çalışmada (Küçüköğlü ve diğ., 2010) THU dersi sonrası öğretmen adaylarına sorulan paydaş kurumda ne tür görevler üstlendiniz sorusunun cevaplarından biri temizlik olmuştur. Ayrıca Yılmaz'ın (2011) çalışmasında da kurumların dersin adına bakarak öğretmen adaylarını hizmetli gibi çalıştırdıkları vurgulanmıştır. Bu durumun temel nedeni hizmet kavramına ilişkin olumsuz algıdır. Birlikte çalışacak ortak kurum ya da hedef kitle öğretmen adaylarını bu algı ile hizmetli olarak görebilmektedir. Bundan dolayı öğretmen adaylarını küçümseyici, onurlarına zarar verici, ötekileştirici ve huzursuz hissettirici bir tutumla onlara yaklaşabilmektedirler. Bu tutumlar onların da toplum hizmeti ve benzer faaliyetlere tutumunu olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda hizmetli olarak görüldükleri için hedef kitle ile temasın olmadığı alanlarda (örneğin; depoda) faaliyetlerini yürütmek durumunda kalabilmektedirler ve buna bağlı olarak da dersten gerekli kazanımları elde edememektedirler.

### ***THU dersi hayırseverlik veya gönüllülük dersi değildir***

İlk iki problemle ilişkili bir başka problem de dersin anlayışına yönelik algıdır. İlgili bir çalışmada (Şahin & Arcagök, 2015) katılımcı olan 122 öğrencinin %35'i THU'yu hayırseverlik, %31,2'si gönüllülük, %17,2'si zorunluluk ve %15,7'si gereksiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada (Kesten ve diğ., 2014) proje tabanlı olan bu dersin proje tabanlı bir şekilde yürütülmediği görülmektedir. Ayrıca; THU dersinin -olumsuz anlamda- zorunluluk olarak algılandığı görülmektedir. Derse yönelik bir diğer algı ise gereksiz olarak görülmesidir. Bu alt tema bağlamında THU dersine ilişkin son algı ise sadece kurumlara gidilerek çalışmada bulunulmasıdır. Bu algı ile danışmanlar sadece dönem başında öğretmen adaylarına proje bulmalarına rehberlik etmekte ve dönem sonunda da raporlarını almaktadır.

### ***THU dersi sadece toplum hizmeti dersi değildir***

İlgili literatür incelendiğinde ders sürecine ilişkin birkaç önemli problemle karşılaşıldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, dersin adından dolayı sadece hizmet olarak anlaşıldığı buna bağlı olarak dersin içeriğinin ağırlıklı olarak hizmet içeren etkinliklerden oluştuğudur (Yılmaz, 2011). İkincisi, öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemlerinin çözümüne kendileri etkinlik planlamadıkları, paydaş kurumunun var olan etkinliğine dâhil oldukları, bu durumun da onlar için anlamlı olmamasıdır (Kesten, Köçer & Egüz, 2014). Üçüncüsü, ders sonrası sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretilmemesidir (Küçüköğlü & Çoşkun, 2012). Bu durumun temel nedeni dersin sadece toplum hizmeti olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır.

### ***THU dersi öğretmenlik uygulamaları ve materyal tasarım dersi değildir***

İlgili literatür (Hoş-Ercin, 2011; Berberoğlu, 2017) bağlamında öğretmen adaylarının doğal olarak kendilerini bilgili ve yeterli hissettikleri kurum eğitim kurumları ve çoğunlukla eğilim gösterdikleri hizmet kuruluşları okullar olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak THU dersi sonunda öğretmen adaylarının toplumu tanıyamama ve toplum için ne yapılabileceğini öğrenememe, halihazırda öğretmenlik uygulaması dersinde gidilecek okullar yerine farklı kurumlarda yapabilmemiş olma, dersin proje yönetim becerisi değil materyal tasarım becerisi kazandırmış olması vb. serzenişleri olabilmektedir (Yanık, 2019). Yani; okul temelli topluma hizmet uygulamaları çoğu zaman öğretmenlik uygulaması, materyal tasarımı veya özel öğretim yöntemleri derslerine dönüşebilmektedir. Bu konuda THU dersi projesi isim örnekleri şu şekildedir: Materyallerle sosyal bilgiler, eğlenceli matematik, oyunlarla İngilizce, STEM ile fen bilgisi, öğrencilerle ritim hareketleri vb.

### ***THU dersi, ders planı olmayan bir ders değildir***

Yine önceki problemlerle ilişkili ve sıkça karşılaşılan problemlerden biri de THU dersinin yanlış planlanmasıdır. Birçok çalışmada (Gürol & Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Yılmaz, 2011; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Seban, 2013; Şentürk ve diğ., 2016; Çetinkaya, 2018; Demir, 2019; Yanık, 2019) dersin planlama sürecine ilişkin bilgi eksikliği olduğu ve buna bağlı olarak dersin yanlış planlandığı görülmektedir. Bu yanlış planlamanın öğretmen adaylarının derse yönelik algılarının olumsuz olmasına, yanlış öğrenmelerinin oluşmasına ve bu dersten kazanım elde edememelerine neden olduğu vurgulanmaktadır. Bu yanlış planlamaların ayrıca zaman kaybettirdiği ve özgün proje üretilmesini engellediği de ifade edilmektedir.

### ***THU dersi -genel açıdan- çok farklı uygulamaların olabileceği bir ders değildir***

Önceki problemlerle ilişkili önemli problemlerden biri de derse ilişkin uygulama farklılıklarının olmasıdır. İlgili birçok çalışmada (Uçan ve diğ., 2009; Hoş-Ercin, 2011; Saran ve diğ., 2011;



Tuncel ve diğ., 2011; Ural-Keleş & Yılmaz 2011; Yanık, 2019) THU dersinin üniversiteler arasında, ana bilim dalları arasında hatta aynı danışmanın danışmanlık ettiği gruplar arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların da dersten elde edilen kazanımları ve derse yönelik algıların üzerinde önemli olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, dersin danışmanlar tarafından farklı yorumlanması ve dersin işlenişine ilişkin belirli standartların olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda ortak bir şablona ihtiyaç duyulduğu (Saran ve diğ., 2011) vurgulanmaktadır. Bu farklılıkların ve farklılıklara bağlı sonuçların ortak bir kaynağın olmamasından dolayı oluştuğunu vurgulayan çalışmalar (Hoş-Ercin, 2011) da vardır.

### ***THU dersi sadece uygulama saatlerinden oluşan bir ders değildir***

İlgili araştırmalarda (Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Berberoğlu, 2017; Kekeç-Morkoç, 2017; Gelmez-Burakgazi, 2018) karşılaşılan problemlerden biri de bir saat teori ve iki saat uygulamadan oluşan THU dersinin, teori derslerinin işlenmemesi ya da ilk birkaç hafta işlenip bırakılmasıdır. Bu dersler işlenmediği için derse ilişkin bilgilerin verilmediği veya eksik verildiği ilgili çalışmalarda (Küçüköğlü ve diğ., 2010; Sevim, 2011; Tanrıseven & Yanpar-Yelken, 2011; Yılmaz 2011; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Kılınç & Dere, 2014; Şahin & Arcagök, 2015; Berberoğlu, 2017; Yanık, 2019) görülmektedir. Teorik dersler işlenmemekte ve bazı durumlarda sadece derse değil hizmete bağlı ilgili kurumdan imzalı devam durumu belgesi alındığı görülmektedir (Hoş-Ercin, 2011; Yanık, 2019). Teorik dersin işlenmemesinin öncelikli nedeni dersin gönüllülük vb. faaliyetler gibi algılanması ve bu nedenle teorik alt yapısının olmadığı gibi düşünülse de bazı durumlarda tek bir derste ne verilebileceğine dair kaygıların da olduğu görülmektedir (Berberoğlu, 2017). İlgili çalışmaların birinde (Yanık, 2019) dersin teorik saatinde ne yapıldığına dair görüşler şu şekildedir: Öğretmen adaylarının %40,1'i grup ve etkinlikler belirlediklerini, %30,1'i dersin içeriği ve yapılacaklarla ilgili bilgi verildiğini, %16,5'i yapılanların paylaşıldığını, %13,3'ü devam takibi yapıldığını belirtmişlerdir. Başka çalışmalarda (Hoş-Ercin, 2011; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013) da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Sadece bu çalışmalarda ek olarak karşılaşılan problemlerin de tartışıldığına yer verilmiştir. Yani teorik dersler yapılırsa; bu dersler sadece dönem başlarında ve dönem sonlarında gerçekleştirilmektedir. Bu problemlerin temel nedeni THU dersinin teorik saatinin öneminin bilinmemesidir.

### ***THU dersi değerlendirme boyutu önemsiz olan ya da sonuç odaklı değerlendirme yapılabilecek bir ders değildir***

İlgili literatür (Uçan ve diğ., 2009; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Hoş-Ercin, 2011; Özdemir & Tokcan, 2011; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Kuran, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Yanık, 2019) incelendiğinde THU dersinin değerlendirme boyutu kapsamında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

- Süreçte genellikle proje öneri formu ve proje sonuç raporlarının değerlendirildiği görülmektedir. Proje sonuç raporları da sonuç odaklı değerlendirilmez. Bu durum süreç değerlendirilmesi yapılmadığı için süreç içerisinde gerçekleştirilmesi gereken dönüşümlerin yapılmadığı anlamına gelmektedir.
- Danışmanların bu tarz dersleri değerlendirme deneyimleri olmadığı, farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uyguladıkları, geçerli ve güvenilir bir yaklaşım sağlayamadıkları, standart ve nesnel araçlar olmadığını vurguladıkları, bu durumun da öğretmen adayları arasında adaletsizliklere neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin; dersin hizmet olması dolayısı ile minimum düzeyde önem ve emek veren ile maksimum düzeyde önem ve emek verenlerin aynı puanları almasıdır. Bu durum da öğretmen adaylarının gerçekleştirilen işin niteliği değil de sadece bir şeyin yapılmasının yeterli olduğu düşüncesine kapılmalarına neden olmaktadır.

- Sadece grup değerlendirmesi yapılmakta grup içerisinde de adaletsizlik ortaya çıkmaktadır.
- Etkin değerlendirme yapılmaması, ders kapsamında gerçekleştirilen projelerin verimliliğini düşürmektedir.
- Gönüllülük faaliyeti olarak görülüp değerlendirme yapılmaması gerektiği ya da sadece geçti-kaldı sistemine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayrıca; birçok araştırmada (Küçüköğlü ve diğ., 2010; Hoş-Ercin, 2011; Kesten, 2012; Korkmaz, 2015) dersin değerlendirme sistemi konusunda öğretmen adaylarının bilgilendirilmediği de görülmektedir.

## **SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

İlgili literatür bağlamında THU dersinde ders danışmanı rehberliğine dair problemler yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle derse ya da en azından benzer faaliyetlere yönelik deneyimleri olan öğretim elemanlarının danışman olarak seçilmesi önerilir. Bu durum mümkün olmadığı durumlarda dönem başında oryantasyon ve eğitimler verilmelidir. Fakülte THU koordinatörlüğü de bu sürecin takipçisi olmalıdır. Ayrıca daha fazla grupla çalışabileceğine inanan ve bu alanda deneyimli olan danışmanlara daha fazla öğrenci verilebilir. Fakültelerdeki öğretim elemanı sayısı artırılabilir. Farklı fakültelerde benzer alanlarda deneyimli ve istekli öğretim elemanları görevlendirmeleri gerçekleştirilebilir. Akademik unvana bakılmaksızın ders yükü az ve bu derse istekli olan danışmanların görevlendirilmesi önerilmektedir. Ders yüklerinin kendi alanları ile farklı fakülte ve programlarla tamamlanmaya öncelik verilmesi ve THU dersini herkesin yürütemeyecek önemde bir ders olduğunun benimsenmesi/benimsetilmesi önerilir. Bu bağlamda dersin önemine yönelik koordinatörlük tarafından bilgilendirilmelerin yapılması, dersin gerçek amacını gösteren sergilerin düzenlenmesi, dersin önemini ortaya koyan akademik çalışmaların artırılması önerilmektedir. Ayrıca; THU dersini anlamlı bir şekilde yürüten danışmanların yürütebilmesi için gerçekleştirilen uygulamalara ve bu şekilde yürüten danışmanlara ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında öğretim elemanları tarafından THU dersinin önemsiz bir ders olarak algılandığı görülmektedir. Bu durum derse alan öğretmen adaylarını ve öğretmen adaylarının hizmet sundukları hedef kitleyi de olumsuz etkilemektedir. Durumun temel nedeni bu dersin öneminin anlaşılmasını sağlamasıdır. Oysa bu ders önemli bir derstir ve ilgili bir çalışmada (Aykırı, 2020) bu dersin şu alanlar açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır: Öğretmen olabilmek, pedagojik, tarihi, felsefi, sosyolojik, dini, hukuki, politik, ekonomik, sosyopsikolojik, antropolojik, tıbbi, akademik, zamane gerçekler, yeni bir ülkeye gidebilmek veya o ülkenin vatandaşı olabilmek ve ödül almak için. Bu bağlamda THU dersinin önemini öncelikle eğitim fakültesi THU koordinatörlüğü tarafından akademisyenlere daha sonra ders danışmanları tarafından derse alan öğretmen adaylarına fark ettirilmesi önerilmektedir. Ayrıca; THU dersinin önemini fark ettirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında ders paydaşlarının (danışman, öğretmen adayı, ortak kurum, hedef kitle) bazılarının THU dersini salt hizmet derse olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adayları açısından birçok olumsuz duruma neden olmaktadır ve bu durumun temel nedeni hizmet kavramına yönelik olumsuz algıdır. Türk Dil Kurumu (TDK) hizmeti üç şekilde tanımlamaktadır: Bunlardan birincisi, “birinin işini görme veya birine yarayan bir işi

yapma”dır. Bu tanıma göre toplumun, toplumu oluşturan bireylerden toplumun yararına bir iş yapmalarını beklediği anlaşılmaktadır. Tanımlardan ikincisi, “görev, iş”tir. Bu tanıma göre topluma hizmet bir toplum işi/görevidir, yani toplumu oluşturan bireylerin böyle bir sorumluluğu vardır. Üçüncüsü; “bakım, özen, ihtimam”dır. Bu tanım toplumda bozulmalar olduğunu ve toplumun bakım istediğini vurgulamaktadır. Ayrıca; hizmet yardımının aksine eşitler arası ilişkidir (Remen, 1999). Ancak; hizmetli mesleğini icra edenlere angarya işler verildiği, onların vasıfsız eleman olarak görüldüğü ve sadece basit işler yapabileceklerinin düşünüldüğü gözlenen bir gerçektir. Bu nedenle birlikte çalışacak ortak kurum ya da hedef kitle öğretmen adaylarını bu algı ile hizmetli olarak görebilmektedir. Bu durumların gerçekleşmemesi için ders kapsamında toplum hizmetinin ne olduğu ayrıntılı bir şekilde ortak kuruma ve hedef kitleye anlatılmalıdır. Sonuç olarak THU dersi kapsamında tutum şu şekilde olmalıdır: Hepimiz eşitiz; hizmet sunduğumuz kişinin/kişilerin efendisi ya da hizmetlisi değiliz. Ayrıca; öğretmen adaylarının THU dersinde yardım etme güdüsü ile mi yoksa hizmette bulunma güdüsü ile mi etkinliklerini gerçekleştirdiklerine dair çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin hayırseverlik, gönüllülük, zorunluluk vb. faaliyetler olarak algılandığı görülmektedir. Uğurlu ve Kıral (2012) çalışmalarında THU dersi anlayışının yardımseverlik ve gönüllülük ile karıştırılmaması gerektiğinin danışmanlara özellikle vurgulanması gerektiğini, bu anlayışla yürütülen derslerin sosyal fayda sağlasa da özünde THU sayılmayacağını vurgulamışlardır. Ayrıca, Çuhadar (2008) çalışmasında THU dersi ile hayırsever öğretmenler değil yurttaş öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir araştırmada da (Küçüköğlü ve diğ., 2010) THU dersinin yardımseverlik ve gönüllülük anlayışı çerçevesinde yürütüldüğü; bu işleyişin dersin amaç ve ölçütleri ile uyuşmadığı (Arcagök, 2011; Tilki, 2011; Berberoğlu, 2017) ve dersin amaç ve ölçütleri bağlamında organize edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Halihazırda topluma hizmetin bu faaliyetlerden farkı vardır. Topluma hizmeti bu türlerden ayıran, öğrenmeden çok hizmete ağırlık vermesi - ancak gönüllülük gibi tamamen hizmete ağırlık vermemesi- ve tesadüfi de olsa öğrenmelere odaklanmasıdır. Aynı zamanda hizmet verenden çok hizmet alana -ancak gönüllülük gibi tamamen hizmet alanın faydasına değil- hizmet verene de kısmen odaklanmasıdır. Gönüllülük tamamen hizmete ve hizmet alana odaklanan bir anlayıştır (Furco, 1996). Hayırseverlik ise para ve eşya bağışlama vb. davranışları içerir. Gönüllülük anlayışında zaman, kaynak ve enerji harcanırken hayırseverlikte sadece bağış söz konusudur (Snyder ve Omoto, 2001). Yine benzer şekilde topluma hizmet yardımseverlik de değildir. Yardımseverlik para ve eşya ile değil emek ve beden gücü ile yapılan yardım davranışlarını içerir (Şentürk ve diğ., 2016). Gönüllülük, hayırseverlik ve yardımseverliği toplum hizmetine güdüleyen değerler olarak görmek gerekir. Sonuç olarak; THU dersinde bir hayırsever bulup hedef kitleye bağışta bulunulabilir. Hizmet uygulamaları sürecinde etkinlikler gerçekleştirilirken dersin doğası gereği yardım davranışlarında bulunulacaktır. Ders zorunlu bir ders olduğu için tam bir gönüllülük değil ama kısmi bir gönüllülük anlayışı olacaktır. Gönüllülük, hayırseverlik, ve yardımseverlik değerlerinin verdiği güdülerin herhangi biri ya da birkaçı ile bu derste toplum hizmetinde bulunulabilir. THU dersi bu tür faaliyet alanları açısından eğitim fakültesi lisans programlarında tek ders olduğu için bu faaliyetlerin sentezi olan bir ders olarak görülmelidir. Ancak THU dersinin bu tür faaliyetler ile aynı olmadığını farkına varılması önerilmektedir. Ayrıca; THU dersinin bu üç değerle ilişkisini ele alan çalışmalar yapılması önerilmektedir. THU dersinin zorunluluk olarak da algılandığı görülmektedir. Ders doğası gereği zorunludur. Ancak dersin amaçlarından biri de bu tür faaliyetlerin zorunlu olduğu algısından kurtulmak ve benzer faaliyetlere gönüllü olunmasını sağlamaktır. Derse yönelik bir diğer algı ise gereksiz olarak görülmesidir. Dersin gereksiz bir ders olmadığı ve öneminin anlaşılması gerektiği bir önceki temalarda vurgulanmıştır. Derse yönelik son algı ise kurumlara gidilerek çalışmada

bulunulmasıdır. Kurumların ortak olarak seçilmesi önemlidir. Ancak dersin sadece kurumda hizmetlerde bulunulması şeklinde algılanması THU dersi amaç ve ölçütleri ile uyuşmamaktadır. THU dersi algısını değiştirmeye ilişkin eylem araştırmalarının yapılması önerilmektedir.

İlgili literatürde THU dersinin sadece toplum hizmeti olarak algılandığı ve bu duruma bağlı olarak öğretmen adaylarının istedik kazanımları elde edemedikleri görülmektedir. Oysa; THU dersi sadece toplum hizmeti ile değil farklı türler ile de temellendirilebilir. Bu kapsamda karşımıza Furco'nun hizmet içeren deneysel eğitim türleri çıkmaktadır. Bu türler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Furco'nun hizmet içeren deneysel eğitim türleri spektrumu

Şekil 1 incelendiğinde toplum hizmetinde öğrenmeden çok hizmete ve hizmet verenden çok hizmet alana odaklanıldığı görülür. Ayrıca bu türde genellikle de tesadüfi öğrenmeler yaşanır. Hizmet ederek öğrenme (HEÖ) de ise hem öğrenmeye hem de hizmete eşit şekilde ayrıca hem hizmet verenin hem de hizmet alanın faydasına odaklanıldığı görülür. HEÖ'de istedik öğrenmelere odaklanılır. Ayrıca; THU dersinin HEÖ anlayışının Türkiye'deki ilk örneği ya da ilk uygulaması olduğunu vurgulayan çalışmalar (Küçüköğlü ve diğ., 2010) da vardır. Ancak; ilgili literatür bağlamında HEÖ yaklaşımının Türkiye'deki ilk örneği HEÖ yaklaşımının kendisidir. 2006 yılında eğitim fakültesi programlarına THU dersi eklenmeden önce de HEÖ ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Yurt içi ilgili literatür bağlamında Türkiye'de HEÖ'ye ilişkin algıda üç dalga vardır. Bunlardan birincisi; 2002-2006 yıllarını kapsayan THU dersi öncesi HEÖ anlayışının HEÖ'nün kendisi şeklinde algılandığı dalga. Bu yıllardaki çalışmalar şunlardır: Kotil, 2003, 2004; Erjem, 2004, Sezer ve Erjem, 2004. İkinci dalga 2006-2015 yılları arasında yer alan THU dersi ile HEÖ anlayışını aynı görme algısıdır. Bu dalga içinde THU dersinin HEÖ temelli ele alınması gerektiğini vurgulayan çalışmalar da vardır. Üçüncü dalga ise toplum hizmeti ile HEÖ'nin farkına yeniden varılması dalgasıdır. Bu dalgada THU dersi ve HEÖ anlayışının farkı görülmektedir. Özellikle ortaokullarda bu yöntemin kullanıldığı çalışmalar artmaya başlamıştır. Ancak son dalgada THU dersi ile HEÖ anlayışını aynı gören çalışmalar ile farklı olduğunu düşünen çalışmalar iç içe geçmiş durumdadır. Son dalgadaki HEÖ ile ilgili çalışmalar şu şekildedir: Bengiç-Çolak, 2015; Uzun, 2016; Ulu, 2017; Altınok, 2019; Aykırı, 2019; Ulusoy ve Topçubaşı, 2019. Bu çalışmalardan Aykırı'nın (2019) çalışmasının farklı toplum hizmeti ile HEÖ'yi ayrı türler olarak görmesi fakat THU dersi ile HEÖ'yi farklı şeyler olarak görmemesidir. Bu çalışmaya göre THU dersi toplum hizmeti temelli yürütülebileceği gibi HEÖ temelli de yürütülebilir. Hatta saha eğitimi ve -sonraki temada vurgulanacağı üzere- staj türleri temelli de yürütülebilir. Sonuç olarak THU dersinin sadece toplum hizmeti olarak algılanmaması ve daha dengeli bir yaklaşım olan HEÖ yaklaşımı ile temellendirilmesi önerilir. Ayrıca HEÖ temelli THU dersine ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin öğretmenlik uygulaması, materyal tasarım veya özel öğretim yöntemleri şeklinde işlendiği görülmektedir. Bu durumun temel nedeni eğitim kurumları özellikle okullara ilişkin eğilim olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken birkaç nokta vardır. Bunlardan birincisi; eğitim kurumu, bu kurum içinde bir kuruluş olan okullardan mı ibarettir? İkincisi; eğitim fakültelerinden mezun olan toplumu değiştirme potansiyeli her zaman vurgulanan öğretmenin sadece eğitim kurumunu hatta onun içinde bir kuruluş olan okulu etkileyecek kadar mı gücü vardır? Üçüncüsü; zaten okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri alacak ve yıllarca okul temelli bir hayat sürececek olan öğretmen adayları okul dışındaki topluma hangi ders kapsamında çıkarılabilir. Dördüncüsü; öğretmen adayları öğretmenlik ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını başka alanlara yansıtma becerisini hangi ders kapsamında kazanabilirler. İlk iki sorunun cevabı kendi içinde gizlidir. Son iki sorunun cevabı ise topluma hizmet uygulamaları dersidir. Ayrıca ilgili bir çalışmada (Seban, 2013) THU dersi kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenliğin sadece okul binası içerisinde değil okul dışında da devam ettiğini fark etmeleri açısından önemli bir ders olduğunun altı çizilmektedir. Başka bir çalışmada (Çetin ve Sönmez, 2009) da örgün eğitim kurumlarının uyguladıkları eğitim-öğretim programlarının dışında gerçekleştirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Okul temelli topluma hizmet uygulamalarını ancak uygun koşulları sağlayan öğretmen adaylarının gerçekleştirilmesi önerilir: Bu koşullardan birincisi; okul dışındaki toplumun da dâhil edilmesidir. İkincisi; okul dışı toplum dâhil edilemeyecek durumda ise okullardaki dezavantajlı öğrenci ya da durumlara odaklanılmasıdır. Nihayetinde okul dışı alanlarda hizmetlerde bulunulması öncelikli öneridir. Ayrıca okul dışı THU dersi projelerinin kazanımlarına ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

İlgili literatürde THU dersinin dersin planlama sürecine ilişkin bilgi eksikliğine bağlı olarak dersin yanlış planlandığı ve bu durumun da birçok olumsuz duruma yol açtığı görülmektedir. THU dersine ilişkin ilk çalıştay raporunda (Dinçer, 2006) dersin topluma hizmet sunma işlevi yanı sıra sosyal sorumluluk projeleri geliştirme, uygulama ve değerlendirme içeriğine de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. 2009 yılında gerçekleştirilen THU dersinin uygulama esasları ve aşamalarının belirlenerek ana çerçevesinin belirlendiği Mersin Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayında ortaya çıkan yönergede THU dersinin hazırlık, uygulama, değerlendirme hatta bireysel değerlendirme formunu da dâhil edersek kısmen yansıtma aşamalarının arzu edildiği görülmektedir. 2011'de YÖK'ün toplantı yaparak ve 2009'da gerçekleştirilen çalıştayda ortaya çıkan yönergede değişiklikler yaparak yeni bir THU yönergesi hazırlayıp tüm eğitim fakültelerine gönderdiği görülür. Bu yönerge (YÖK, 2011) incelendiğinde, çalıştayda arzu edilen aşamalara doğrudan yer verilmediği onların yerine formların verildiği görülmektedir. Proje etkinlik teklif formu ile araştırma ve planlama/hazırlık aşamalarının, ürün seçki dosya formları ile değerlendirme aşamasının, proje şenlikleri düzenlenmesi ifadesi ile de gösteri ve paylaşma aşamasının olması gerektiği sezilmektedir. Sonraki yıllarda başka çalıştaylar da düzenlenmiş ancak uygulamadaki yönergeler 2011 yönergesine göre düzenlenmiştir. Ayrıca 2018 yılında yenilenen lisans programlarındaki THU dersinin içeriğine bakıldığında kavramlara, çeşitli kurum ve kuruluşlarda sosyal sorumluluk projelerine katılma yanı sıra proje hazırlama ve değerlendirme süreçlerine de vurgu vardır. Bu nedenle dersin sosyal proje geliştirme aşamalarını içerecek bir şekilde tasarlanması gerektiği görülmektedir. Mevcut çalıştay raporlarında ve bu çalıştaylardan çıkan yönergelerde THU dersinin araştırma, planlama, değerlendirme ve kısmen yansıtma ve kısmen gösteri aşamalarına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bir önceki bölümde de bahsedildiği üzere THU dersinin yurt dışı bağlantıları ele alındığında HEÖ karşımıza çıkmaktadır. HEÖ ile ilgili birçok çalışması olan bazı araştırmacılar (Billig, Root ve Jesse, 2005) HEÖ'nin plan yapma, eylem, yansıtma ve kutlama olmak üzere dört; bazıları (Kaye, 2014) ise araştırma aşamasını da

ekleyerek beş aşamadan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. HEÖ için birçok çevrim içi kaynak sağlayan ve HEÖ ile ilgili örnek uygulamalardan danışmanlığa kadar her türlü hizmeti veren girişimlerin (NSLC, 2009; NYCL, 2018) de HEÖ'nin beş aşamadan oluşması gerektiğini vurguladıkları görülür. Hizmet ve gönüllük için birçok kaynak ve araç sağlayan başka bir girişim (generationOn, 2018) ise değerlendirme aşamasını ekleyerek HEÖ'nin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Son olarak; problemlerde sıkça karşılaştığımız ve THU dersine yönelik algıdan dolayı dersin öneminin anlaşılamadığı, önemsenmediği ve içselleştirilemediği görülmektedir. Bu bağlamda süreç başında dersin gerçek anlamda tanınması ve içselleştirilmesi için bir aşamaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda THU dersine ilişkin planlamada şu aşamaların yer alması önerilir: (a) Tanıma-içselleştirme, (b) araştırarak belirleme-izne sunma, (c) planlama-hazırlanma, (d) eyleme geçme-kanıtlama, (e) paylaşma-kutlama. Her aşamada yer alması gereken diğer iki aşama şunlardır: (f) Yansıtma ve (g) izleme-değerlendirme.

İlgili literatürde derse ilişkin uygulama farklılıklarının olduğu görülmektedir. Bu farklılığın temel nedeni ortak bir şablonun/kaynağın olmaması olarak düşünülmektedir. THU dersinde herhangi bir ortak kaynağın olmadığını söylemek yanlış olur. 2009 yılında gerçekleştirilen bir çalıştay sonrası ortaya çıkan yönerge YÖK tarafından bir çerçeve olması amacı ile üniversitelere gönderilmiştir. Bazı üniversiteler bu yönergeyi olduğu gibi kabul etmiş bazıları da değişiklik ve eklemeler yapmıştır. Bu yönergeler ortak kaynak olarak kullanılabilir ancak bu yönergeler ile ilgili de problemler vardır. Bunlardan birincisi, tüm bu yönergelere temel çerçeve sunan yönerge 2009 yani eski tarihlidir ve 2006 yılında eğitim fakülteleri programına eklenen ve 2008 yılında yürütmeye başlayan THU dersinin başlangıç yıllarında oluşturulmuş ve dersin sonraki süreçleri dikkate alınmamıştır. İkincisi; temel bir yönerge ve onunla şekillenmiş yönergeler olmasına rağmen THU ile ilgili ilk çalışmalar ile son çalışmalarda THU dersinde yaşanan problemler neredeyse aynıdır. Bu durum yönergelerin kullanılmaması veya kullanılıyor ise işlevsel olmaması nedenlerine bağlı olabilir. İlgili bir araştırma, fakültelerin yarısının (Kekeç-Morkoç, 2017) THU yönergelerini duyurduğu ve danışmanların yarısından fazlasının ilgili yönergeleri takip ettiği ancak diğer danışmanların başka kaynaklar kullandıklarını ya da hiç kaynak kullanmadıklarını (Hoş-Ercin, 2011) göstermektedir. Buradan var olan yönergelerin yanı sıra ek bilgilere ihtiyaç duyulduğu veya işlevsel olmadıkları için kullanılmadığı sonucunu çıkarılabilir. Süreç içerisinde ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yönergenin esnekliğinden faydalanarak ve eksiklerini giderme düşüncesi ile ihtiyaçlara cevap vermek üzere kurgulanan ortak başka kaynaklara ihtiyaç olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde THU dersinde kullanılabilecek bir kaynağa odaklanan iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın hem danışman hem öğretmen adayı görüşlerine yer vermesi anlamlıdır. Bu çalışmada THU ile ilgili rehber kitapta olması gerekenler şunlardır: (a) Dersin tanımı, dersin amacı, THU ile ilgili temel kavramlar; (b) öğretmen adaylarının neler yapması gerektiği; (c) hizmet alanları ve/veya proje havuzu ve bunların örnekleri; (d) derste karşılaşılabilecek muhtemel problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri; (e) kurumları tanıtan bilgiler ve kurumlarla nasıl iletişim kurulacağı; (g) izinlerin nasıl alınacağı; (h) THU raporunun nasıl hazırlanacağı ve örnek raporlar ve (i) değerlendirmenin nasıl yapılacağı. İkinci çalışma ise doğrudan bu dersin rehberliğine ilişkin kitap çalışmasıdır (Aykırı, 2020). Sonuç olarak ilgili yönetmelik ve yönergelerin ve literatürdeki ilgili rehber çalışmaların (Hoş-Ercin, 2011; Aykırı, 2020) THU dersinde ortak bir kaynak olarak kullanılması önerilir. Ayrıca; bu tür ortak kaynak çalışmalarının artırılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin teorik dersinin öneminin farkına varılmadığı ve bundan dolayı bu derslerin işlenmediği görülmektedir. Oysa; dersi alan öğretmen adayları dersin teorik

saatinin verimli hale getirilmesini arzu etmektedirler (Hoş-Ercin, 2011; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013). Ayrıca; ilgili çalışmalarda (Korkmaz, 2015; Berberoğlu, 2017; Boran & Karakuş, 2017; Demir, 2019) dersin öğretmen adaylarının deneyimleri ve başarılarını paylaşabilecekleri toplantıları içermesi, genel uygulamalar ve hizmet uygulamaları ile ilgili sürekli geri bildirimlerin verilmesi ve sadece deneyimler elde edilmemesi aynı zamanda deneyimler üzerine değerlendirmeler yapılarak bu deneyimlerin bilgiye dönüştürülmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. YÖK THU yönergesinde de (YÖK, 2011) “proje ekipleri, proje danışmanları başkanlığında düzenli olarak toplanır ve yaptıkları çalışmalar hakkında danışmanlarını bilgilendirir. Bu toplantılarda proje ekiplerinin karşılaştıkları sorunlar tartışılır ve sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilir.” ifadeleri ile teorik dersin işlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak THU dersinin bir saatlik teorik dersi çok önemlidir ve ilgili literatürün gereklilikleri bağlamında bu derslerin işlenmesi önerilir. Ayrıca; THU dersinde teorik dersin önemine ilişkin daha fazla sayıda çalışma yapılması önerilmektedir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin değerlendirme boyutunda problemler olduğu görülmektedir. THU dersinin değerlendirmesi ya yapmak için yapılmakta ya da sonuç odaklı değerlendirmeler yapılmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde (Gürol & Özercan 2010; Hoş- Ercin, 2011; Özdemir & Tokcan, 2011; Kuran, 2013; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Korkmaz, 2015; Kop, 2017 Gelmez-Burakgazi, 2018; Yanık, 2019) iki ana tema karşımıza çıkmaktadır: Süreç değerlendirmesi ve adaletin sağlanması. Bu iki ana temayı içeren bir ölçme değerlendirme süreci için şunların yapılması gerekmektedir: Bu bir gönüllülük işidir minimum çaba yeter ya da herkes aynı puanı alsın algısının kırılması yani değerlendirme sisteminin ciddiye alınması, sadece grup değil bireysel değerlendirmelerin de yapılması, uygulama sürecinin gözlenmesi, sadece sonuca değil çabaya da önem verilmesi, projelerin zorluk derecelerinin göz önüne alınması, niceliğe değil niteliğe bakılması, paydaşların (hedef kitle, ortak kurum. vb.) değerlendirmelerinin de önemsenmesi, alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması, standart bir sistemin sunulması ve son olarak değerlendirme yanı sıra izlemenin de olmasıdır. YÖK’ün THU yönetmeliğinde dersin değerlendirme sistemi ile ilgili seçki dosyasının (portfolyo) kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu seçki dosyasının nasıl değerlendirilmesi gerektiğini de vermektedir. Bu ders süresince bu seçki dosyası da önemsenmelidir. Yönergede sadece bu sürecin değil bu süreç dışında gerçekleştirilen dinleyici ya da katılımcı olarak katılım sağlanan sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklerin de değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine YÖK’ün THU yönergesinin ikinci bölümü olan genel ilkeler ve uygulama esasları bölümünün dördüncü genel ilkesi açıkça şu şekildedir: “Topluma hizmet uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde yazılı ya da sözlü sınav yapılmamalıdır.” Burada kastedilen sonuç odaklı ara sınav (vize) ve dönem sonu sınavı (final) yapılmaması gerektiğidir. Sonuç olarak; THU dersi –ara sınav ve dönem sonu sınavları sürecini saymaz isek- 14 haftalık bir süreci ve her aşaması çok önemli olan bir derstir. Bu nedenle dersin her aşamasının ve her haftasının değerlendirilebileceği ve gerekli durumlarda dönüşümler sağlanabileceği bir izleme ve değerlendirme sisteminin önemsenmesi gerekmektedir. Her hafta gerçekleştirilen uygulamaların çıktıları ürün seçki dosyasında toplanmalı ve ona göre değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca; ilgili alanyazındaki birçok araştırmada (Küçüköğlü ve diğ., 2010; Hoş-Ercin, 2011; Kesten, 2012; Korkmaz, 2015) dersin değerlendirme sistemi konusunda öğretmen adaylarının ilk hafta bilgilendirilmesinin önerildiği görülmektedir. YÖK’ün THU dersi yönergesinin uygulama esasları bölümünde yer alan “*Proje danışmanları, dönem başında sorumlu olduğu öğretmen adaylarına topluma hizmet uygulamaları dersinin amacı, ... ve dersin değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi verir.*” ve proje danışmanının görev, yetki ve sorumlulukları bölümünde yer alan “*Dönem başında dersle ilgili ölçme ve değerlendirme kriterlerini açık ve şeffaf bir şekilde öğrencilere ilan etmek*”

ifadelerini tekrar hatırlamak önemlidir. Yani hem mevcut yönergeler hem de ilgili araştırmalar ilk haftalarda dersin değerlendirme sisteminin öğretmen adayları ile paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Son olarak THU dersinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

THU dersinin ne olmadığı hususunda bu çalışmanın sonunda öneri bir tanım yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda THU dersi “Öncelikle okul dışı ortamlarda ya da gerekli koşulları sağlayan okul ortamlarında var olan sosyal problemlerin çözülmesine ya da önlenmesine yönelik gerçekleştirilecek eşitler arası ilişki tutumu ile hazırlanan ve sunulan planlı hizmetler bütünü ile tesadüfi ve/veya planlı öğrenmeler sağlamayı amaçlayan, teori ve uygulama saatlerinden oluşan, aşamalı ve ortak şablona/kaynağa bağlı standartları olan, süreç değerlendirme odaklı kredili bir derstir.”.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Akçamete, A. G. (2006). Açılış konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* (s. 3-5). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alakoç-Pirpir, D.; Girgin-Büyükbayraktar, Ç.; Yıldız-Çiçekler, C. & Konuk Er, R. (2014). Okulöncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 539-554.
- Altınok, A. (2019). *Sosyal bilgilerde hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin iyi vatandaşlık algı, bilgi ve tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Arcagök, S. & Şahin, Ç. (2013). Sivil toplum kuruluşu ve kamu kurumu yöneticilerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 101-112.
- Arcagök, S. (2011). *Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Aykırı, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Aykırı, K. (2020). *Topluma hizmet uygulamaları rehberi*. Eğiten Kitapevi
- Ayvacı, H. Ş. & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 102-118.
- Beldağ, A. Yaylacı, A. F., Gök, E & İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 161-168.
- Bengiç-Çolak, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitimindeki rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Berberoğlu, E. (2017). *Türkiye'de üniversitelerde verilen topluma hizmet uygulamaları dersi ve sosyal sorumluluk derslerinin işlenişinin gençlerin katılımı yönünden incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Billig, S. H., Root, S. & Jesse D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Eds.), *Improving*



- Service-Learning Practice: research on Models to Enhance Impacts* (1 st. ed., pp.97-118). Age Publishing.
- Boran, M. & Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Coşkun, Z. S. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Çetin, T. & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635.
- Çuhadar, A. (2008). *Topluma hizmet uygulamaları aracılığı ile yurttaş öğretmen yetiştirmek* [Bildiri sunum]. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale, Türkiye.
- Demir, B. (2019). Prospective english language teachers' opinions about community service practices. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(Özel Sayı 1), 11-23.
- Dinçer Ç, F. (2006). Sonuç bildirgesi. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s. 58-60). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ekşi, Z. & Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. & Plavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 231-252.
- Ergül, H. F. & Kurtuluş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erjem, Y. (2004). *Katılımcı, etkin ve sorumlu yurttaş yetiştirmede hizmet ederek öğrenme (service learning) yöntemi*, [Bildiri sunum]. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale, Türkiye.
- Eşme, İ. (2006). Açılış konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* (s. 8-10). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Eds.) *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp.1-6). Taylor Design and Publishing.
- Gebizlioğlu, Ö. L. (2006). Açılış konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* (s.6-7). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2018). Volunteering: Evaluation of community service learning program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 342-372.
- GenerationON (2018). *IPARDE resources*. <https://www.generationon.org/page/iparde-resources>
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 2, 176-194.
- Gürol, A. & Özercan, M. G. (2010). *Topluma Hizmet Uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi*, [Bildiri sunum]. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ, Türkiye.
- Hoş-Ercin, N. (2011). *Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Kaf-Hasırcı, Ö. & Sarı M. (2013). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 25-42.

- Kaye, C. B. (2014). *The complete guide to service learning*. Free Spirit.
- Kekeç-Morkoç, D. (2017). Topluma hizmet uygulamaları boyutunda üniversite web sitelerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 256-266.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kesten, A., Göçer, M. ve Egüz, Ş. (2014) Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 393-410.
- Kılınç, E. & Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.
- Kocadere, S. A. & Seferoğlu, S. S. (2013, s.75-89) Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-89.
- Kop, Y. (2017). Encountered problems and solution recommendations about project development process at community service practices. In R. Efe ve diğ. (Ed.) *Developments in Social Sciences*, 131-140. St. Kliment Ohridski University.
- Korkmaz, S. (2015). *Prospective english language teacher's views on the implemantation process and the outcomes of community service practices course*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Kotil, Ç. (2003, Temmuz). *Hizmet ederek öğrenme ve katılım süreçlerine katkısı*, [Bildiri sunum]. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya, Türkiye.
- Kotil, Ç. (2004). *Topluma hizmet ederek öğrenme*. 6. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı içinde (317-323). Türkiye.
- Kuran, K. (2013). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*, [Bildiri sunum]. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale, Türkiye.
- Kurtaslan, Z., Barışeri, N. & Sevinç, S. (2012). Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 405-417.
- Küçüköğlü, A. & Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgın, A. & Ozan, C. (2010). *Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları*, [Bildiri sunum]. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group\*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. NSLC (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*.
- NYLC (2018). *The IPARD Framework*. <https://gsn.nylc.org/clearinghouse/results?key=&type=&attrs=33,34,35,36,37,38,39,40>
- Öğülmüş, S. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında toplumsal yaşama katkısı konulu çalıştay alt grubu raporu: Giriş", F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* (s. 15-28). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, S. M. & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Remen, R. N. (2013). *Helping, fixing or serving?* <https://www.mentalhealthsf.org/wp-content/uploads/2020/01/HelpingFixingServing-by-Rachel-Remen.pdf>
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), 3732-3747.

- Seban, D. (2013). Danışman öğretim üyelerine göre öğretmen eğitiminde topluma hizmet ederek öğrenme. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 48, 293-302.
- Sezer, C. & Erjem, Y. (2004). *İnsan kaynağını geliştirmede bir araç: hizmet ederek öğrenme (service learning)*, [Bildiri sunum]. IV. International Educational Technology Conference, Antalya, Türkiye.
- Snyder, M., & Omoto, A. M. (2001). Basic research and practical problems: Volunteerism and the psychology of individual and collective action. In W. Wosinska, R. Cialdini, D. Barrett, & J. Reyskowski (Eds.), *The Practice of Social Influence in Multiple Cultures* (pp. 287-307). Erlbaum.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları: bir metaforik çalışma*, [Bildiri sunum]. VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Muğla, Türkiye.
- Şentürk, M., Adıgüzel, Y. & Turan, B. (2016). *Üniversite öğrencilerinin gönüllülük algıları, eğilimleri ve deneyimleri araştırması: İstanbul üniversitesi örneği*. Limit Ofset.
- Tanrıseven, I. & Yanpar-Yelken, T. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 415-428.
- Tanrıseven, İ., Üredi, L. & Yanpar-Yelken, T. (2010). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri*, [Bildiri sunum]. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir, Türkiye.
- Tilki, F. (2011). *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarını algılama düzeyleri (Sakarya İli örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- TOG-Rapor (2013). *Üniversitelerde sosyal sorumluluk ve sosyal girişimcilik pilot projesi*. [https://www.tog.org.tr/wpcontent/uploads/2019/01/2Üniversitelerde\\_Sosyal\\_Sorumluluk\\_Rapor.pdf](https://www.tog.org.tr/wpcontent/uploads/2019/01/2Üniversitelerde_Sosyal_Sorumluluk_Rapor.pdf)
- Tuncel, G., Kop, Y. & Katılmış, A. (2011). *Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının "topluma hizmet uygulamaları" dersine yönelik görüşleri*, [Bildiri sunum]. II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, İstanbul, Türkiye.
- Uçan, Y. E.; Yiğit, A.; Toprak, E. & Tabak, G. (2009, Ekim). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Bildiri sunum]. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Aydın, Türkiye.
- Uğurlu & Kırıl (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 59-93
- Ulu, S. (2017). *Bir öğretim yöntemi olarak hizmet ederek öğrenme uygulamalarının din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki yeri ve değeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ulusoy, K. & Topçubaşı, T. (2019). Değerler eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı: hayat bilgisi dersinde örnek bir uygulama. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1509-1544.
- Ural-Keleş, P. & Aydın, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 169-184.
- Uzun, N. (2016). *Community service learning in international context: a cross-case analysis* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yanık, F. (2019). *Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.
- YÖK (2011). *Topluma hizmet uygulamaları yönergesi*. <https://docplayer.biz.tr/405543-Topluma-hizmet-uygulamaları-yonergesi.html>

## EXTENDED ABSTRACT

### *What is Not A Community Service Practices Course? A Review Of Existing Problems*

#### ***Introduction***

Theoretically, the Community Service Practices (CSP) course is a course that aims to provide pre-service teachers with a sense of social responsibility theoretically and practically and to develop their cooperation, solidarity, effective communication, and self-evaluation skills during practice. Formally, the CSP course is "a compulsory course with a total of 3 hours and 2 credits per week, 1 hour theoretical and 2 hours practical". It was noted that in the first published (2008) and recently published (2022) studies on the CSP course, similar problems existed in the CSP course. In this context, in this research, the difficulties experienced in the course were analyzed in the context of the relevant literature, and it was discussed what CSP course is not. It was thought that this study would make a modest contribution to the more meaningful processing of the lesson. Moreover, there was no systematic review study of this course in the relevant literature. As a result, this research aims to systematically examine the CSP course literature in the context of the problems experienced in the course.

#### ***Method***

The systematic review method was used. Since there are few studies in the related literature, all studies at the level of articles, papers, thesis, and book chapters were examined. A descriptive analysis technique was used.

#### ***Results***

The following conclusions were reached in the research: (a) the CSP course is not a course that every lecturer can supervise, (b) the CSP course is not unimportant, (c) the CSP course is not a pure service course, (d) CSP course is not philanthropy or volunteering course, (e) CSP course is not just a community service course, (f) CSP course is not a material design and teaching practices course, (g) CSP course is not a course without a lesson plan, (h) the CSP course is not a course in which - in general terms - there can be many different applications, (i) the CSP course is not just a course consisting of practice hours, (j) the CSP course is not a course whose evaluation dimension is unimportant or results-oriented assessment can be made.

#### ***Conclusion And Recommendations***

In the context of the relevant literature;

- There are problems with the guidance of the course advisor in the CSP course. The advisor of this course should be chosen from instructors who have experience in the course or similar activities.
- CSP course is perceived as an unimportant course by the instructors. The importance of the CSP course should be made aware of by the academicians, the education faculty, the CSP coordinator, and the pre-service teachers taking the course from the course advisors.

- Some course stakeholders (consultant, pre-service teacher, partner institution, target audience) perceive the CSP course as a pure service course. Community service should be explained to a partner institution and target audience.
- CSP course includes philanthropy, volunteering, obligation, etc., perceived as activities. It should be realized that a CSP course is not the same as such activities.
- CSP course is perceived only as community service. CSP courses should be based on a more balanced approach, which is the SL approach.
- CSP course is taught in teaching practice, material design, or unique teaching methods. If appropriate conditions are provided, services should be provided in the school, but primarily in out-of-school areas.
- There are problems in the CSP lesson plan. The following stages should be included in the planning of the CSP course: Recognition- internalization, researching- giving permission, planning- preparation, taking action- proving, sharing- celebrating. The other two phases that should be included are Reflection and monitoring-evaluation.
- There are application differences regarding the course. Relevant regulations and directives and relevant guide studies in the literature should be used as a common source.
- Theoretical course of CSP course is not taught. These courses should be studied in the context of the requirements of the relevant literature.
- There are problems in the evaluation dimension of the CSP course. Process evaluation should be done in the course.

Finally, the proposed definition for the CSP course is as follows: "It is a credit course that aims to provide incidental and/or planned to learn with a planned set of services prepared and offered with the attitude of a relationship between equals to solve or prevent social problems that exist primarily in out-of-school environments or in school environments that provide the necessary conditions, consists of theory and practice hours, have standards based on a progressive and common template/resource, and focuses on process evaluation."



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Aysun AKARÇAY<sup>1\*</sup>  & Bekir DİREKÇİ<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 15 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 21 Aralık 2022  
DOI: 10.52974/jena.1219476

### Öz:

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yapılmış olan bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER Merkez ve şubelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden nitelikli veriler toplanabilmesi için en az bir kur almış olma şartı aranmış ve A2 seviyesi alt sınır kabul edilmiştir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin birden fazla amaç doğrultusunda en az B düzeyinde bu dili öğrenmeyi istedikleri, en çok sözel iletişim becerilerine ihtiyaç duydukları, dil bilgisi öğretimini dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri, ders kitaplarının yeterliği noktasında bazılarının olumlu görüş bildirmesine rağmen çoğunluğunun olumsuz görüş bildirdikleri ve beraber eğitim gördükleri öğrencilerin yaşlarının öğrenmelerini olumlu etkilediği veya herhangi bir etkisi olmadığı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe, ihtiyaç analizi, TÖMER.

### Abstract:

This research, which is related to teaching Turkish to foreigners, is qualitative research to plan to determine the language for education in Turkish as a language. In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 48 students continuing their education at Akdeniz University TÖMER and Ankara University TÖMER Center and branches in the spring semester of the 2019-2020 academic year. In order to collect qualified data from students, the condition of having taken at least one level was sought and A2 level was accepted as the lower limit. Such a limit was not taken into account in the selection of trainers. The data of the study were collected using a personal information form and a semi-structured interview form. The collected data were analyzed by the researcher and a field expert.

### Atf:

Akarçay, A., & Direkçi, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 284-300. <https://doi.org/10.52974/jena.1219476>

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-5649-0510

<sup>2</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6951-8567

\*Corresponding Author: akarcayaysun@hotmail.com

*As a result of the research, students who learn Turkish as a foreign language want to learn this language at least at B level for more than one purpose, they need verbal communication skills the most, they see grammar teaching as an integral part of language teaching, although some have positive opinions about the adequacy of the textbooks, the majority of them do not. It has been determined that they have negative opinions and that the age of the students they study with has a positive effect on their learning or does not have any effect.*

**Keywords:** Turkish education, Turkish as a foreign language, needs analysis, TÖMER.

## GİRİŞ

Dil insanoğlunun, düşünen ve yaşamını topluluklar içinde sürdüren sosyal bir varlık olması neticesinde, kendinde doğal olarak keşfettiği muhteşem bir yeti, bir iletişim aracıdır. Sözlü ya da sözsüz; yerel, ulusal ya da evrensel olabilen dil her yerde ve her zaman insana düşünce ve hislerini aktarmada hizmet etmektedir.

“Bireyler neden kendi ana dillerinden farklı bir dili öğrenme ihtiyacı hissederek?” sorusuna kuşkusuz geniş bir ölçekte yanıt verilmesi mümkündür. Bu soruya bireysel çerçevede bakıldığında, diğer dilleri öğrenme ilgisi, kendisine yeni iş olanakları yaratma, akrabalık bağlantıları, seyahat etme isteği gibi unsurlar öne çıkarken, toplumsal çerçevede bakıldığında konuşulmakta olan dilin dünya üzerindeki yaygın kullanımı öne çıkmakta, devletlerarası ve siyasi ilişkiler çerçevesinde bakıldığında ise o dilin konuşulduğu devletle olan iktisadi, sosyal, kültürel, eğitim gibi alanlardaki bağlantılar öne çıkmaktadır. Bu durum dikkate alındığında Türkçe yabancı dil olarak öğretimi bakımından hem bireysel hem toplumsal açıdan her zaman talep görmektedir (Balcı & Melanlıoğlu, 2020:174). Balcı (2016: 11) geçmişten günümüze kadar Türk diline gösterilmekte olan ilginin nedenini Türk milletinin tarihi süreçteki belirleyici özellikleri ve farklı coğrafi bölgelerde yönetici konumunda olması ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 21. yüzyılın başlarında Türkiye’de yaşanan hem siyasi hem de iktisadi gelişmelerin dünya üzerinde Türkiye’nin tanınmasını sağladığını ve yurt dışından eğitim amaçlı öğrencilerin gelmek istemesinin ve çeşitli uluslararası ticari ilişkilerin kurulmasının Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Günümüzde yabancı dil öğretimine geçilmeden, öncelikle öğrencilerin neleri bildikleri, neleri öğrenmek istedikleri, nelere daha çok ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi önem kazanmıştır. Farklı eğitim politikalarının kullanılması ile yabancı dil öğretiminde farklı yollar izlenmiş ve izlenmektedir. 21. yüzyılda bulunan bir kişinin dil öğrenme ihtiyacı eskiye göre büyük farklılıklar göstermektedir. Farklı ihtiyaçlara sahip olan hedef grupların dil öğretim süreçlerinde aynı materyallerin, yöntemlerin kullanılması beraberinde bazı sorunları da getirmektedir (Uzdu Yıldız & Ramanenkava, 2020:532). Dil öğretiminde ihtiyaç analizinin yapılmasının en önemli nedenlerinden biri de bu sorunların önüne geçmektir. Richards’a (2001) göre dil öğreniminde ihtiyaç analizi yapmanın pek çok nedeni vardır. Bu nedenlerden bazıları şunlardır: 1. Satış temsilciliği, tur rehberliği ya da öğrencilik gibi özel bir rolü gerçekleştirebilmek için gerekli özel dil becerilerinin ne olduğunu belirlemek, 2. Belirli bir grupta, hangi öğrencilerin, özellikle hangi dil becerilerinde pratiğe ihtiyacı olduğunu görmek, 3. Öğrencilerin yapması gerekenlerle hâlihazırda ne yapabildikleri arasındaki farkı teşhis etmek, 4. Öğrencilerin karşılaştıkları belli başlı problemler hakkında bilgi toplamaktır.

İlk defa Michael West tarafından 1920’li senelerde öğrencilerin neden ve ne şekilde İngilizceyi öğrenmeleri gerektiğine açıklık getirmek için Hindistan’da kullanılmaya başlanan ihtiyaç analizi kavramı 1970’li yıllara kadar ilgi görmeyip Avrupa Konseyi’nin dil öğretimine yönelik yaptığı çalışmalar doğrultusunda 1970’lerde yaygınlaşmıştır (Kibar, 2021:181). İhtiyaç

analizini; öğretim programları hakkında bilgi toplamak, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek ve hangi uygulamaların yararlı olduğunu hangilerinin olmadığını ortaya koymak amacı ile yapılan sistematik bir yöntemdir (Walker, 2007). İhtiyaç analizinde temel amaç bir öğretim programında içerikte bulunması gerekenleri tespit etmektir. Böylelikle eğitimciler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi kavrayarak hangi konulara ne oranda yer vermesi gerektiğine somut veriler doğrultusunda karar verebileceklerdir (Kayan & Kılıç, 2021: 62). İhtiyaç analizi süreci hazırlık, bilgilerin toplanması, bilgilerin analizi ve bilgilerin rapor edilmesi olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (İhtiyaç Analizi, 2022).

İhtiyaç analizi araştırmalarında, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neyi öğrenmek istediklerinin belirlenmesi araştırmanın temellendirilebilmesi noktasında önem taşımaktadır (Çalışkan & Çangal, 2016:311). Alan yazında Türkçenin yabancı dil öğretimi sürecindeki öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek için farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Aksoy (2021) Tunus'ta, Ramanenkava (2020) Belarus'ta, Deliktaş (2019) İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, Orhan (2019) İsveç'te, Farzan (2019) Afganistan'da, Akbaş (2018) Gürcistan'da, Jilta (2016) Kosova'da, Boylu ve Çangal (2014) İran'da ve Çangal (2013) Bosna Hersek'te Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi için araştırma yapmışlardır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu fark edilmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışma Akdeniz Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER Merkez ve şubelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ortaya koyma amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak dil seviyesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders kitaplarının öğrencilerin dil ihtiyacını karşılamada yeterliği üzerine görüşleri nelerdir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü yaş gruplarına yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Deseni*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma Yıldırım, (1999) tarafından gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanılarak, algı ve olayların kendi doğal ortamlarında bir bütün olarak ortaya konulmasını sağlayan, sosyal olguları içinde buldukları çevreyle birlikte araştırıp anlamayı öne çıkaran bir yaklaşımdır. Bireyin hareketleri birbirinden bağımsız küçük parçalara bölünemeyeceğinden değişkenlerin birbirinden bağımsız olarak değil bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Tanyaş, 2014). Nitel araştırmalarda araştırma sürecine dahil edilen kişiler, değerli veri kaynakları olarak kabul



edilmekte kişilerin davranış alanları kısıtlanmamakta ve tepkileri sınırlandırılmamaktadır (Ertugay, 2019). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı olan bir sistemin işleyişi ve çalışışı ile ilgili sistematik bilgi toplamak amacıyla o sistemin detaylı olarak incelenmesidir (Chmiliar, 2010). Gerring (2007) ise durum çalışmasını birden fazla var olan durumu açıklamak için bu durumların her birinin derinlemesine çalışılması olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada da tek bir durum olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlandığı için durum çalışması tercih edilmiştir.

### **Araştırmanın Katılımcı Grubu**

Araştırmanın katılımcı grubunu 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER Merkez ve şubelerinde öğrenim görmektedirler. Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Öğrencilerden nitelikli veriler toplanabilmesi için en az bir kurda başarılı olma şartı aranmış ve A2 seviyesi alt sınır kabul edilmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğrencilere yönelik katılımcı bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcı Bilgileri		f	Katılımcılar
Cinsiyet	Erkek	11	Ö1, Ö10, Ö14, Ö19, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28, Ö36, Ö44, Ö48
	Kadın	37	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47
Dil düzeyi	A2	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	B1	12	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
	B2	12	Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	C1	12	Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48
Yaş	18-20	5	Ö1, Ö8, Ö10, Ö15, Ö25
	21-25	3	Ö14, Ö44, Ö48
	26-30	8	Ö4, Ö11, Ö12, Ö16, Ö22, Ö30, Ö40, Ö43
	31-35	14	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö17, Ö23, Ö26, Ö28, Ö32, Ö33, Ö37, Ö39, Ö46, Ö47
	36+	18	Ö5, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö27, Ö29, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö41, Ö42, Ö35
Ana dili	Almanca	2	Ö16, Ö34
	Arapça	6	Ö24, Ö36, Ö17, Ö26, Ö30, Ö46
	Farsça	6	Ö11, Ö18, Ö19, Ö23, Ö33, Ö45
	İngilizce	3	Ö12, Ö22, Ö9
	Kazak Türkçesi	4	Ö4, Ö6, Ö10, Ö40
	Rusça	14	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20, Ö25, Ö29, Ö32, Ö37, Ö38, Ö39, Ö42, Ö44
	Tatar Türkçesi	3	Ö2, Ö15, Ö31
	Uygur Türkçesi	2	Ö14, Ö28
Diğer	8	Ö5, Ö21, Ö27, Ö35, Ö41, Ö43, Ö47, Ö48	

Tablo 1’e bakıldığında katılımcıların 11 erkek ve 37 kadından oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında ise 18 ve 36+ yaş üstü katılımcıların bulunduğu dikkat çekmektedir. Tabloda en dikkat çekici nokta her dil düzeyinden eşit sayıda katılımcı bulunmasıdır. Katılımcıların ana dillerine bakıldığında ise en fazla Rusça olduğu bunu Arapçanın ve Farsçanın takip ettiği görülmektedir. Diğer başlığındaki diller ise Fransızca, Özbek Türkçesi, Sırpça, Slovence, Türkmen Türkçesi, Ukraynaca ve Urduca’dır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere yönelik kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, ana

dilleri ve dil düzeylerine yönelik 4 soru yer almaktadır. Araştırmada konunun bütün yönleri hakkında bilgi toplayabilmek için görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazın taraması yapılarak araştırmanın amacına uygun taslak sorular oluşturulmuş ve soruların kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için 5 Türkçe eğitimi alan uzmanının ve 2 ölçme değerlendirme alan uzmanının değerlendirmesine sunularak gelen dönütler doğrultusunda son şekli verilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce 10 öğrenci ile pilot görüşme yapılmış, formlarda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve nitelikli veriler toplayabilmek için katılımcılara çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmeler çevrim içi ortamlarda 15-20 dakika arasında yapılarak kayıt altına alınarak yapılmış sonrasında yazıya aktarılmıştır.

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları veri kaybının olmaması için öncelikle yazıya aktarılıp sonrasında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Stone, Dunphy, Marshall ve Ogilvie (1996:213) içerik analizini; metinlerin içinde tanımlanmakta olan belirli karakterlerin sistemli ve tarafsız sonuçlara ulaşmak için analiz edilmesi olarak tanımlamıştır. İçerik analizleri ile verilerden içeriğe yönelik tekrar yapılabilmekte ve geçerli sonuçlara ulaşılabilinmektedir (Krippendorff, 1980: 25). Analiz sırasında metinlerden ulaşılan geçerli yorumlar birçok farklı işlem sonucunda ortaya konulmaktadır (Weber, 1989: 5). İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme; mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama, kategorilerini belirleme; sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada toplanan veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Kod-tema uyumunun sağlanabilmesi için farklı bir alan uzmanı eşliğinde toplantı yapılmış oy birliği/oy çokluğu esasına dayalı olarak farklılıklar giderilmiş ve verilerin analizi tamamlanmıştır.

## **BULGULAR**

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilerek aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik görüşleri” analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Türkçe öğrenme amaçları	Türkiye’de yaşadığım için	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö37, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö48	32
	Türkiye’de çalışmak için	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö14, Ö18, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö36, Ö38, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	20
	Türk kültürünü tanımak için	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö18, Ö22, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö34, Ö35, Ö39, Ö43, Ö46	17
	Türkiye’de eğitim görmek için	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö17, Ö25, Ö30, Ö31, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	13
	Türk olan yakınlarımla iletişim kurabilmek için	Ö5, Ö7, Ö12, Ö18, Ö20	5
	Türkiye’ye turist olarak geldiğim için	Ö10, Ö16, Ö20, Ö34, Ö36	5
	Farklı dilleri öğrenmeyi sevdiğim için	Ö15, Ö16, Ö35	3

Tablo 2 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin büyük bir kısmının Türkçe öğrenmelerinde birden fazla amaç taşıdıkları dikkat çekmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerindeki en temel amaç ise Türkiye’de yaşıyor olmalarıdır (f=32). Bu amacı sırası ile Türkiye’de çalışmak için (f=20), Türk kültürünü tanımak için (f=17), Türkiye’de eğitim görmek için (f=13), Türk olan yakınlarımla iletişim kurabilmek için (f=5), Türkiye’ye turist olarak geldiğim için (f=5) ve son olarak da farklı dilleri öğrenmeyi sevdiğim için (f=3) amaçları takip etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Türkiye’de yaşamak için gelecekte ve yüksek lisans almak için inşallah bunların sebebiyle Türkçe öğrenmeye başladım. (Ö17)*

*Bana cevap veren arkadaşımı anlayabilmek istiyorum. Ya televizyondan ya da muhatabımdan ne duyduğumu ya da okuduğumu anlamak istiyorum. Kendi dilimde söyleyeceklerimi söyleyebilmek istiyorum. (Ö20)*

*Bu ülkenin vatandaşı oldum, bu ülkede yaşamak ve çalışmak istiyorum. (Ö40)*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak dil seviyesine yönelik görüşleri” analiz edilerek Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılayacak Dil Seviyesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
İhtiyaç olarak görülen dil seviyesi	A1-A2	-	0
	B1-B2	Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Ö18, Ö19, Ö33, Ö36	8
	C1	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	42

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak dil seviyelerine yönelik görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun (f=42) C1 düzeyinin ihtiyaçlarını karşılayacağı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. B1-B2 düzeyinin yeterli olacağına yönelik görüş bildiren katılımcıların Tablo 3’teki Türkçe öğrenme amaçlarına bakıldığında daha çok iletişim kurma kaynaklı olduğu fark edilmektedir. Tablo 4’te en dikkat çeken durum A1-A2 düzeyinin hiçbir öğrencinin dil öğrenme ihtiyacını karşılamıyor olmasıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “temel dil becerilerine yönelik görüşleri” analiz edilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Temel Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
En çok ihtiyaç duyulan dil becerileri	Okuma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44, Ö48	17
	Yazma	Ö1, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19, Ö26, Ö28, Ö34, Ö35, Ö40, Ö41, Ö44, Ö47, Ö48	16
	Konuşma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö44, Ö46, Ö47, Ö48	36
	Dinleme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29, Ö31, Ö34, Ö38, Ö40, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	21
En sık kullanılan dil becerileri	Okuma	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö23, Ö25, Ö27, Ö41, Ö44, Ö48	11
	Yazma	Ö8, Ö11, Ö25, Ö30, Ö35, Ö38, Ö40, Ö48	8
	Konuşma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö29, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	34
	Dinleme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö39, Ö41, Ö46, Ö47, Ö48	24
En çok zorlanılan dil becerileri	Okuma	Ö10, Ö24, Ö38, Ö44	4
	Yazma	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö15, Ö24, Ö26, Ö28, Ö31, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö46, Ö47	15
	Konuşma	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö40, Ö44, Ö47	25
	Dinleme	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö36, Ö38, Ö45, Ö47	12
Zorlandığım dil becerisi yok	Ö43	1	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları dil becerilerinin sırasıyla *konuşma*, *dinleme*, *okuma* ve *yazma* olduğu görülmektedir. En sık kullanılan dil becerileri, en çok ihtiyaç duyulan dil becerilerine paralel olarak *konuşma*, *dinleme*, *okuma* ve *yazma* olarak sıralanmaktadır. Bu durum da sosyal hayatta iletişim kurmak için daha sık kullanıldığı düşünülen sözlü iletişim becerilerinin ön plana çıkmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin en fazla zorlandıklarını belirttikleri dil becerilerine bakıldığında ise *konuşma* ve *yazma* becerilerinin olduğu görülmektedir. Tablo 5’te sadece bir öğrenci (Ö43), C1 seviyesinde, Türkçeye dayalı dil becerilerinin hiçbirinde zorlanmadığını ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin dil becerilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

*İyi konuşmada ve dinlemede zorlanıyorum. Belki karantina altındaki durumda, Türklerle ya da sınıfça az konuşmak imkânından dolayı. (Ö3)*

*En çok konuşmaya ihtiyaç duyuyorum ama zor. Çünkü dil bilgisini karıştırıyorum ve kafamda bir cümle oluşturmak zaman alıyor ve doğru/gerekli kelimeleri hatırlamak zor. (Ö27)*

*Türkçe anlamak ve konuşmak benim için önemlidir, çünkü Türkiye’de yaşıyorum ve özgür ve bağımsız hissetmek istiyorum. Sevdiğim ülkedeki insanları anlamak istiyorum. O yüzden gramer öğrenmek gerekir. (Ö37)*

*Yazmada çok zorlanıyorum, yazacağım konuya ilgili çok kelime bildiğim halde güzel yazamıyorum ve çok yanlışlarım çıkıyor. Bana göre yazma kolay bir şey değil aynı zamanda öğrenci çok pratik yapması gerekiyor. (Ö46)*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri” analiz edilerek Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Tema	Kod	Katılımlar	f
Dil becerilerinin geliştirilmesi	Öğrenciler, kendileri, eksik yönlerini geliştirecek şekilde çalışmalar / faaliyetler yapmalı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	33
	Sınıf içinde bu becerilere yönelik ek etkinlikler yapılmalı	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö45, Ö48	24
	Öğretmenler derslerde bu becerilere ağırlık vermeli	Ö1, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19, Ö22, Ö29, Ö31, Ö32, Ö35, Ö38, Ö45, Ö48	13
	Eğitim programında / ders kitaplarında bu becerilere ağırlık verilmeli	Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö38, Ö46	13

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneri olarak kendi eksikliklerini kapatmak için gerekli çalışmalarını yine kendilerinin yapması gerektiği (f=33) önerisini sunmuşlardır. Bu öneri dışında öğrenciler sınıflarda bu becerilere yönelik ek etkinlikler yapılması gerektiği (f=24), öğretmenlerin derslerde bu becerilere ağırlık vermesi gerektiği (f=13) ve eğitim programlarında/ders kitaplarında bu becerilere ağırlık verilmesi gerektiği (f=13) önerisinde bulunmuşlardır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci önerilerinden bazıları şu şekildedir:

*Benim için eğitim böyle bir şekilde yeterli ve öğretmenler biraz geliştirilmesine ağırlık vermeli. (Ö11)*

*Ekstra broşürler veya büyük kitaplar olmadan dijital formda bir kitap gönderebilirsiniz. Ayrıca seslendirmeler de olur dinleme için. (Ö16)*

*Ek sınıf içi aktiviteler ve beceri uygulamaları ile daha basitleştirilmiş bir kitap formatının faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö33)*

*Bence eğitim materyalleri yeterli sanırım. Dil eğitimini alan her kimse biraz çaba göstermeli, kendini geliştirmeli okuma, yazma, konuşma konusunda en çok da bol bol konuşmalı, müzik dinlemeli, alt yazısız filmler izlemeli. (Ö44)*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri” analiz edilerek Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Dil bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımlar	f
Dil öğretiminde dil bilgisinin yeri	Kurs boyunca öğretilmeli	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48	29
	Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretilmeli	Ö8, Ö15, Ö18, Ö33, Ö38, Ö40, Ö47	7
	Belirli kurlarda (A1-A2- B1 vb.) öğretilmeli	Ö31	1
	Temel seviyede öğretilmesi yeterli	Ö1, Ö2, Ö9, Ö13, Ö25	5
	Gereksiz	Ö10, Ö12, Ö24, Ö36	4
	Fikrim yok	Ö11	1
Dil bilgisi eğitimi kimler için önemli	Türkiye’de çalışmak isteyenler için	Ö3, Ö12, Ö14, Ö15, Ö19, Ö23, Ö25, Ö31, Ö39, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46, Ö48	14
	Türkçe öğrenen herkes için	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö16, Ö22, Ö28, Ö29, Ö32, Ö37, Ö40	14
	Türkçeyi üst düzeyde kullanmak isteyenler için	Ö8, Ö9, Ö10, Ö17, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, Ö38, Ö41, Ö43, Ö45	16
	Türkiye’de eğitim almak isteyenler için	Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö23, Ö25, Ö27, Ö36, Ö42, Ö43, Ö47	11
	Fikrim yok	Ö5	1
İletişim sırasında dil bilgisi hatası yapmanın anlaşılmaya etkisi	Anlaşılabiliyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	42
	Anlaşılamıyorum	Ö7, Ö10, Ö20, Ö41, Ö43, Ö46	6

Tablo 6’da öğrencilerin dil bilgisine yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının dil bilgisi öğretimini dil öğretiminin bir parçası olarak kabul ettiği bundan dolayı da öğretilmesinin gerekliliğini vurguladıkları dikkat çekmektedir. Bu kapsamda dil bilgisinin kurs boyunca her seviyede öğretilmesi öğrenciler tarafından en sık (f=29) ifade edilen başlık olurken bunu, dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi önerisi takip etmiştir. Öğrencilerden bazıları dil bilgisinin temel düzeyde öğretilmesinin yeterli olacağı düşüncesine (f=5) sahip olduğu görülürken bazı öğrencilerin de dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğu düşüncesine (f=4) sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin dil bilgisi eğitiminin kimler için önemli olduğu konusundaki düşünceleri ele alındığında sırasıyla *Türkiye’de çalışmak isteyenler için* (f=14), *Türkçe öğrenen herkes için* (f=14), *Türkçeyi üst düzeyde kullanmak isteyenler için* (f=16), *Türkiye’de eğitim almak isteyenler için* (f=11) başlıkları dikkat çekmektedir. İletişim sırasında dil bilgisi hatası yapmanın anlaşılmaya etkisi noktasında öğrencilerin çoğunluğu (f=42) bu durumun olumsuz bir etkisi olmadığını anlaşılabildiklerini belirtirken bir kısım öğrenci (f=6) anlaşamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu düşüncelere yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*Düzenli konuşmak için gramer lazım. Üniversitede okudum ve sokak Türkçesi konuşmak istemiyorum. (Ö16)*

*Türkçe öğrenmek isteyen herkese gereklidir. Bence hep öğrenmeliyiz. (Ö28)*

*Öğrencinin ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre aslında. Bana göre ne kadar fazla bilmiş olursam o kadar kâr. (Ö38)*

*Bana göre öğrencinin neden Türkçeyi öğrendiğine bağlı. Mesela eğer eğitim/iş ise tabii gramer öğretimi derinden olmalıdır. Genel olarak gramer öğretiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci hangi hedefle öğreniyorsa öğrensin ama iyice bilmek hiçbir zaman kötü olmaz. (Ö40)*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “ders kitaplarının öğrencilerin dil ihtiyacını karşılamada yeterliği üzerine görüşler” analiz edilerek Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Ders Kitaplarının Öğrencilerin Dil İhtiyacını Karşılamada Yeterliği Üzerine Görüşler

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcılar	f
Ders kitapları	Dil öğrenme ihtiyacı	Karşılar	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48	36
		Karşılamaz	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö17, Ö22, Ö26, Ö35, Ö37, Ö47	12
Kitaplardaki tablolar, yönergeler	Anlaşılır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	36	
	Anlaşılır değil	Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22, Ö29, Ö32, Ö35, Ö36, Ö46	11	
Kitapların içerikleri (metin, alıştırma vb.)	Yeterli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	41	
	Yetersiz	Ö1, Ö5, Ö9, Ö16, Ö18, Ö37, Ö46	7	
Öneriler	Daha çok metin ve diyalog içermeli	Ö2, Ö3, Ö32, Ö35, Ö40	6	
	Daha çok pratik yapmaya imkân tanımalı	Ö3, Ö14, Ö17, Ö22, Ö31, Ö34, Ö46	7	
	Dijitalleşmeli	Ö10, Ö42, Ö47	3	
	Gramer anlatan bölümler daha açık ve daha fazla olmalı	Ö14, Ö29, Ö37	3	
	Dil becerilerine daha fazla odaklanılmalı	Ö18, Ö22, Ö31, Ö36, Ö38	5	
	Daha anlaşılır ve basit olmalı	Ö25, Ö26, Ö29, Ö39, Ö44, Ö45	6	
	Oyunlaştırmalar yer almalı	Ö28, Ö41	2	

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin ders kitaplarının dil ihtiyacını karşılamada yeterliği üzerine görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genelinin (f=36) ders kitaplarını dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen, anlaşılır ve içerik bakımından yeterli bulduğu ama bazı katılımcıların (f=12) dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ders kitaplarına yönelik olumlu görüşler fazla olmasına karşılık öğrencilerin ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik önerileri de fazladır. Bazı öğrencilerin ders kitaplarının dil ihtiyacını karşılamada yeterliği üzerine görüşleri şu şekildedir:

*Her materyaller iyi, fakat tabloları biraz açık gerekiyor. Öğretmensiz hiç anlayamam. (Ö18)*

*Anlaşılması için daha kolay, her paragraftan sonra bir sözlük olmalı. Gramer tablolarını anlamak için daha kolay olmalıdır. Her metinde bir seslendirme olmalı- okurken doğru telaffuzu dinlemek önemlidir! (Ö29)*

*Kolay ve herkese açık olmak zorunda çünkü okuyan öğrencilerin çok farklı yaşı var, hem de çok farklı ülkeler. Mesela Azerbaycan'dan gelene kolay gelebilir çünkü dilleri benziyor, ama bu Amerikalı için zor. (Ö44)*

*Belki çalışma kitapları yerine programa dijital dil uygulaması eklemek gerek. Öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanabilen uygulama. Böylece her öğrenci, öğrenme sürecindeki en büyük problemlerinin üstesinden gelebilir ve gelecekteki bilgiler için güçlü bir temel oluşturabilir. (Ö47)*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “birlikte eğitim gördüğü yaş gruplarına yönelik görüşleri” analiz edilerek Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Birlikte Eğitim Gördüğü Yaş Gruplarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta öğrenim görmesi	Olumlu etkiler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö48	29
	Olumsuz etkiler	Ö10, Ö14, Ö27	3
	Etkisi olmaz	Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö20, Ö21, Ö22, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö36, Ö38, Ö40, Ö45, Ö46, Ö47	17

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=29) farklı yaş gruplarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim almalarının olumlu bir etkisi olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Fakat buna karşılık yine öğrencilerin küçümsenemeyecek bir kısmı (f=17) bu durumun eğitim sürecinde herhangi bir etkisi olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı sınıfta farklı yaş gruplarının bulunmasının eğitim sürecine olumsuz etkisi olduğu yönünde sadece 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu çerçevede bazı öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü yaş gruplarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

*Bence yaş farkı önemli değil. Çünkü herkes kendisi için öğreniyor. (Ö6)*

*Bence 70 yaşlı bir insan Türk dilini öğrenirse benim için çok motivasyon olur. O öğrenebilse ben öğrenebilirim. (Ö15)*

*Bana daha yakın yaş grubunda olmak tercih ediyorum daha küçük yaşlarla olmak bence öğrenme sürecine engel ediyor çünkü bilgi, hayat tecrübesi ve düşünceler farklı oluyor. (Ö26)*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın verileri Akdeniz Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören



öğrencilerden elde edilerek analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunularak alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; katılımcı öğrencilerin birden fazla amaç doğrultusunda Türkçe öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu amaçlara bakıldığında Türkiye’de yaşamak, Türk kültürünü tanımak, Türkiye’de eğitim almak, Türk olan yakınlarıyla iletişim kurabilmek, Türkiye’ye turist olarak gelmek, farklı dilleri öğrenmek gibi amaçların bulunduğu tespit edilmiştir. Tunagür ve Kardaş (2021) Suriyeli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçelerinde Türkiye’de yaşamak, Türkiye’de eğitim almak ve sosyal yaşama uyum başlıklarını tespit etmişlerdir. Yine Direkci, Şimşek ve Akbulut (2020) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültür aktarımı konulu yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türkiye’de yaşamak, eğitim almak gibi amaçlarının öne çıktığını, Maden ve İşcan (2011) Hindistan’da yaptıkları çalışmada katılımcı öğrencilerin Türk dilini öğrenme amaçlarının meslek sahibi olmak, Türk tarihini, kültürünü ve medeniyetini merak etmek ve tanımak, çok dilli olmak, Türkiye’yi tanımak ve ziyaret etmek olduğunu, Sayar (2019) ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin amaçlarının Türk kültürünü daha yakından tanımak ve Türkçede uzmanlaşmak olduğunu tespit etmişlerdir.

Katılımcıların dil ihtiyaçlarını karşılayacak dil düzeylerine bakıldığında C1 düzeyinin katılımcıların çoğunun ihtiyaçlarını karşılayacağı tespit edilmiştir. Katılımcıların dil becerilerine yönelik ifadeleri incelendiğinde en fazla ihtiyaç duyulan becerinin konuşma olduğu, bunu dinleme, okuma ve yazma becerilerinin takip ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar en fazla konuşma ve yazma dil becerilerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların neredeyse tamamı en fazla konuşma becerisini geliştirmede zorluk çektiklerini ifade ederken eğitimcilerin de büyük çoğunluğu kendilerinin, katılımcıların konuşma becerilerini geliştirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Gani ve Kuruoğlu (2021) tarafından yapılan İzmir’deki Suriyeli mülteci çocukların ifade edici dil becerilerinin incelendiği araştırmada katılımcıların %71’i “Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?” sorusuna “konuşmak” yanıtını vermişlerdir. Karabulut ve Karabulut (2021) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin anlama becerisi bağlamında temel dil ihtiyacının dinleme, anlatma becerisi bağlamında temel dil ihtiyacının ise konuşma olduğu, en kolay geliştirdikleri dil becerisinin dinleme, en zor geliştirdikleri dil becerisinin ise yazma olduğu ortaya konulmuştur. Büyükkiz ve Hasırcı, (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe konuşmanın zor olduğu, konuşma becerisinin gelişmesine yönelik sınıf içinde ve dışında öğretmenlerle öğrencilerin farklı sorumluluklar taşıdığı, çevre faktörünün bireylerin konuşma becerisi üzerinde etkisi olduğu bazı sesleri seslendirmenin zor olduğu ve bireylerin ana dillerinin Türkçe konuşmalarında etkisi olduğu tespit edilmiştir. Göçer ve Karadağ, (2020) tarafından yapılan araştırmada ise iletişimsel beceriler olan konuşma ve dinlemenin ayrı ayrı incelendiği ve bu becerileri geliştirmede farklı eksikliklerin olduğu için yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın konuşma ve yazma becerisinin en zorlanılan beceri olması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun eksiklikleri gidermek için yapılacak çalışmaları kendilerinin yapması gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların temel dil becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programında ve ders kitaplarında düzenlemelerin

yapılarak daha yoğun işlenmesi gerektiği ve sınıf içinde de bu doğrultuda daha fazla etkinlik yapılması gerektiği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir.

Katılımcıların dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde dil bilgisi öğretimi dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri ve bu nedenle öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar dil bilgisinin temel seviyede öğretilmesini yeterli bulurken bazıları da gereksiz bulmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı iletişim kurarken dil bilgisi hataları yapsalar bile karşı tarafın kendilerini anladıklarını dile getirirken bir kısmı da karşı tarafın kendilerini anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yeterliği ile ilgili görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarının ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğu yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülürken çoğunluğunun da olumsuz görüş bildirdiği dikkat çekmektedir. Biçer ve Kılıç, (2017) yaptıkları çalışma neticesinde öğretmenlerin ders kitaplarının birçok eksikliğinin bulunduğu ve kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmişlerdir. Şehitoğlu (2020) Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okutulmakta olan ders kitaplarında özellikle metinlerin seçimi ve dil özellikleri yönünden bazı eksiklerin olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar ders kitaplarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğuna yönelik görüşlerle örtüşmektedir.

Katılımcı öğrencilerin beraber eğitim gördüğü öğrencilerin yaşlarına yönelik görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun farklı yaş gruplarının aynı sınıfta yer almasının öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirttiği ama önemli bir kısmının da bu durumun öğretim sürecine herhangi bir etkisinin bulunmadığını belirttiği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak dil öğretimi sınıflarında farklı yaşta öğrencilerin bulunmasının öğretimi olumsuz etkilemediği aynı yaşta olan öğrencilerden oluşan bir sınıf oluşturmanın zorunlu olmadığı söylenebilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Aksoy, K. (2021) *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Tunus örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Balcı, M. (2016). Tarihî seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I: cumhuriyet dönemi öncesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. H. Develi vd. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-I* içinde (ss.11-52). Kültür Sanat Basımevi.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Başaran, M. & Benseghir, R. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçe öğrenme sürecinde A1 düzeyindeki Arap öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim*, (12), 18-24.
- Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.

- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014) Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran Örneği. *Uluslar arası Dil Akademisi Dergisi*, 2(4), 127-151.
- Büyükikiz, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Views of Turkish learners as a foreign language about speaking skill. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912 .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), in *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE Publications.
- Çalışkan, N. & Çangal, Ö. (2016). Needs analysis in teaching Turkish to foreigners: The case of Bosnia Herzegovina. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13(2).
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Deliktaş, A.(2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Direkci, B. , Şimşek, B. & Akbulut, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* , 8(22) , 278-293.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Eraslan, F. & Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi* , 7(26), 483-499.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.
- Farzan, F. (2019). Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Gani, B. N. & Kuruoğlu, G. (2021). *Mültecilerin dil sorunu: İzmir'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi* [Sözlü Bildiri]. Dokuz Eylül Üniversitesi Uluslararası Konferansı, Göç: Önümüzdeki Yirmi Yılın Projeksiyonu ve Ötesi, İzmir, Türkiye.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University.
- Göçer, A. & Karadağ, B. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumunun incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 71-80.
- Gök, V. (2021). Evaluation of opinions of teachers teaching Turkish as a foreign language on distance education. *Turkophone*, 8(3), 99-115.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kan, M., Sülüsoğlu, B. & Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karabulut, N. G. & Akın Karabulut, B. (2021). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının öğretmen görüşleri üzerinden belirlenmesi: Ankara örneği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(5), 45-62.
- Kayan, M. F. & Kılıç, A. (2021). Farklılıklarımız Zenginliğimiz mi? Bir İhtiyaç Analizi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 1(6), 60-70.
- Kibar, E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı), 180-191.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to is methodology*. Beverly Hills.

- Maden, S. & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5).
- Orhan, D. (2019) *İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ramanenkava, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-108 .
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S., & Ogilvie, D. M. (1966) *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*, The M.I.T.
- Şehitoğlu, M. (2020). Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinde okutulan yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 106-127.
- Şen Yaman, G. (2022). Arapça öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik akademisyen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1. Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu (YABDİLSEM) Özel Sayısı),79-114.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 25-38.
- Tunagür, M. & Kardaş, M. N. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1) , 120-136.
- Uzdu Yıldız, F. & Ramanenkava, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği. *Journal of Language Education and Research* , 6(2), 531-559.
- Walker, K. (2007). *Needs assessment. research brief*. Education Partnerships.
- Weber, R. P. (1989). *Basic content analysis*. Sage.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>
- Yılmaz, F. (2014). An investigation into students' Turkish language needs at jagiellonian university in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), ss. 555-561.
- <http://ihtiyacanalizi1.blogspot.com/>

## EXTENDED ABSTRACT

### *Determining The Language Needs Of Students Learning Turkish As A Foreign Language*

This research on teaching Turkish to foreigners is a qualitative research aiming to determine the language needs of students learning Turkish as a foreign language. The sub-problems of the research are as follows: 1. What are the opinions of the students who learn Turkish as a foreign language on the aims of learning Turkish? 2. What are the opinions of students who learn Turkish as a foreign language about the language level that will meet their Turkish learning needs? 3. What are the opinions of students learning Turkish as a foreign language on basic language skills? 4. What are the suggestions for improving the basic language skills of students learning Turkish as a foreign language? 5. What are the views of students learning Turkish as a foreign language on grammar teaching? 6. What are the opinions of the students who learn Turkish as a foreign language on the adequacy of the textbooks in meeting the language needs of the students? 7. What are the opinions of the students who learn Turkish as a foreign language about the age groups they study with?

In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. A case study is a detailed examination of a limited system in order to gather systematic information about its operation and operation. The study group of the research consisted of 48 students continuing their education at Akdeniz University TÖMER and Ankara University TÖMER Center and branches in the spring semester of the 2019-2020 academic year. In order to collect qualified data from the students, the condition of having taken at least one level was sought and A2 level was accepted as the lower limit. Personal information form and semi-structured interview form were used as data collection tools in the research. In the personal information form for students, there are 4 questions about the gender, age, mother tongue and language level of the participants. In the research, data were collected using the interview technique and a semi-structured interview form in order to collect information about all aspects of the subject. Interviews were recorded in online environments for 15-20 minutes, recorded and then transcribed. The collected data were analyzed by the researcher and a field expert. When the results of the research are evaluated; It has been determined that the participating students want to learn Turkish for more than one purpose. When we look at the basis of these purposes, they are currently living in Turkey. Apart from this purpose, it has been determined that students also have goals such as living in Turkey, getting to know Turkish culture, getting education in Turkey, communicating with Turkish relatives, coming to Turkey as a tourist, and learning different languages. Considering the language levels that will meet the language needs of the participants, it has been determined that most of the participants will meet the needs of the C1 level. Apart from this, some of the participants stated that the B1-B2 level could also meet their needs, while none of the participants stated that the A1-A2 level would meet their needs. When these expressions of the participants are examined, it can be said that they generally want to learn the Turkish language at a level that they can understand/explain as well as possible, with both grammatical, figurative and formal expressions. When the expressions of the participants about language skills are examined, it is seen that the most needed skill is speaking, followed by listening, reading and writing skills. Considering the participants' Turkish learning objectives, it is a natural result that speaking skills take the first place. The most frequently used and most needed language skills of the participants show parallelism. In addition, the participants stated that they had the most difficulty in speaking and writing language skills.

As a result of the research, students who learn Turkish as a foreign language want to learn this language at least at B level for more than one purpose, they need verbal communication skills the most, they see grammar teaching as an integral part of language teaching, although some have positive opinions about the adequacy of the textbooks, the majority of them do not. It has been determined that they have negative opinions and that the age of the students they study with has a positive effect on their learning or does not have any effect. When the suggestions of the participants for the development of four basic language skills were examined, it was determined that the majority of the participants stated that they should do the work to be done to eliminate the deficiencies. In addition, the opinions of the participants that it is necessary to make arrangements in the education program and textbooks in order to develop basic language skills, and that more activities should be carried out in this direction in the classroom draw attention. When the views of the participants about grammar teaching were examined, it was seen that they saw grammar teaching as an integral part of language teaching and therefore stated that it should be taught. While some participants find teaching grammar at the basic level sufficient, others find it unnecessary. When asked about their opinions about who is important for grammar education, it was seen that the students made a ranking as for those who want to work in Turkey, for anyone learning Turkish, for those who want to use Turkish at a high level, and for those who are considering studying in Turkey. While some of the students stated that even if they made grammatical mistakes while communicating, the other party stated that they understood them, while others stated that the other party had difficulty in understanding them. When the opinions of the participant students about the adequacy of the textbooks used in language teaching are examined, it is noteworthy that some of the students stated that the textbooks they used were sufficient to meet their needs, while the majority of them reported negative opinions. It is also noteworthy that the students expressed more opinions as their current language level increased. When the opinions of the participant students about the ages of the students they were educated with were examined, it was seen that most of them stated that being in the same class of different age groups had a positive effect on learning, but a significant part of them stated that this situation did not have any effect on the teaching process. Based on these results, it can be said that the presence of students of different ages in the language teaching classes does not affect the teaching negatively, and it is not necessary to create a class consisting of students of the same age.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Zeki Müren İcrasında “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan” Eser Örnekleme Süsleme Elemanlarının Kullanımına Yönelik Analiz

Nuran AYZAZ<sup>1\*</sup> 

Gönderilme Tarihi: **29 Kasım 2022** Kabul Tarihi: **23 Aralık 2022**  
DOI: 10.52974/jena.1211497

### Öz:

Osmanlı-Türk kültürünün sanattaki en önemli parçası olan meşk usulü, sistemli eğitim yönteminin ilk temellerini atmıştır. Bununla birlikte nota kullanımının başlaması ile birlikte sözlü ve ensturman müziğinin geçmişten günümüze aktarılması sağlanmıştır. Ancak günümüzde notalama sisteminde Batı Müziğinde yapılması istenen icranın tamamının notaya aktarılarak yapılmasını sağlarken Türk Müziği notalama sisteminde bu aktarım sade yapılmaktadır. Batı Müziğinde yaygın olarak kullanılan süsleme teknikleri çeşitli değiştirici işaretler ile gösteriliyor iken Türk Müziğinde bu teknikler nota üzerinde yazılmamaktadır. Bu çalışma Zeki Müren tarafından icra edilen “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan” adlı eserin icracının kaydı dikte edilerek icracının üslup ve tavır özelliklerine ve notanın ana çerçevesine (usul, makam) bağlı kalmak kaydı ile notaya alınmış ve iki nota arası karşılaştırma yapılarak icra analizi ortaya konulmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesindeki betimsel tarama modeli ile hazırlanmıştır. Çalışmanın süslemeleri icraya göre ortaya koyma durumu, seçilen bir örnek eser üzerinden gösterilmiştir. Seçilen örnek eserin icracının klasik tavrında okuyuşunun en zirve olduğu dönemden seçilmiş ve herkesçe bilinen en yaygın form olan şarkı formunda tercih edilmiştir. Bu seçimde özellikle eserin bilinirliğinin yaygın olmasına dikkat edilmiştir. İcracının sesinden dikte edilen eserde süsleme örnekleri gösterilmiş ve gösterilen bu süslemeler açıklanmıştır. Analiz edilen eserde neredeyse her ölçüde süsleme kullanılmıştır. Bazı ölçülerde bu kullanım üç süslemeye kadar çıkmıştır. Eserin tamamında farklı süslemeler kullanılmış ve yapılan bu ustaca teknikler icracının eserin usulüne bağlı kalarak perde anlayışı içinde yapması ile güzelleşmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda sıklıkla kullanılan süsleme elemanları belirlenmiş, kullanılmış olan süsleme elemanlarından, vibrato, glissando, portamento, çarpma, tremolo gibi tekniklerin içerisinde Portamento daha sık olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada bulunan alternatif süslemeler, örnek alacak olan genç icracıların icralarını zenginleştirmesine ve güzelleştirmesine yol gösterici olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Klasik Türk müziği, icra, üslup, tavır, süslemeler

### Abstract:

The Mesk method, which is the most important part of Ottoman-Turkish Culture in art,

### Atf:

Ayaz, N. (2022). Zeki Müren icrasında “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan” eser örnekleme süsleme elemanlarının kullanımına yönelik analiz. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 301-313. <https://doi.org/10.52974/jena.1211497>

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4252-5580

\*Corresponding Author: nrayaz@hotmail.com

has laid the foundations of the systematic education method. Besides calling into play musical notes, oral and instrumental music has been transferred from past to present. However, the musical notation system of Western Music is performed with totally notate nowadays, the musical notation system of Turkish Music is performed simply. While musical coloring techniques commonly used in Western Music are shown with various modifier signs, these techniques are not written on musical notes in Turkish Music. “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan” was performed by Zeki Müren and taken into the musical notes provided that his style and attitude characteristics of the performer and adhered to the main framework of the musical notes (procedure, authority), in this study the execution analysis was revealed by making a comparison between the two notes. The study was prepared with a descriptive screening model within the framework of the qualitative research method. Musical ornament techniques of the work according to the performance is shown through a selected sample work. Sample musical work was chosen from the peak of the performer's reading in the classical attitude, and was preferred in the song form, which is known as the most admitted form. In this selection, it was especially preferred that the musical piece is known. Examples of musical ornaments are shown and these ornaments are explained in this musical work which dictated from the voice of the performer. All kinds of musical ornament were used in the analyzed work. In some numbers, this usage has increased to three musical ornaments. Different musical ornaments were used throughout the musical work and these well-wrought techniques were enhanced by the performer's adherence to vocal range. In the light of the analysis, the frequently used musical ornamental elements were determined and it was determined that Portamento was used more frequently in techniques such as vibrato, glissando, portamento, grace note and tremolo from the musical ornamental elements used. The alternative musical ornaments, which were found in the study, will guide the young performers who will take the example to enrich and beautify their performances.

**Keywords:** Classical Turkish music, performance, style, attitude, decorations.

## GİRİŞ

Geleneksel Türk Sanat Müziği icra geleneğinde nota sadece eserleri hatırlatmak için kullanılmıştır. Bu durum icracının özgürlüğünü arttırmış, esere kendi üslubunu ve yorumunu katabilme imkanı sağlamıştır. Geçmişten günümüze eserlerin aktarılmasında Türk Müziği notalama sistemi kullanılmıştır. Meşk üstatlarından ders almak için her şeyden önce iyi bir müzik kulağına ve güzel bir sese sahip olunması gerektiğini ifade eden (Behar, 2019:66) ‘a göre; Klasik Türk müziği öncelikli olarak bir ses musikisi olmuştur. Yani esas malzemesi insan sesidir. İnsan sesinin en mükemmel musiki aleti olduğu bilinci her dönemde çok yaygın olmuştur. İnsan sesi, dolayısıyla her zaman ona eşlik eden sazlardan daha önemli addedilmiştir. Mevcut ve çalınan repertuar bile bunu açıkça göstermektedir (Behar,1993: 20-88). İcra edilecek olan eserde; bestenin formu, güftesi ve makamı, usulünü de bozmadan icracının kendi estetik anlayışını da katarak en doğru şekilde icra edilmesi amaçlanmaktadır.

Süslemeler Eserin usulünü bozmaksızın yapılan, küçük nota yazımları ile gösterilen ve değerini kendinden önceki ya da sonraki notadan alan çok kısa değerlikli olup, çarpma, mordan, tril, grupetto, tremolo adı verilen notalardır. “Müziği güzelleştiren, süsleyen notalardır. İcraçılar tarafından irticalen yapılabilir. Ya nota yazısı ile ya da özel işaretlerle gösterilir” (Feldstein,1998,30). Süslemeler “XVIII.yüzyılda çok kullanıldığı için bu döneme ilişkin olduğu düşüncesi çok yanlıştır. III. yüzyıldan beri icraçılar süslemeyi içgüdüsel olarak taşımışlar ve uygulamışlardır. Notada gösterilmeyen süslemelerin icraçılar tarafından uygulanması müziğe aykırı olduğu halde, Haydn dönemine kadar müzikçilerin bu tür uygulamalar yaptıkları bilinmektedir” (Say, 1985,1150).

Ses icrasında en önemli iki unsur üslup ve tavırdır. Üslup: Bir müzikçiye, bir çağa ya da bir ülkeye özgü teknik, renk, biçimlendirme ve söyleyiş özelliğidir (Sözer, 2005:728). Başka bir tanıma göre: Sanatkarın kendi yaratıcı bireysel değişimini yansıtmasıdır (Say, 2005: 491). Tavır kelimesinin anlamı ise; hal, eda, gidiş, davranış demektir (Develioğlu, 2013: 1214). İnsan



sesiyle yapılan süslemelerin elde edilmesi, enstrüman üzerinde yapılan süslemelerden bile daha zor ve çetrefilli olmaktadır. Hançerenin kıvraklık özelliğine bağlı olarak yapılan süslemeler, enstrümanın yaptığına göre daha az belirgin, hatta çok kere süsleme olduğu dahi vurgulanmadan yapılmış bir süsleme olarak algılanabilir (Özbilen-Ayangil, 2007: 7).

Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesindeki betimsel tarama modeli ile hazırlanmıştır. Çalışmanın süslemeleri icraya göre ortaya koyma durumu, seçilen bir örnek eser üzerinden gösterilmiştir. Seçilen örnek eser icracının klasik tavrıda okuyuşunun en zirve olduğu dönemden seçilmiş, ve herkesçe bilinen en yaygın form olan şarkı formunda tercih edilmiştir. Bu seçimde özellikle eserin bilinirliğinin yaygın olmasına dikkat edilmiştir. İrcacının sesinden dikte edilen eserde süsleme örnekleri gösterilmiş ve gösterilen bu süslemeler açıklanmıştır. Zeki Müren tarafından seslendirilen örnekleme eserin notadaki orijinal hali ile farkının ne olduğunu anlamak ve eseri Zeki Müren tavrı ve üslubu içerisinde icra etmek isteyenlere bir anahtar vazifesi görmesi açısından kaynak niteliğinde bir örnek olması planlanarak yapılmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Klasik üslupta eser icra edilirken yapılan bütün süslemelerin yazılı olarak notada bulunması tavrı açısından bir farklılık oluşturacaktır. Bu amaçla bu araştırmanın yeni yetişecek icracılara yol göstermesi amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesindeki betimsel tarama modeli ile hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda olaylar, çeşitli nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak tabii ortamlarında gerçekçi ve bütünlüklü bir bakış açısıyla ele alınarak değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Betimsel araştırmalarda özenli ve mümkün olduğunca eksiksiz bir şekilde açıklanmaya (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s. 22), tarama modelinde ise olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1995, s. 77).

Çalışmanın süslemeleri icraya göre ortaya koyma durumu, seçilen bir örnek eser üzerinden gösterilmiştir. Seçilen örnek eser icracının klasik tavrıda okuyuşunun en zirve olduğu dönemden seçilmiş, ve herkesçe bilinen en yaygın form olan şarkı formunda tercih edilmiştir. Bu seçimde özellikle eserin bilinirliğinin yaygın olmasına dikkat edilmiştir. İrcacının sesinden dikte edilen eserde süsleme örnekleri gösterilmiş ve gösterilen bu süslemeler açıklanmıştır. Çalışmanın ana konusu olan süslemeler ile ilgili hem müzik yazısı açık yazım şeklinde yazılmış hem de işaretlerle gösterilmiştir. Bunun sonucunda icrada süsleme kullanımı nota ile karşılaştırılmış ve çıkan sonuçlar yorumlanmıştır.

### ***Örnekleme***

Araştırmada, Zeki Müren tarafından okunan Kapılır Her Gören Ol Şuh-i isimli eser yazılı ve sözlü kaynaklar taranarak en doğru nota ve en temiz icra kaydı dinlenerek notaya alınmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri***

Araştırmada şarkı formundan bir örnek eser tercih edilmiş, eserin asıl notası Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Türk Müziği Korosu nota arşivinden alınmıştır. Nota yazımında Finale programı kullanılmıştır. Eser dikte edilirken Audio Speed Changer programı kullanılarak yavaşlatılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin incelenmiş, Zeki Müren tarafından icra edilen örneklem eser Finale nota yazım programında tekrar notaya alınmıştır. İcra edilmiş hali ve eser notasının asıl hali kıyaslanmıştır.

### **BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA**

Türk Müziği’nde süslemelerin kullanımı saz icrasında da sözlü icrada da ustalık gerektirmektedir. Meşk geleneği ile günümüze ulaşan Türk Müziği sade bir anlatım yolu seçmiş ve notayı sadece bir hatırlatıcı olarak kullanmıştır. Her icracının kendine has üslup ve tavrı olduğu düşünüldüğünde ise bu sadelik aslında bir bakıma iyi olmaktadır. Aksi halde notaya alınacak iyi icraların çok iyi seçilmiş olması ve süslemelerin de çok iyi tespit edilmiş olması gerekmektedir. Bu yorumdan hareketle bu çalışmada Türk Müziği’ne büyük katkılar sağlayan ve icrası teknik açıdan usta olan Zeki Müren’in örnek icrası dikte edilerek notaya alınmıştır.

İcra tarafından kullanılmış olan alternatif süslemeler genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda, çoğu zaman birbirini tekrar eden iç içe geçmiş bir yapı sergilemektedirler. Bu süslemeler belirli ritmik kalıplar çerçevesinde yapılmıştır. Bu süslemeler icracının ses yapısına ve icra anlayışına göre serbest bir şekilde de yapılabilir.

Zeki Müren tarafından icra edilen Küçük Mehmet Ağa’ya ait “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i” isimli Suzinak eserin orijinal ve dikte edilerek yazılmış notaları aşağıda gösterilmiştir.



SUZINAK AĞIR SEMAİ (Kapılır her gören ol şuh-i ...) KÜÇÜK MEHMET AĞA

(♩=108) AKSAK SEMAİ

KA - PI - LİR RE ..... R GÖ - REN OL  
 NA - Zİ - LE Şİ ..... VE - LER ET -  
 NA - İL OL - MA ..... Z C ME - HİN

ŞU .... Hİ ... CI - HAN A ..... SU - Bİ YA - RE .....  
 Dİ ... K - CE ... O ÇEŞ - MI ..... HU - Bİ YA - RE .....  
 VU ... S - LA ... TI NA MA ..... H - CU - Bİ YA - RE .....

... Y CA .... NIM Bİ KA RA ..... RI ..... M SA ..... B -

RE DE - MEM A ..... Şİ KAM O ..... L MA ..... H

YU - ZU - NE A ..... HU GÖ - ZU NE Şİ ..... RİN SÖ ZÜ -

NE YA - RE ..... Y CA .... NIM RE ..... Y CA .... NIM

GA ..... K KİL PE ..... R DE İ NA .....

MU ..... SUNU FA ..... Zİ ..... L GİBİ O .....

..... L CA .... NIM Bİ KA RA ..... RI ..... M

SA ..... B RE DE - MEM A ..... Şİ KAM O ..... L

MA ..... H YU - ZU - NE A ..... HU GÖ - ZU - NE

Şİ ..... RİN SÖ ZÜ - NE YA RE ..... y CA ... NIM RE ... Y CA ... NIM

KARAR

Kapılır her gören ol şuh-i cihan şâhibi  
 Nâz ile şiveler etdikçe o çeşm-i hübi  
 Çâk kıl perde-i namusunu Fazıl gibi ol  
 Nail olmaz o mehîm vuslatına mahcubi

E.B.

**SUZİNAK ŞARKI**  
**Kapılır her gören ol şuh-i cihan âşûbu**  
**(Zeki Müren'in icrası)**

Usul: Aksak Semai

Beste: Küçük Mehmet Ağa  
Güfte: Hüseyin Fâzıl Bey (Enderûnî)


Ka pı lır her gö ren ol  
şu hi ci han â şû bu yâr  
ey hey ca nım Bi ka ra rım  
sab re de mem â şı kım ol  
mah yü zü ne â hu gö zü ne  
şi rin sö zü ne yâr ey hey ca nım  
Bi ka ra rım sab re de mem  
â şı kım ol mah yü zü ne  
â hu gö zü ne şi rin sö zü ne yâr  
ey hey ca nım Çâk kul



per de i nâ mu su nu fâ  
 zıl gi bi ol hey ca nım  
 Bi ka ra rım sab re de mem  
 â şı kım ol mah yü zü ne  
 â hu gö zü ne şı rin sö zü ne yâr  
 ey hey ca nım Bi ka ra rım  
 sab re de mem â şı kım ol  
 mah yü zü ne â hu gö zü ne  
 şı rin sö zü ne yâr hey

Zeki Müren örnek icrasında yapılan süslemelerin tespitine dair yapılan bu araştırmaya göre dikte edilen eserde;

**Zeminhane:** İcracı esere Vibrato kullanımı ile başlamış, kelime başlarında genelde sesi vibrato ile tutmuştur. Glissando ve trilin kullandığı zemin hane de vurgu ile de “hey canım” lı kısımlar belirginleştirilmiştir.

**Nakarar:** Glissando ile atlamalı sesler arasında kaydırma yapılarak başlayan icrada birbirini takip eden ve üst üste binmiş melodi zenginliğinde ard arda portamento süslemesi kullanılmıştır. Portamentolu bu kullanımlar vurgu ile yapılmıştır. Tremolo ile ikinci tekrara dönen nakaratta yine glissando kullanılarak aralıklı atlamalı sesler yumuşatılmış, portamento, çarpma ve glissando ile icra zenginleştirilmiştir. Vibrato ile meyanhaneye geçiş yapılmıştır.

**Meyanhane:** Vibrato ile vurgulu bir şekilde meyan girilen icrada devamında portamentolar çarpmalı olarak kullanılmıştır.

**Nakarar:** Glissando ile nakarata dönülen eserde yine çarpmalı düşüslere yer verilmiş, glissando, vurgu, çarpma, portamento ve vibrato kullanımları ilk nakarat kullanımı gibi yapılmıştır. Nakaratin ikinci dönüşü yine vibrato ile giriş yapmış, çarpmalı portamento kullanarak glissando, vibrato, vurgu, çarpma ile esere devam ederken vibrato kullanımı ile eseri son bulmuştur.

Zeki Müren’in örnekleme eser icrasında sıklıkla kullanmış olduğu süsleme elemanları kısaca şu şekilde anlatılabilir:

### **Süsleme Elemanları (Teknikleri)**

Aşağıda açıklanan süsleme örnekleri eser içerisinde örneklendirilmiştir.

**Çarpma:** Çoğunlukla esas sestem bir pest veya tiz sesin esas sese çarpıtılmasıyla meydana gelen, komşu sesle yapılan alttan veya üstten destek süslemesidir (Öztuna, 1990a, s. 197; 324). Değerini kendinden önceki veya sonraki sestem alan çeşitleri bulunmakla birlikte, Klasik Türk Müziği’nde en çok kullanılan çeşidi değerini kendinden önceki sestem alan çarpmadır (Yahya Kaçar, 2005:218). Çarpma örnekleri genellikle küçük değerli ve noktalı bir tartım bölünmesi içeren ezgi yapılarında görülmektedir. Süs işaretlerinden sayılan çarpma, genellikle bir pest veya tiz sesin esas sese çarpıtılmasıdır ki, küçük bir nota halinde esas notaya ince bir bağla bağlanarak gösterilir. Esas notaları bir perdeden daha uzak notalar arasında da çarpma olabilir (Öztuna, 1969: 141).

Aşağıdaki görselde çarpma örneği gösterilmiştir.



Şekil 1

**Glissando:** Kelime anlamı “KAYDIRMAK”, kaydırarak okuma tekniklerinden olan glissando seslerin birbirinin ardı sıra hızla üretmesi durumudur. Fransızca da glisser, İngilizce de toslide, kısaltılmış yazımı ise “gliss” ile gösterilmektedir. (SAY,2005, s.225).

Aşağıdaki görselde glissando örneği gösterilmiştir.



Şekil 2

**Portamento:** Ses sanatında seslendirme sırasında bir perdeden ötekine sesi süzerek kaydırmayla geçiş yapmak demektir. İki perde arasında bir çeşit bağlantılı geçiş sağlayan portamento hafif bir gırtlak halinde, sesi kesintiye uğratmaksızın sesleri bağlayarak uygulanır. Fransızca da port de voix, Almandada portament' dir. Küçük “p” ile gösterilir. (Say, 2005: 435).

Aşağıdaki görselde portamento örneği gösterilmiştir.



Şekil 3

**Vibrato:** Sesin düzenli titreşimi olan vibrato, sesin volüm ve renk kalitesinde ki düzeyinde değişme olmadan yapılan süslemelerdir. (Sabar, 2008:122) vib. şeklinde ifade edilmektedir.

Aşağıdaki görselde vibrato örneği gösterilmiştir.



Şekil 4

**Vurgu:** Melodinin belli notalarının öne çıkartılarak bir etki yaratılması yolunda başvuru olan bir süsleme biçimidir. Vurgular icracı tarafından genellikle grupettolarını ilk notalarına veya ezgi gurupları içerisinde diğerlerinden daha yüksek (tiz) frekansta olan notalara yapılan vurgu şeklinde görülür. Nota üzerinde “>” ile gösterilir (Özbilen & Ayangil: 2016).

Aşağıdaki görselde analizi yapılan eserden vurgu örneği gösterilmiştir.



**Tremolo (Fr. Balancement, Ger. Bebung, It. Tremolo, Tremoletto, Trillo) (İcra Tekniği):** Titreşim anlamına gelen tremolo, sesin asıl nota ile ona yakın çok küçük bir aralık arasında titreştirilmesidir (Aktüze, 2010, s. 646). Bazı tanımlara göre ise tremolo tek bir ses üzerinde yapılan oldukça küçük titreştirmelerdir ve başka bir sesle ilişkisi bulunmamaktadır (Öztuna, 1990b, s. 325). Tek bir ses üzerinde gırtlak hareketiyle elde edilen vokal tremolo zaman içinde vibrato ve tril olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Aktaran, Özbilen, 2007, s. 19). Tremolo bir notanın çok küçük değerlere bölünerek tekrarlanmasıdır (Öztuna, 1976, s.261). Tril'den farkı başka bir ses ile ilişkisinin olmaması sadece tek nota üzerinden yapılmasıdır ve, trem gibi kısaltmalarla ifade edilir (Özbilen, 2007:19). Aşağıda ki görselde tremolo örneği gösterilmiştir.



**Tril:** Tril Esas nota ile onun alt ya da üst komşu sesinin, süratle tekrar edilmesinden oluşan bir süsleme tekniğidir. “tr” sembolü ile gösterilmektedir. Süsleme notanın süresi kadar devam eder. Tril uzun süre üzerine konulduğunda, sembolün yanına trilin uzayacağı kadar kırık çizgiler konulur (Özçelik, 2002:89). Trillerin icra edilme biçiminde hız / hareket unsurunun önemli bir rolü vardır. Tril bütünüyle ağırca başlayabilir ve giderek hızlanabilir. Bu teknik, parlaklığı azaltmakla birlikte, süslemenin anlamlılığını artırır. Tril aniden susturulup, bir etki edilmeye çalışılabilir (Özbilen, 2007:22). Tril, tam veya yarım ses mesafesi bulunan iki sesin sırayla ve hızlı şekilde tekrar edilmesiyle oluşur (Uluç, 2002:49). Aşağıdaki görsel de tril örneği gösterilmiştir.





**Tablo 1.** Süsleme Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları

Süsleme Teknikleri	Kaç Kez Kullanıldığı
Portamento	15
Glissando	14
Vurgu	14
Vibrato	12
Çarpma	12
Tremolo	1
Tril	1

Tablodan çıkan sonuçlara göre tremolo ve tril kullanımı hariç bütün süslemelerin kullanımı birbirine yakındır. Kullanılan süslemelerin analizi yapıldığında ise cümle başları genellikle vibratolu kullanımlarla başlamıştır. Portamento ve glissando kullanılarak yapılan düşüşler çoğunlukla çarpmalı gerçekleştirilmiştir. Vurgu, eserin geneline hakimdir. Birbirini takip eden aynı güfteye ait bölümlerde aynı süslemelere yer verilmemiş ancak dönüşü olan kısımlar her iki bölümde de vibrato ile başlamıştır.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türk Makam Müziği’nde sıklıkla kullanılan ancak nota üzerinde çoğunlukla gösterilmeyen süslemeler icracının beceri ve ustalığı doğrultusunda yapılmaktadır. Bu süslemeler özellikle eski ve klasik icra geleneğine sahip icracılar tarafından usta-çırak ilişkisi içinde gelişmiş ve nesiller arasında örnek teşkil ederek günümüze ulaşmıştır. Süslemeler üzerine yapılan bu çalışmada ses icracılarının çoğunlukla farkında olmadan yaptıkları süslemelerin açıkça tespit edilerek yazılı hale çevrilmiştir.

Analiz edilen eserde neredeyse her ölçüde süsleme kullanılmıştır. Bazı ölçülerde bu kullanım üç süslemeye kadar çıkmıştır. Eserin tamamında farklı süslemeler kullanılmış ve yapılan bu ustaca teknikler icracının eserin usulüne bağlı kalarak perde anlayışı içinde yapması ile güzelleşmiştir. Cümle girişlerinde genellikle vibrato tercih edilmiş, düşüşlerde portamento süslemeleri genellikle çarpmalı olarak yapılmıştır. Eserin genelinde vurgu süslemesi kullanılmış, aralıklı atlamalı seslerde glissando yapılmıştır. Eser içinde birbirinin aynı olan ve tekrar edilen kısımlar birbiri ile aynı yapılmamıştır. Çalışmada bulunan alternatif süslemeler, örnek alacak olan genç icracıların icralarını zenginleştirmesine ve güzelleştirmesine yol gösterici olacaktır.

Zeki Müren’in icrasındaki üslup ve tavır özelliklerini de dikkate alarak Küçük Mehmet Ağa’ya ait olan, “Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan Aşubi” adlı eser seçilerek kendi sesinden okuduğu en anlaşılır kayıt dinlenerek dikte edilmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda sıklıkla kullanılan süsleme elemanları belirlenmiş, kullanılmış olan süsleme elemanlarından, vibrato, glissando, portamento, çarpma, tremolo gibi tekniklerin içerisinde Portamento daha sık olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Asıl nota ile karşılaştırma yapıldığında icra edilen hali ile yazılan notada büyük farklılıklar bulunmuştur.

Sonuç olarak eserde kullanılan süsleme tekniklerinin, nota üzerinde gösterilmesiyle birlikte nota ile icra arasında farklılıkları ortaya koyarak, icracıların eser okurken yapmış olduğu teknik açıdan mümkün olan ancak notada yer almayan süsleme tekniklerinin, başka icracılar tarafından örnek alınması ve okunması için notada belirtilmesi araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Türk Makam müziğine büyük katkılar sağlayan usta ses ve saz

sanatkarlarının icralarından örnek eserler notaya alınıp alana katkı sağlanması ve bu çalışmaların sadece şarkı formunda değil diğer sözlü formlarda da çoğaltılması önerilmektedir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Aktüze, İ. (2010). *Müziği anlamak ansiklopedik müzik sözlüğü*. Pan Yayıncılık.
- Behar, C. (1993). *Zaman, mekan, müzik*. Afa Yayıncılık.
- Behar, C. (2019). *Aşk olmayınca meşk olmaz*. Yapı Kredi Yayınları.
- Durgutlu, M. (2013). *Sözlü Türk musikisinde solist icra üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Münir Nureddin Selçuk, Alaeddin Yavaşca ve Bekir Sıtkı Sezgin 'in üslup açısından benzerlik ve farklılık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Develioğlu, F. (2013). *Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Aydın Kitabevi.
- Kaçar, G. (2005). *Geleneksel Türk sanat müziğinde süslemeler ve nota dışı icralar*. Gazi Eğitim Fakültesi.
- Özbilen, N. Ö. (2007). *Fasıl şarkıcılığı açısından Türk Makam Müziği'nde süslemeler*. [Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özçelik, S. (2002). *Batı müziği yazısında süslemeler*. Gazi Eğitim Fakültesi.
- Öztuna, Y. (1969). *Türk Musikisi Ansiklopedisi. (Cilt. 1.)* Milli Eğitim Basımevi.
- Öztuna, Y. (1976). *Türk Musikisi Ansiklopedisi. (Cilt. 3.)* Milli Eğitim Basımevi.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk müzik ansiklopedisi I*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sözer, V. (2005). *Müzik ansiklopedik sözlük*. Remzi Kitabevi.
- Turgay, N. Ö. (2007). *Fasıl şarkıcılığı açısından Türk Makam Müziğinde süslemeler* [Sanatta yeterlik tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Turgay, N. Ö., & Ayangil, R. (2016). Fasıl müziği icrasında nota dışı farklılıklar. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 4(1), 1165-1184.
- Uluç, M. Ö. (2002). *Müzik sözlüğü*. Yurtrenkleri Yayınevi.
- Yahya Kaçar, G. (2005). Geleneksel Türk Sanat Müziği'nde Süslemeler ve Nota Dışı İcralar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(2), 215-228.
- Yiğit, E. E. & Nayir, A. E. (2019). Rönesans ve barok dönem müzikal süslemelerinin tarihsel gelişimlerine, uygulanış şekillerine bir bakış. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(63), 1591-1602. <http://dx.doi.org/10.7816/idil-08-63-15>

## EXTENDED ABSTRACT

### *Zeki Müren Gets Carried Away In "Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan" Work Sample Analysis For The Use Of Decorative Elements*

The method of mashk, which is the most important part of Ottoman-Turkish culture in art, laid the first foundations of the systematic method of education. However, with the beginning of the use of sheet music, the transfer of spoken and instrumental music from the past to the present has been achieved. However, today, in the notating system, it ensures that all the performance desired to be performed in Western Music is performed by transferring it to a note, while in the notating system of Turkish Music, this transfer is done simply. The decorations are very short valences that are made without disturbing the method of the work, indicated by small note writing and take their value from the previous or subsequent note, and are notes called multiplication, mordant, trill, grupetto, tremolo. "It is the notes that beautify and decorate the music. It can be made retroactive by the performers. It is indicated either by note writing or by special signs" (Feldstein, 1998,30). Decorations "XVIII.the idea that it is related to this period is very wrong, since it was used a lot in the century. III. since the XVIII century, performers have carried and applied the ornament instinctively. Although the application of decorations that are not shown on the sheet music by the performers is contrary to music, it is known that musicians made such applications until the Haydn period" (Say, 1985,1150). While the ornamentation techniques commonly used in Western Music are indicated by various modifier signs, these techniques are not written on the sheet music in Turkish Music. The data obtained within the scope of the research were examined, and the sample work performed by Zeki Müren was re-recorded in the Final note writing program. The performed version and the actual version of the work note were compared. This work, the recording of the performer of the work "Kapılır Her Gör Ol Şuh-i Cihan" performed by Zeki Müren, was dictated and recorded with the recording of adhering to the stylistic and Decadent characteristics of the performer and the main framework of the note, and the performance analysis was revealed by comparing the two notes. Taking into account the stylistic and behavioral characteristics of Zeki Muren's performance, the work belonging to Küçük Mehmet Ağa, "Kapılır Her Gören Ol Şuh-i Cihan Aşubi" was selected and the most understandable recording that he read from his own voice was dictated by listening. In line with the analysis, are frequently used decorative elements were determined from the decorative elements that were used, vibrato, glissando, portamento, multiplication, such as Portamento tremolo techniques were used more frequently. When a comparison was made with the original note, great differences were found in the note written with the performed version. As a result, the decorative techniques used in the work are shown on the sheet music, revealing the differences between the note and the performance, and the technically possible decorative techniques that the performers have done while reading the work, but are not included in the note, are indicated in the note for Deciphering and reading by other performers, revealing the importance of the research. It is suggested that sample works from the performances of master voice and reed artists who have made great contributions to Turkish Makam music should be taken as notes and contributed to the field and that these works should be multiplied.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Metaverse ve Dil Eğitimi\*

Nevin AKKAYA<sup>1\*\*</sup>  & Ladin ŞENGÜL<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 25 Ekim 2022 Kabul Tarihi: 23 Aralık 2022  
DOI: 10.52974/jena.1194504

### Öz:

Dünyada yaşanan değişim ve gelişimler hiç olmadığı kadar fazla, teknolojinin gelişimi ise hayal gücünün ötesine geçmektedir. Hızlıca dijitalleşen dünya, gerçekliğin yansıtılmış yapay hâli olan sanal dünyaya doğru evrilmekte, çeşitli bileşenlerle birlikte kendisinden ayrı "öteki" bir dünyanın içerisine girmektedir. İlk olarak bilim kurgu romanlarıyla yer almaya başlayan sanal evren kavramı daha sonralarında çevrim içi veya çevrim dışı oyunlarla devam etmekte ve bugün çeşitli uygulamalar ile günlük yaşamda yer almaya başlamaktadır. Kullanıcılarına yer, zaman ve hatta karakter özgürlüğü vadeden metaverse evreni, fiziksel dünya ile sanal dünyanın sınırlarını daraltmakta ve alternatif bir yaşam sunmaktadır. Yaşamın çoğu alanında konuşulmaya başlanan metaverse, eğitim için de büyük bir yeniliği ve hatta yeni ve sanal bir öğrenme ortamını vadetmektedir. Bu çalışmada anlama ve anlatma becerilerinin aktif kullanımıyla birlikte etkin bir iletişim kurmayı hedefleyen dil öğretiminde, yakın gelecekte yeni dünyamız hâline gelebilecek metaverse evreninin yeri ve dil öğretiminin nasıl olabileceğinin alanyazındaki çalışmalardan hareketle incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere zaman ve mekân özgürlüğü sunan metaverse'ün problem çözme, deneyerek öğrenme, iş birlikli öğrenme ve kültür öğrenimi alanlarında, öğretmenlere ise materyal hazırlama ve kullanımı konusunda avantajlar sunduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Metaverse, sanal evren, dil eğitimi.

### Abstract:

Changes and developments in the world are more than ever, and the development of technology goes beyond imagination. The rapidly digitizing world evolves into the virtual world, which is a reflected artificial state of reality, and enters into an "other" world with various components separate from itself. The concept of virtual universe, which first started with science fiction novels, later continues with online or offline games, and today it begins to take place in daily life with various applications. The metaverse universe, which promises its users freedom of place, time and even character, narrows the boundaries of the physical world and the virtual world and offers an alternative life. Metaverse, which has started to be talked about in most areas of life, promises a great innovation for education and even a new and virtual learning

### Atf:

Akkay, N., & Şengül, L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 314-326. <https://doi.org/10.52974/jena.1194504>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7222-4562

<sup>2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2717-3599

\*Bu çalışma, 3. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST,2022)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Corresponding Author: nevin.akkaya@deu.edu.tr

*environment. In this study, it is aimed to examine the place of the metaverse universe, which may become our new world in the near future, in language teaching, which aims to establish an effective communication with the active use of comprehension and expression skills, and how language teaching can be based on the studies in the literature. It is seen that metaverse, which offers students the freedom of time and space, offers advantages in the fields of problem solving, learning by experiment, collaborative learning and culture learning, and to teachers in terms of material preparation and use.*

**Keywords:** *Classical Turkish music, performance, style, attitude, decorations.*

## GİRİŞ

Dünya, değişimler ve bu değişimlerin oluşturdukları yeni dönemlerden oluşup kendisini sürekli olarak yenilemektedir. Dünya, bilgi birikimi ve buna bağlı olarak bilgiyi kullanma teknolojilerinin artmasıyla tüm tarihi etkileyecek ve değiştirecek dönemlere tanıklık etmiştir. Ateşin bulunması, tekerliğin icadı, yazının icadı, buharlı makinelerin ardından elektrikli araçların kullanımı derken İnternet teknolojileri ve yapay zekâlar, arttırılmış gerçeklik ile bambaşka bir döneme geçiş yapılmaktadır. İlk olarak dijitalleşen dünya, bugünlerde gerçekliğin yansıtılmış yapay hali ile ‘sanal’ olmaya doğru gitmektedir. Göçen’e göre (2022, s. 101) bilgisayarların evde kullanılmaya başlanmasıyla, sanal dünya fikri arasında çok uzun bir zaman dilimi yoktur. 1990’lı yıllarda İnternet kullanımının başlamasıyla birlikte 2000’li yıllarda sanal dünya oyunları ve bitcoin, 2010’lu yıllarda VR ve NFT teknolojileri, 2020’li yılların başında ise metaverse teknolojilerine geçiş yapıldığı görülmektedir (Huynh-The vd., 2022, s. 2). Lee (2021, s.72) her on yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde değişim yaşandığını ve 2020’li yılların anahtar kelimesinin Metaverse olduğunu ifade etmektedir. Bu durum yaklaşık 30 yıl gibi kısa bir zaman dilimi içerisinde İnternet teknolojilerinin ve buna bağlı olarak da dünyanın değiştiğini göstermektedir.

Tüm dünyayı derinden etkileyen COVID-19 salgını ile insanlık dış dünyadan ziyade kendi iç dünyalarına çekilmiş ve dijital bir şekilde dış dünya ile iletişim kurması yaygınlaşmıştır. Bu durum dış dünyada veya ‘gerçek’ dünyada yaşanabilecek çeşitli olayların (deprem, salgın, savaş vb.) insanlar üzerindeki etkisini en aza indirmeyi amaçlayan alternatif dijital yolların yani sanal dünyalara olan ilginin artmasına neden olmuştur. Kang (2021) ve Lee (2021) de COVID-19 ile birlikte yüz yüze olmayan iletişimin ve fiziksel dünyaya dayalı olmayan çözümler sunmasıyla dijital dünyaya geçişin hızlandığını belirtmektedir. Bu tür platformlar özellikle koronavirüs pandemisinin ortasında, insanlar faaliyetlerini çevrim içi olarak değiştirdiği son birkaç yılda popülerlik kazanmıştır (Yonhap News Agency, 2021). Bu platformlardan birisi olan metaverse, beraberinde getirdiği kripto para birimleri ve NFT (non-fungible token) gibi birçok yenilik ile adından da anlaşılaacağı üzere ‘öteki evreni’ oluşturmakta ve dünyada yeni bir dönemin kapılarını aralamaktadır.

İnsanoğlu dünya sahnesinde yer almaya başladığı zamanlardan bu yana farklı dünyaya ve farklı dünyadaki kendisine yani alternatifine olan ilgisi ve merakı hiçbir zaman eksilmemiştir. Alternatif bir dünyadaki kendisini hikâyeler, romanlar, tiyatro oyunları, filmler, diziler ve hatta günümüzde oyunlar aracılığı ile ortaya koymaktadır. Bireylere sınırsız kurgulama şansı veren metaverse evreni bu noktada hem benliğimizde hem de benliğimizi yansıttığımız toplumda köklü değişikliklere yol açmaktadır. Türk’e (2022, s.291) göre metaverse, yüzyüze iletişimden kitle iletişim araçlarına, bilgisayar aracılı sosyal medyadan sanal gerçeklik aracılı Metaverse’de evrilen kişilerarası iletişim ve toplumsallaşma süreçlerini değişime uğratmıştır. İletişim sürecinin değişimiyle birlikte iletişim mekânları ve hitap edilen kişi sayısında da değişimler

meydana gelmektedir. Metaverse ile sanal kitle yaşamına ve iletişimine doğru gidildiği görülmektedir.

Geleceğin yeni yaşam formu olabilecek bu sanal dünya katılımcıların sanal klonlarıyla çeşitli kültür ve sanat etkinliklerine katılabilesine izin vermektedir. Metaverse günümüzde konserler, toplantılar vb. çeşitli etkinliklere ev sahipliği yapmaya başladığı bilinmektedir. Fortnitede evreninde milyarlarca kişinin katıldığı Marshmello, Travis Scott ve Ariana Grande konserleri metaverse’de gerçekleştirilen aynı anda birçok katılımcının yer aldığı etkinliklere örnek olarak gösterilebilmektedir (Gerken, 2019; BBC, 2021). Güney Kore hükümeti, başkent Seul’u metaverse evreninde inşa ederek sanal belediye ofisleri ve diğer kamu hizmet ofisleri oluşturarak vatandaşların avaturları aracılığıyla kamu görevlileriyle görüşüp danışmanlık hizmetlerinden yararlanabilecekleri, özellikle tahrip olmuş tarihi mekânları sanal şehirde tekrar canlandırarak çeşitli turistik turların ve geleneksel festivaller dâhil olmak üzere birçok etkinliğin dünyadaki herkesin katılmasına olanak verecek şekilde gerçekleştirilmesinin planlandığını duyurmuştur (Smart Cities Connect, 2021). Hükümet tarafından hazırlanan beş yıllık planın ilk yıllarında ekonomi, eğitim ve turizm sektörlerini tanıtmayı, 2023-2024 yılları arasında metaverse’deki şehir imkânlarını genişletmeyi ve 2025-2026 yıllarında ise Seul şehrinin metaverse evrenine yerleşimini amaçladıkları görülmektedir. Bu durum metaverse evreninde kalıcı bir dünya kurulmasının amaçlandığını göstermektedir. Türkiye’de Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü’nün ‘‘3 Boyutlu Kadastro Pojesi’’ kapsamında pilot il olarak seçilen Amasya’nın, şehir modeli, kadastro ve tapu bilgileri 3 boyutlu oluşturularak metaverse evrenine hazır hale getirilmesi planlanmaktadır (CNN,2022). Böylelikle Türkiye’de metaverse evrenine geçiş hazırlıklarının yapıldığı görülmektedir.

Metaverse evreni birçok alanı etkilemekte ve birçok alanda değişikliği gerekli kılmaktadır. Metaverse evreninin hukuk, moda, ticaret, pazarlama, turizm, sağlık, mimari, sanat vb. çeşitli alanları nasıl etkilediği ve bu alanlara nasıl entegre edilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar son dönemlerde giderek önem kazanmıştır (Yılmaz & Ceranoğlu, 2022; Babur, 2022; Alankuş & Anıl,2022; Işık, 2022; Ağaoğlu, Ekinci & Tosun, 2022; Karyağdı, 2022; Turan & Kavut, 2022). Müzik, televizyon ve film, moda ve kozmetik, spor, eğitim ve öğretim, sanat, hızlı tüketim ürünleri, otomotiv, turizm, perakende, ofis ve fabrika sektörlerinin metaverse evrenine ilk katılan sektörler olduğu; ulaşım, savunma, şehir ve sağlık sektörlerinin de yakın zaman içerisinde metaverse evrenine katılmasının beklendiği görülmektedir (Newzoo, 2021, s.10). Metaverse teknolojilerine yatırım yapan sektörler incelendiğinde %17 ile bilişim ve bilgisayar işletmelerinin birinci, %12 ile eğitim kuruluşlarının ikinci sırada yer aldığı görülmektedir (Statista, 2022). Bu durum eğitim sektörünün teknolojik gelişmeleri yakından takip ettiği ve metaverse tabanlı bir eğitim sürecine uyum sağlamaya çalıştığını göstermektedir.

Metaverse değişen bir dünya, toplum ve hatta benlik anlamına geliyor ve yeni bir dünyaya kapı aralıyorsa bu dünya ile uyumlu bireylerin yetiştirilmesi için de eğitim ile metaverse işbirliği önem arz etmektedir. Lee (2022) metaverse’ü eğitimde yeni bir güç olarak belirtmekte ve İnternet tabanlı eğitimin metaverse ile üst düzeye evrildiğini ifade etmektedir. Metaverse’ün eğitimdeki vaadi, yeni eğitim ortamları ile çok uyaranlı ve etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilmesidir. Bireylerin iletişim ihtiyaçları, kendilerini ifade etme, anlama ve anlaşılma arzuları sanal dünyalarda da devam edeceği öngörülebilmektedir. Bu araştırmada farklı kültürden bireylerle iletişim kurma ve çeşitli nedenlerle dil öğrenme isteğinin ve dil eğitiminin metaverse ortamlarına nasıl olacağı alanyazınında yapılan araştırmalar aracılığıyla ele alınması amaçlanmaktadır.

### **Metaverse Nedir?**

Metaverse ilk kez 1992 yılında Neal Stevenson'un "Snow Crash" adlı bilimkurgu romanında kullanılmıştır (Mystakidis, 2022, s.492). Romanda metaverse, dünyanın dört bir yanındaki kullanıcıların gözlük ve kulaklık aracılığıyla erişip bağlanabileceği bilgisayar grafiklerinden oluşan paralel bir sanal gerçeklik evrenini temsil etmektedir. Modern edebiyatta metaverse, 2011 yılında Ernest Cline' in yazdığı bilim kurgu romanı Ready Player One'da (Başlat) gösterilen OASIS'tir (Mystakidis, 2022). Kitapta OASIS, gelecek dünyada enerji krizleri, iklim değişikliği, hastalıklar ve nükleer savaş sonrasında insanların istediklerini yapma ve istedikleri olma konusunda özgürlük tanıyan sanal bir evrendir. Lee ve diğerleri (2021, s.5) metaverse ile ilgili alanyazınını Dungeons & Dragons (Zindanlar ve Ejderhalar) adlı rol yapma oyunundan başlatmışlardır. Onlara göre metaverse metin tabanlı etkileşimli oyunlar, sanal açık dünyalar, devasa çok oyunculu çevrim içi oyunlar (MMOG), akıllı cep telefonları ve giyilebilir cihazlardaki sürükleyici sanal ortamlardan meta veri deposunun mevcut durumuna dört geçiş yaşamıştır.

Kullanıcılarına istediği kişiyi ve istediği hayatı kurgulayabilme imkânı veren çok oyunculu sanal dünya oyunları, metaverse evreni için atılan önemli adımlardır. Örneğin Second Life oyunu kullanıcılarına istedikleri avatarlara bürünebilme (saç, kilo, boy vb.) imkânı vererek gerçek hayatta olduğu gibi istedikleri eğitimi ve mesleği edinerek veya üreterek bunları satma ve satın alma fırsatı sunan, aynı zamanda diğer kullanıcılar ile etkileşim halinde olunan bir sanal dünya oyunudur. Tıpkı gerçek dünyada olduğu gibi müzeler, okullar, kafeler gibi mekânların bulunduğu oyun, metaverse dünyasının daha iyi anlaşılabilmesi için iyi bir örnektir. Minecraft, Pokemon GO, Decentraland, Roblox, Fortnite vb. oyunlar metaverse dünyasını anlamak için önemli örneklerden sayılabilir. İlk önceleri bilim kurgu kitaplarıyla temelleri atılan, oyunlar ile denemeleri yapılan metaverse'ün, günümüzde geniş çaplı uygulamalarla devam ettiği görülmektedir.

Facebook'un kurucusu Zuckerberg (2021) metaverse'ü başka bir kişiyle ya da başka bir yerdeymişisiz gibi varoluş hissi olarak tanımlamaktadır. Türk ve diğerlerine (2022, s. 317) göre metaverse "fiziksel ve dijital dünyanın birleştiği, fiziksel konuma bağlı kalmadan insanların dijital temsilcileri, "avatarı", vasıtasıyla bir araya gelip sosyalleşebileceği, oyun oynayabileceği, çalışabileceği, alışveriş yapıp elbise deneyebileceği yani gündelik yaşamlarını sürdürebileceği bir evrendir." Damar'a (2022, s.170) göre ise artırılmış ve sanal gerçeklik hizmetleri yardımıyla tüm faaliyetlerin gerçekleştirilebildiği üç boyutlu sanal dünyayı ifade etmektedir. Kısacası metaverse bireylerin evlerinden ayrılmadan paralel bir hayat yaşabilecekleri dijital bir dünyadır (Gaafar, 2021).

Kuş (2021, s.248) metaverse'ü iletişim perspektifinden yeni bir gerçeklik, anlam dünyası ve iş birliği fırsatları sunan; kültürel, entelektüel ve ekonomik üretim için alt yapı ve etkileşim olanakları tanıyan; farklı gelişmiş teknolojilerin eş zamanlı ve entegre bir biçimde kullanıldığı; siber toplumsal bir düzlem şeklinde tanımlamaktadır. Díaz ve diğerlerine (2020, s.94) göre ise metaverse, ticaret ve eğlencenin ötesinde, gelecekte dijital kullanıcıların veya avatarların bizim alter egomuz olduğu gerçek sanal toplumlar yaratma fikridir. Böylelikle dijital bir ortamda yapay toplumların yaratılmasına yani dijital yapay yaşama giden yoldur. Metaverse fiziksel dünya ile sanal dünya arasındaki sınırları kaldırmakta ve sanal olarak oluşturulmuş bir dünya anlamına gelmektedir. Kullanıcılarına istedikleri gibi olabilme fırsatı veren metaverse'ün, dış dünya ile bireylerin iç dünyaları arasında oluşturulmuş 3. dünya olduğu söylenebilir. Fiziksel dünyanın sanal ikizi diyebileceğimiz metaverse, tek başına yeterli olmamakla birlikte kripto

paralar, NFT'ler, arttırılmış gerçeklik vb. birçok unsuru da beraberinde getirmekte ve adeta yeni bir yaşam alanını oluşturmaktadır.

### Metaverse ve Eğitim

Her nesil bir önceki nesillerden farklı bir şekilde dünyanın gelişmişliğine tanıklık etmekte ve dünyanın gelişmesinde rol oynamaktadır. Türk Dil Kurumu'nun tanımına (2022) göre kuşak "Yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu"dur. Doğdukları andan itibaren televizyon, telefon, çeşitli sosyal platformlar gibi çok uyaranlı ortamlarda büyümüş, her zaman ve her türlü bilgiye kolay ulaştıkları, çevrim içi veya çevrim dışı oyunlarla sanal dünyalarla tanışmış olan Z kuşağı için metaverse evreni, bekledikleri ve çağlarının hızına ayak uydurabilen bir evrendir. Göçen'e göre (2022) Z kuşağı gerçek ve hayalin ayırt edilemediği simulasyon bir dünya fikrini içselleştirmeye başlamıştır. Metaverse platformunun yaklaşık %80'nini Z kuşağı oluşturmakta ve nesiller arası değişikliği kanıtlamaktadır (Yoo & Chun, 2021, s.1385). Bu durum günümüz kuşağına ayak uydurabilmek ve gelecek kuşakları yakalayabilmek için eğitim ortamlarının da değişmesi gerektiğini belirtmektedir. Hızlı ve etkin bilgi işleme sürecine ayak uydurabilecekleri, kolayca etkileşime girebilecekleri, çok uyaranlı ve küresel eğitim ortamlarının gerekli olduğu görülmektedir.

Metaverse öğrencileri öğrenme sürecinde aktif olmalarına, keşfetmelerine ve gerçeğe yakın olayları deneyimlemelerine imkân veren bir platformdur. Metaverse ile eğitim süreçleri birleştirildiğinde çocukların gerçek dünyada yaşayabilecekleri ama sınıf içerisinde deneyimlenemeyecek problemleri yaparak ve yaşayarak güvenli bir şekilde deneyimlemelerine izin vermektedir. Kısacası çocukların "gerçek hayatı" sanal dünyada deneyimlemelerini sağlamaktadır. Hirsh-Pasek & diğerleri (2022, s.10) eğitimde metaverse vaadini şu şekilde açıklamaktadır:

"Arttırılmış gerçeklik, VR ve 3D dünyası, çocukları asla keşfedemeyecekleri veya ziyaret edemeyecekleri yeni ortamlara taşıma vaadini içeriyor. Eleştirel düşünme becerileri için öğrenciler gerçek sorunları çözebilirler ve bir üretici fuarına gidebilir ve ürünlerini yalnızca okullarında değil, daha geniş bir topluluğa gösterebilirler. Yunan kültürüyle ilgili asırlık sorular için farklı zaman dilimlerini ziyaret edebilir veya hatta bilimsel laboratuvarlara girip bu deneyimleri gerçek hayattaki öğrenmeyle ilişkilendirebilirler."

Öğretmenler tarafından oluşturulan mekân ve durumlarla öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgiyi uygulayabilmelerine imkân tanınmaktadır. Metaverse evreninin sunduğu zaman ve mekân esnekliği öğrencilerin bilgileri görerek ve hatta yaşayarak öğrenmelerini sağladığı için etkin ve kalıcı bir öğrenme süreci geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Metaverse evreni öğrenciye bilgiyi bulunduğu yerde öğrenme imkânı sunmaktadır. Mystakidis (2022) eğitimsel radikal bir yenilik olarak tanımladığı metaverse'ün zengin, hibrit formal ve informal öğrenme deneyimleri sunduğunu dile getirmektedir. Pellas (2015) 3 boyutlu ve çok kullanıcıli sanal ortamların olası faydalarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Sözlü veya sözlü olmayan çeşitli araçlarla asenkron veya senkron iletişim kurulmasını sağlamaktadır.
- Eşzamanlı işbirlikli etkinlikler yoluyla sosyal etkileşim, akranlardan veya öğretmenlerden gerçek zamanlı geri bildirim alınabilmektedir.



- Öğrenciler ortak bir sanal yerde uzaktan çalışabildikleri için avatarlar aracılığıyla eşzamanlı bir arada bulunma hissi oluşturabilmektedir.
- Kişisel avatarların kullanımı yalnızca bir bedenlenme duygusu sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda mevcudiyet hissini de sağlamaktadır.
- Görsel açıdan zengin simülasyonlar uygulayarak sürükleyicilik ve katılım hissini güçlendirmektedir.

Metaverse aynı zamanda öğrencilere küresel bir eğitim de sunmaktadır. Farklı ülkeleri veya farklı ülkelere öğrencilerin aynı platformda buluşmaları sağlanarak etkileşimli kültürlerarası bir eğitim gerçekleştirilmektedir. Metaverse evreni sadece kullanıcılarına istedikleri kişi olma fırsatı sunmakla kalmayıp her bir objeye veya mekâna da istedikleri donanıma sahip olma imkânı vermektedir. Metaverse sınıflarında her bir obje öğretmenin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı donanımlara sahip olabilmektedir. Örneğin Nakahira ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada sanal bir sınıf oluşturmuş ve sınıftaki her bir sandalyenin anlık çeviri yaptığı donanımlar yükleyerek farklı anadili olan öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurumaları sağlanmıştır.

Eğitimde metaverse kullanımı öğrencilerin bireysel veya grup olarak bir problem üzerine düşünme ve çözme aşamasında bilgiye ulaşmalarını ve kullanmalarını gerektiren etkinler içerebilmektedir. Örneğin Barry ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada öğrencilere ‘‘Yakın gelecekte sıradan evler nasıl görünecek?’’ sorusunu sormuş ve öğrencilerin konuyla ilgili ilk olarak beyin fırtınası yapmaları ve daha sonrasında ise cevaplarına uygun evler inşa etmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin problem çözme basamaklarının her birinde etkin bir şekilde rol oynayıp, problem çözme aşamalarını bireysel veya grup olarak yerine getirmelerini sağlamaktadır.

Eğitimde Metaverse araştırmalarının çoğunda sanal öğrenme, işbirlikçi öğrenme, harmanlanmış öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, bireysel öğrenme ve problem temelli öğrenmeye odaklanıldığı görülmektedir (Tlili, 2022). Bu durum metaverse evreninin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu, öğrencilerin hem etkin hem de zevk aldıkları bir eğitim sürecini desteklediği görülmektedir.

### ***Metaverse ve Dil Eğitimi***

Metaverse, fiziksel bir mekâna veya zamana bağlı olmadan herkesin her yerde ve her zaman bulunabilmelerine olanak tanıyan bir teknolojiyi barındırmaktadır. Böylelikle uzaktan eğitime sunduğu avantajlarla öğrenmek için belli bir yerde mutlaka bulunma gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Bu durum özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bir dili öğrenmek için o dilin konuşulduğu ülkeye fiziksel olarak gitmeden sanal olarak o ülkede öğrenebilmeyi vaat edebileceği anlamına gelmektedir. Örneğin Nijerya’da Türkçe öğrenmek isteyen bir öğrenci metaverse evreninde oluşturulmuş sanal bir Türkiye’de sanki gerçekten Türkiye’de bulunuyormuş gibi dil öğrenebilmektedir.

Sanal dünyalar, sosyal yapılandırmacı-öğrenme ortamında gerekli olan zengin sosyal etkileşimlere ve problem çözme, çok kullanıcıli işbirlikçi etkinliklere izin verdiğinden, dil öğrenmeyi teşvik edebilmektedir (Wehner, Gump & Downey 2011). Metaverseler, yeni teorik yaklaşımlar ve öğrencinin psiko-dilbilimsel kimliğinin yeniden formüle edilmesini gerektiren son derece güçlü bir eğitim aracıdır (Garrido-Iñigo & Rodríguez-Moreno, 2015, s. 467). İnsanların sanal dünyalarda farklı dillerden insanlarla iletişim kurmasına yardımcı olabileceği

ve yabancı dil öğrenmek için yeni olanaklar sağlayabileceği için metaverse dil öğrenimi için sıklıkla kullanılmaktadır (Cruz-Lara ve diğ., 2010). Günümüz metaverse evreninin en iyi ve en net örneklerinden biri olan SecondLife oyunu Henderson ve diğerlerine göre (2009) sözlü beceriler, kelime bilgisi ve gramer gibi yetkinlik temelli eğitimi destekleyebilmektedir. Borona ve diğerleri (2018, s.252) sanal dünyalardaki dil öğrenme aktiviteleri şu şekilde sıralamıştır:

**Rol Yapma:** Sanal dünyalarda çeşitli ortamlar (örneğin kafe, fırın, süper market, postane, banka vb. ortamlar) geliştirilerek öğrencilerin, öğretmenlerin talimatlarına göre farklı roller üstlenmeleri beklenir.

**Sanal Geziler:** Sanal dünyada bulunan öğrenciler ve ana dili konuşurları arasında olası spontane konuşma senaryolarını canlandırmak için eğitmen tarafından çeşitli popüler şehirlere veya dünya çapındaki anıtlara veya müzelere sanal geziler düzenlenir.

**Sınavlar:** Sanal ortam, temel olarak dilbilgisi kavramlarını ve kelime dağarcığını öğretmek ve uygulamak için tasarlanmış gömülü sınavlar içerir. Sorular genellikle ses, metin ve videodan oluşur. Öğrenci, ortamdaki nesnelere ve oyun oynamayan karakterlerle etkileşime girerek bireysel olarak sınavı yapar.

Öte yandan metaverse evreninde öğretmene düşen görevler ve sorumlulukların neler olduğu, metaverse gibi platformların öğretmenin yerini alıp almayacağı soruları işaretleri oluşturmaktadır. Metaverse öğretmenlerin yerini almayıp bunun yerine öğretmenlerin öğrenmeyi ve sosyal etkileşimi yeni yollarla harekete geçirebileceği bir araçtır (Hirsh-Pasek & diğerleri, 2022). Dominguez-Noriega ve diğerleri (2011, s. 499-500) Second Life oyununda dil öğrenimi üzerine yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin yeni öğrenme ortamına hazırlık, ders içeriklerinde hazırlık ve öğretmen rolü ve davranışlarına hazırlık olarak üç meseleden bahsetmişlerdir. İlk olarak öğretmenlerin kendilerini bu yeni öğrenme ortamına dikkatli bir şekilde hazırlamaları gerekmektedir. Bu hazırlık, sanal dünyaya uygun kurs içeriği hazırlama, açık ve net yönergelerle birlikte kursun ana hedeflerini belirleme ve zaman çizelgesi hazırlama, öğrencileri motive etme ve sosyal etkileşimlerde bulunmalarını sağlama, öğrencilerin tutum ve beklentilerini dikkate alma gibi değişkenleri içeren sanal dünya ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olunmasını içermektedir.

Öğretmenler ders içeriklerini hazırlarken de bireysel, ikili veya grup çalışmasıyla; dört dil becerisine odaklanan görevlere (dinleme, okuma, yazma, konuşma ve bunların kombinasyonları); öğrenci merkezli görevlere; dersler ve resmi okumalara, yazılı metinlerin grupla/sınıfla okunması ve analizine, PowerPoint sunumlarına; video projeksiyonlarına, kayıtları dinlemeye, tartışma ve sorulara, resmi olmayan konuşmalara dikkat etmelidir (Deutschmann ve diğ., 2009; akt Dominguez-Noriega ve diğ., s. 499). Bu doğrultuda metaverse evreni çok uyaranlı bir sınıf ortamını vadetmektedir. Öğretmen rolü ve davranışlarına hazırlık meselesinde ise öğretmenler öğrencilerin işbirlikçi ve yapılandırıcı bilgi geliştirerek öğrencilerin etkinliklere ve görevlere katılmaları bu noktada sadece içerik ve yönergeleri iletmekten ziyade yardımcı olmaları, teknik sorunlarla başa çıkmaları, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu geribildirim vermeleri, kurs ilerledikçe öğrencileri yönlendirmeyi en aza indirerek özerkliği teşvik etmelerini içermektedir. Bu doğrultuda metaverse evreninde öğretmenin tıpkı gerçek okul ve sınıflarda olduğu gibi eğitim sürecinin her aşamasında yer aldığı görülmektedir.

Dominguez-Noriega ve diğerleri (2011) SecondLife oyununda Turizm ve Otel İşletmeciliği öğrencilerinin dil öğrenimi üzerine yaptıkları çalışmada sanal bir otel inşa ederek ileride

öğrencilerin yaşayabilecekleri olaylar üzerine senaryoya dayalı bir oyun hazırlamışlardır. Çalışma sonucunda sanal dünya aracılığı ile öğrencilerin sosyal durumlarda dilin doğru ve yanlış kullanımlarını daha iyi anladıkları görülmüştür. İliç (2013), Second Life'da yabancı dil eğitimi için öğrenme ortamı tasarladığı araştırmasında katılımcıların öğrenme ortamını eğlenceli, ilgi çekici ve faydalı bulduğu ve konuşma becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna varmıştır.

Garrido-Iñigo ve Rodríguez-Moreno (2015) turizm öğrencileri için ikinci dil olarak Fransızca öğretimi için sanal bir havaalanı oluşturmuş ve öğrencilerin oluşturulan etkinliklere aktif olarak katılmalarının motivasyonlarını yükselttiğini gözlemlemişlerdir. Tamai ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada Japonca öğrenen öğrencilerle ilk olarak ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir anket oluşturmuş ve oluşturulan anket sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin gündeme getirdiği ortak konulara odaklanarak SecondLife oyununda sanal Şinto tapınakları ve Budizm tapınakları gibi geleneksel mimarileri ve bu yerlerde uyulması gereken Japon gelenek ve görgü kurallarını uygulayabilecekleri etkinlikler oluşturmuşlardır. Ayrıca anadili Japon olan katılımcılarla Japonca öğrenen katılımcılar arasında işbirliğine dayalı bir eğitim oluşturularak Japon öğrencilerin uluslararası öğrencilere Japon gelenekleriyle ilgili bilgiler aktarması ve uluslararası öğrencilerin de bu sanal tapınaklarda adetleri deneyimleri sağlanmıştır. Ryu (2022) ise metaverse evreninde Korece dersi için iletişim görevlerine dayalı bağlamsal senaryolar oluşturularak ve her senaryoya göre öğretim modeli sunmuştur. Bu durumda metaverse evreninde sıklıkla problem çözme, görev ve senaryo odaklı bir dil eğitimi verilerek öğrencilerin süreç boyunca hedef dilde aktif bir şekilde düşünme ve hedef dili kullanmasının amaçlandığı görülmektedir. Metaverse tarafından oluşturulan sanal platformda sosyal sohbet yoluyla diğer kullanıcılarla etkileşime girilebilmekte, öğrenciler çevresel nesnelere, jestlerle, pozlarla, yüz ifadeleriyle, açık veya örtülü referanslar yoluyla başkalarıyla güçlü bir şekilde iletişim kurabilmektedir (Cruz- Lara ve diğ., 2010; Díaz ve diğ., 2020). Bu durum sözlü ifadeler kadar önem taşıyan sözsüz ifadelerin de öğrencilere aktarılabilmesini göstermektedir.

Metaverse geliştirilebilir bir özelliğe sahiptir. Bu durum eğitim sürecindeki aksaklıkların giderilmesinde ve iyileştirilmesinde öneme sahiptir. Öğrencilerin, sanal bir şehirde en çok nerede vakit geçirdiği, hangi etkinliğe daha çok vakit ayırdığı gibi bilgiler ile sohbetler kayıt altına alınabildiği için öğrencilerin hangi konularda veya nerelerde zorlandıklarını öğretmenlerin fark edebilmelerine yardımcı olabilmektedir. Veya sanal dünyaların içeresine eklenebilecek görev tabanlı oyunlar ile öğrencilerin bu görevleri yerine getirmeleri istenebilmektedir. Örneğin sanal dünyada oluşturulan bir kuruma gidip şikâyet dilekçeleri yazmaları veya bir otele gidip rezervasyon yapmaları istenebilir. Kısacası fiziksel derslerde öğrencilere verilen ödevlerin yerini görev tabanlı oyunlar alabilir. Böylelikle metaverse, öğretmenlere ölçme ve değerlendirme imkânı da verdiği görülmektedir.

Yüz yüze veya etkileşimli uzaktan sınıflardan farklı olarak, metaverse alanı öğrencilerin daha az psikolojik yük hissetmeleri ve yüzleri açığa çıkmadığı için hataları hassas bir şekilde kabul etmemeleri için yapılandırılmıştır (Yoo & Chun, 2021, s. 1385). Her ne kadar öğrencilere ders esnasında rahat ve samimi bir ortam sunulmaya çalışılsa da içine kapanık öğrenciler için bir sınıf veya topluluk içerisinde görüşlerini ifade etmek özellikle de yabancı dil eğitimi sırasında zor olabilmektedir. Öte yandan metaverse evreninde sanal avatarlarının arkasında istediği kişi olabilme imkânı ve rahatlığı, öğrencilerin hedef dilde hata yapma kaygılarını azaltmakta ve öğrencilerin psikolojik açıdan daha rahat ve aktif bir ders süreci geçirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilere kendi zevk ve özelliklerine göre avatarlar inşa etmelerine izin veren metaverse, avatarlar aracılığı ile kültürlerini ve kimliklerini yansıtılmalarına olanak tanımaktadır. Bu durum

dil öğrenimi sırasında hedef dili ve kültürü öğrenirken, kendi kültürlerini de yansıtabilecekleri anlamına gelmektedir. Metaverse'ün öğrencilere sosyal öğrenme ortamı sunması, Akpınar ve Akyıldız'a (2022) göre robotik nesil terdirginliğini azaltmakta öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını ve öz yeterliliklerini geliştirerek bireysel öğrenmeyi desteklemektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Metaverse evreninde dil eğitimi, öğrencilerin oyun ve senaryo tabanlı öğrenme ile farklı durumları deneyimleyebilmelerine fırsat vermekte, çeşitli problemler ile hedef dilde düşünerek problem çözme becerilerini geliştirebilmekte, ana dil konuşurları veya diğer öğrencilerle iletişim kurarak işbirlikli öğrenmelerini geliştirebilmektedir. Metaverse öğrencilerin sanal klonlarıyla kendilerini daha rahat ifade etmelerine fırsat vererek iletişim veya hata yapma kaygılarından arındırılmış bir dil eğitimi sunmaktadır.

Tlili ve diğerleri (2022) çalışmalarında eğitimde metaverse araştırmalarının en çok ABD, Brezilya, Japonya, İspanya ve Güney Kore'de ve en az sosyal bilimler alanında çalışmaların yapıldığını tespit etmişlerdir. Sosyal bilimler insanın var olduğu ve bir arada olduğu sürece gerek gerçek gerekse sanal dünyalarda araştırma konusu olarak büyük bir öneme sahiptir. Metaverse kavramı oldukça yeni bir kavram olmasına nazaran ülkemizde ve sosyal bilimlerde, eğitimde ve dil eğitiminde yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir.

Her ne kadar metaverse evreni eğitimde birçok avantajı sunuyor olsa da hem yeni bir platform olması hem de eğitimi destekleyecek platformların ve donanımların maliyeti, öğrencilerin ücretsiz olarak erişimindeki kısıtlamalar metaverse evreninin güncel ve öncelikli sorunlarını oluşturmaktadır. Gerçeğin ikizi olan bir evrende öğrencilerin gerçeklik algılarının ve psikolojilerini nasıl etkilendiği henüz belirsizdir. "Metaversal öğretimle gündeme gelen sanal benlik ile eğitimin ontolojik zemini; dijital bilgi ile eğitimin epistemolojik zemini, temassız toplum ile de eğitimin sosyal zemini adeta sarsılmaktadır." (Akpınar & Akyıldız, 2022, s. 888). Metaverse kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte gerçeklik tanımı ve benlik tanımı gibi birçok kavramın değişeceği ve yeni gerçekliğe dönüşeceği beraberinde de bambaşka bir toplum ve dünya düzenine yol açabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle eğitim felsefesinden, eğitim programlarına, metaverse ile uyumlu öğretim yöntem ve tekniklerine kadar eğitimde birçok değişimin gerçekleşeceği söylenebilir. Han ve Hong (2022) 104 öğretmen ile yaptıkları çalışmada metaverse'ün etkililik, ilgi ve katılım açısından olumlu algılandığını ancak dikkat dağıtıcı unsurlar konusuna ve sınırlı öğretmen deneyimine dikkat çekmişlerdir. Bu durum metaverse evreninde yapılacak dil eğitiminde öncelikli olarak öğretmenlerin bilgi ve deneyiminin önemini vurgulamaktadır.

Her geçen yıl çeşitli nedenlerle Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısı artmaktadır. Türkiye'de Türkçe öğrenmeyen veya eğitim sürecine engel olabilen çeşitli durumların etkisini azaltabilmek ve etkili bir eğitim süreci gerçekleştirebilmek için metaverse evreninden yararlanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere sanal dünyalarda oluşturulabilecek mekân ve senaryolarla öğrendiklerini uygulamaları sağlanabilir. Bir kafe veya lokanta sipariş verme, marketlerde alışveriş yapma, postane-banka-hastane-okul gibi mekânlarda öğrencilerin gerekli iletişimi simülasyonlar aracılığı ile kurmaları sağlanabilir. Bayram, düğün gibi kültürel etkinlikleri içeren önemli günler sanal dünyalarda oluşturularak öğrencilerin Türk kültüründe bugünlerde uygulanan gelenek ve görenekleri öğrenmesi hatta deneyimlemesi sağlanabilir. Türkiye'nin çeşitli turistik bölgelerine düzenlenecek sanal geziler

ile hem ülkeyi tanıtmaya hem de öğrencilerin Türkiye’de Türkçe öğreniyorlarmış gibi hissetmeleri sağlanabilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Ağaoğlu, F. O., Ekinci, L. O., & Tosun, N. Metaverse ve sağlık hizmetleri üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-102.
- Akpınar, B., & Akyıldız, T.Y. (2022). Yeni eğitim ekosistemi olarak metaversal öğretim. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 873.895.
- Alankuş, Z., & Anıl, F. (2022). Metaverse evreninde pazarlama: 7p pazarlama karması üzerinden bir değerlendirme. *Uluslararası Halka İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 5(1),134-168.
- Babur, Y. (2022). Metaverse ağında turizm endüstrisinin rolü. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 91-101.
- Barry, D. M., Kanematsu, H., Fukumura, Y., Ogawa, N., Okuda, A., Taguchi, R., & Nagai, H. (2009). International comparison for problem-based learning in metaverse. *The ICEE and ICEER*, 6066, 0-0.
- BBC (2021, 9 Ağustos). Ariana Grande Sings in Fortnite’s Metaverse. *BBC News*. Erişim Adresi: <https://www.bbc.com/news/av/technology-58146042> Erişim tarihi:26.11.2022.
- CNN (2022, 21 Şubat). Amasya Metaverse Alemine Taşınıyor!. *CNN Türk*. Erişim Adresi: <https://www.cnnturk.com/video/turkiye/amasya-metaverse-alemine-tasiniyor> Erişim tarihi: 26.11.2022.
- Cruz-Lara, S., Osswald, T., Guinaud, J., Bellalem, N., Bellalem, L., & Camal, J. P. (2010). *A Chat Interface Using Standards For Communication And E-Learning In Virtual Worlds*. In International Conference on Enterprise Information Systems (s.541–554). Springer, Berlin: Heidelberg.
- Díaz, J., Saldaña, C., & Avila, C. (2020). Virtual World As A Resource For Hybrid Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(15), 94–109.
- Dominguez-Noriega, S., Agudo, J.E., Ferreira, P. & Rico, M. (2011). Language Learning Resources And Developments In The Second Life Metaverse. *Int. J. Technology Enhanced Learning*, 3(5), 496–509.
- Gaafar, A. A. (2021). Metaverse In Architectural Heritage Documentation & Education. *Advances in Ecological and Environmental Research*, 6(10), 66-86.
- Garrido-Iñigo, P., & Rodríguez-Moreno, F. (2015) The reality of virtual worlds: pros and cons of their application to foreign language teaching. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 453-470,
- Gerken, T. (2019, 4 Şubat). Fortnite: Millions attend virtual Marshmello Concert. *BBC News*. Erişim Adresi: <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-47116429> Erişim tarihi:26.11.2022.
- Göçen, A. (2022). Eğitim Bağlamında Metaverse. *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), s. 98-122.
- Han, H., & Hong, S. (2022). A Study on Analyzing Teachers’ Perception and Needs of Using Metaverse in Elementary Online Learning Environment. *Journal of Digital Contents Society*, 23(8),1383-1397.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S., & Henderson, L. (2009). *Language Acquisition In Second Life: Improving Self-Efficacy Beliefs*. Proceedings of the 26th Annual ASCILITE International Conference, 2009, New Zealand: ASCILITE.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). *A whole new world: education meets the metaverse*. Center for Education at Brookings.
- Huynh-The, T., Pham, Q., Pham, X., Nguyen, T.T., Han, Z., & Kim, D. (2023). *Artificial intelligence for the metaverse: a survey*. ArXiv.

- Işık, G. (2022). Metaverse ve beraberinde getireceği hukuki sorunlar hakkında değerlendirme. *Özgünlaw Hukuk Bülteni*, 51, 5-8.
- İlic, U. (2013). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu sanal dünyalar uygulaması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kang, Y. M. (2021). Metaverse framework and building block. *Journal of the Korea Institute of Information and Communication Engineering*, 25(9), 1263-1266.
- Karyağdı, G. (2022). Interior approaches to the metaverse. *Atlas Journal*, 8(49), 2766-2782.
- Kuş, O. (2021). Metaverse: 'dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International e-Journal*, 8(15), 245-266. doi: 10.21645/intermedia.2021.109
- Lee, B. K. (2021). The metaverse world and our future. *Review of Korea Contents Association*, 19(1), 13-17.
- Lee, H. (2022). Textual network analysis for uncovering evolving trends and detecting research hotspots of metaverse-embedded language education. *Studies in English Language & Literature*, 48(3), 151-172.
- Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Kumar, A., Bermejo, C., & Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *Journal of Latex Class Files*, 14(8), 1-66.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2, 486-497. doi: 10.3390/encyclopedia2010031
- Nakahira, K. T., Rodrigo, N. R., Taguchi, R., Kanematsuy, H., & Fukumural, Y. (2010). *Design of a multilingual problem-based learning environment in the metaverse* [Paper Presentation]. 2nd International Symposium on Aware Computing IEEE, Tainan, Taiwan.
- Newzoo Trend Report (2021). *Intro to the metaverse*. <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-intro-to-the-metaverse-report-2021-free-version>
- Pellas, N., & Boumpa, A. (2015). Open sim and sloodle integration for preservice foreign teachers' continuing professional development: a comparative analysis of analysis of learning effectiveness using effectiveness using the community of inquiry model. *Journal of Educational Computing Research (Sage Publications)*, 54(3). 0-0. DOI: 10.1177/0735633115615589
- Ryu, S. (2022). An exploratory study on the possibility of metaverse-based korean language subject design. *Korean Journal of General Education*, 16(2), 289-305
- Smart Cities Connect (2021, 24 Aralık). *Seoul will invest in metaverse communications platform for city services*. *smart cities connect media & research*. <https://smartcitiesconnect.org/seoul-will-invest-in-metaverse-communications-platform-for-city-services/>
- Statista. (2022, Nisan). *Leading business sectors worldwide that have already invested in the metaverse as of March 2022*. <https://www.statista.com/statistics/1302091/globalbusiness-sectors-investing-in-the-metaverse>
- Stefania Borona, Efthimios Tambouris and Konstantinos Tarabanis (2018). The Use Of 3D Multi-User Virtual Environments İn Computer Assisted Second Language Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning Technology*, 13(3), 249 – 274.
- Tamai, M., Inaba, M., Hosoi, K., Thawonmas, R., Uemura, M., & Nakamura, A. (2011). *Constructing situated learning platform for Japanese Language and Culture in 3D Metaverse* [Paper Presentation]. 3rd International Symposium on Aware Computing IEEE, Tainan, Taiwan.
- TDK (2022, 28 Eylül). *Kuşak*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., Wang, H., Denden, M., Bozkurt, A., Lee, L.H., Beyoglu, D., Altinay, F., Sharma, R.C., Altinay, Z., Li, Z., Liu, J., Ahmad, F., Hu, Y., Salha, S., Abed, M., & Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31.
- Turan, T., & Kavut, İ. E. (2022). Gerçeküstü sanat akımının kurgusal mekânlara ve metaverse kavramına katkısının norm bağlamında incelenmesi. *Journal Of Architectural Sciences And Applications*, 7(1), 346-363.
- Türk, G. D., Bayrakçı, S. & Akçay, E. (2022). Metaverse ve benlik sunumu. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(2), 316-333.

- Türk, G.D. (2022). Metaverse’de bireyin toplumsallaşma süreci. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), s.277-297.
- Yılmaz, H., & Ceranoğlu, M. (2022). Modanın dijital geleceği: 3 boyutlu giysiler, metaverse ve NFT. *Güzel Sanatlar Fakóltesi Sanat Dergisi*, 15(29), 642-672.
- Yonhap News Agency, (2021, 3 Kasım). *Seoul To Offer New Concept Administrative Services Via Metaverse Platform*. <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20211103000692>
- Yoo, G.S., & Chun, K. (2021). A Study on the development of a game-type language education service platform based on metaverse. *Journal of Digital Contents Society*, 22(9), 1377-1386.
- Zuckerberg, M. (2021, 28 Ekim). *Founder’s letter, 2021*. <https://about.fb.com/news/2021/10/founders-letter/>

## EXTENDED ABSTRACT

### *Metaverse and Language Education*

Ever since mankind began to take its place on the world stage, his interest and curiosity in the different world and in himself, his alternative, in the different world has never diminished. His reveals himself in an alternative world through stories, novels, plays, movies, Tv series and even today, games. Today, alternative worlds are transforming into digital worlds. Metaverse, one of these worlds, whose foundations were laid with science fiction books and experiments with games, seems to continue with wide-ranging applications today.

Metaverse is a platform that allows students to be active in the learning process, to discover and experience real-like events. When education processes are combined with Metaverse, children are allowed to experience problems that they can experience in the real world but cannot be experienced in the classroom, by doing and living them safely. In short, it allows children to experience "real life" in the virtual world. Most of the Metaverse research in education focuses on virtual learning, cooperative learning, blended learning, game-based learning, individual learning and problem-based learning (Tlili, 2022). This situation supports the students to have an educational process that is both effective and enjoyable, which is compatible with the contemporary education understanding of the Metaverse universe.

Metaverse hosts a technology that allows anyone to be found anywhere and anytime, regardless of physical space or time. This means that especially in foreign language teaching, students can promise to learn a language virtually in that country without going physically to the country where that language is spoken. Role playing, virtual trips, and the preparation of a collaborative learning environment with native speakers can positively affect students' language learning. In their studies on language learning in virtual worlds, Dominguez-Noriega et al. (2011), Garrido-Iñigo and Rodríguez-Moreno (2015), Tamai et al. (2022) have reached their conclusion that Metaverse and similar virtual universes are effective in recognizing students' language use, motivation, and culture of the target language. In the metaverse universe, it is seen that it is aimed for students to think actively in the target language and use the target language throughout the process by giving a language education focused on problem solving, task and scenario. Metaverse offers a language education that is free from the worries of communication or making mistakes by giving students the opportunity to express themselves more easily with their virtual clones. It is seen that Metaverse, which has an developable feature, provides the opportunity to record conversations, monitor students' activities, and measure and evaluate with task-based games. In the metaverse universe, assignments given to students in physical lessons are replaced by task-based games. The multi-stimulus structure of Metaverse means that assessment and evaluation can be made in four basic language skills. It is still unclear how a universe that is the twin of reality affects students' perceptions of reality and psychology. Although the Metaverse universe offers many advantages in education, both the fact that it is a new platform, the cost of platforms and hardware to support education, and the restrictions on free access by students are the current and primary problems of the Metaverse universe.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Kişiler Arası Süreci Hatırlama Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerine, Özyeterlik ve Kaygı Düzeylerine Etkisi\*

İsmet KOÇ<sup>1\*\*</sup> 

Gönderilme Tarihi: 16 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 26 Aralık 2022  
DOI: 10.52974/jena.1220036

### Öz:

Bu araştırmada, Kişiler Arası Süreci Hatırlama (KASH) tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırma yöntemi olarak gerçek deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Araştırmada denekler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında eğitim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi arasından seçilmiş, ikisi deney ikisi de kontrol olmak üzere dört gruptan birine seçkisiz olarak atanmıştır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini yürüten dört öğretim elemanı da araştırmada süpervizör olarak yer almıştır. Deney grubunda yer alan denekler ikinci ve yedinci psikolojik danışma oturumları arasında KASH'ye dayalı, kontrol grubunda yer alan denekler ise karma modele dayalı süpervizyon almışlardır. Araştırma kapsamında, Psikolojik Danışman Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE), deneklerin yürüttükleri ikinci ve yedinci psikolojik danışma oturumlarından önce uygulanmıştır. Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) ise deneklerin yürüttükleri ikinci ve yedinci psikolojik danışma oturumlarının görüntü kayıtlarının izlenmesi sonrasında 3 hakem tarafından doldurulmuştur. Bulgular, karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, KASH tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik danışma süpervizyonu, psikolojik danışma becerileri, özyeterlik, kaygı, kişiler arası süreci hatırlama.

### Abstract:

This study was conducted to investigate the effect of the Interpersonal Process Recall (IPR) based supervision on counseling skills, self efficacy and anxiety levels of counselor trainees. In this study, an experimental design with randomized pretest-posttest control group was used. Thirty senior undergraduate counselor trainees were



### Atf:

Koç, İ. (2022). Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 327-347. <https://doi.org/10.52974/jena.1220036>

<sup>1</sup>Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-5725-339X

\*Bu çalışma, yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

\*\*Corresponding Author: ismetkoc@gmail.com

randomly assigned to one of four classes as subjects. Two of the four classes were experiment group and the other two were control group. Four supervisors were involved to study, who were also instructors of the “Individual Counseling Practice” course. Fifteen subjects in the experimental group received supervision based on IPR and fifteen subjects in the control group received mixed supervision between the second and seventh counseling sessions. The data were collected by the Counselor Activity Self Efficacy Scale (CASES), State Anxiety Inventory (SAI) before the second and the seventh counseling sessions, and by taking the means of the ratings which were collected by Counseling Skills Scale (CSS). The data were analyzed by using two-way analysis of variance for mixed measures. The results showed that the effect of IPR based supervision on counseling skills, self efficacy and anxiety levels of counselor trainees were not significant.

**Keywords:** Counseling supervision, counseling skills, self-efficacy, anxiety, interpersonal process recall.

## GİRİŞ

Dünyada psikolojik danışman eğitimi programlarının içeriğinin şekillenmesinde 1940’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) gelişimlerin büyük önemi olmuştur (Gladding, 2009). 1940’lara kadar psikolojik danışman/terapist eğitimi, terapist adayının deneyimli bir terapistten psikolojik yardım almasına dayanmış ve daha çok usta-çırak ilişkisine benzeyen bir biçimde gerçekleşmiştir (Daniels, 1994). 1938 yılında, Ohio State Üniversitesi’nde Frank Robinson 10 yıllık süre içerisinde yüzden fazla psikolojik danışma oturumunun ses kaydının alındığı araştırmasıyla alandaki ilk süreç araştırmasını gerçekleştirmiştir (Hill & Corbett, 1993). Robinson (1950; akt. Hill & Corbett 1993) araştırmasında, danışanların bir sonraki ifadelerinin terapistlerin ifadelerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu dönemle birlikte araştırmacılar, psikolojik danışmanların/terapistlerin psikolojik yardım sürecinde kullandıkları sözel ve sözel olmayan davranışlarını incelemeye başlamışlardır. Örneğin Rogers’ın (1957), temel terapötik koşulları tanımlayarak psikolojik danışma becerilerinin temelini attığı araştırması bu dönemde yayımlanarak önemli bir etki yaratmıştır. Rogers, bu araştırmasında ses kaydı ve tek yönlü ayna kullanarak psikolojik danışman eğitimini gizemli olmaktan çıkarmış, gözlenebilir ve üzerinde bilimsel çalışma yapılabilir hale getirmiştir (Baker ve diğ.,1990). Bu önemli gelişme sonrasında, Rogers’ın tanımladığı terapötik koşulları öğretilen terapist becerilerine dönüştürerek daha ayrıntılı şekilde ele alan ve bu doğrultuda farklı eğitim programları geliştiren araştırmacıların çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu eğitim programları içinde Kagan, Krathwohl ve Miller’in (1963) geliştirdiği Kişiler Arası Süreci Hatırlama (KASH, [Interpersonal Process Recall, IPR]), Truax ve Carkhuff (1967) tarafından geliştirilen İnsan Kaynağını Geliştirme (İKG, [Human Resource Development, HRD]) ve Ivey, Normington, Miller, Morrill ve Haase (1968) tarafından geliştirilen Mikro Beceri Eğitimi (MBE [Microcounseling/Microtraining, MC]) gibi modeller öne çıkmaktadırlar (Daniels, 1994).

KASH, psikolojik danışma becerilerini doğrudan öğretmeye odaklanan İKG ve MBE gibi modellerden farklı olarak psikolojik danışman adaylarının doğuştan sahip olduklarını bu becerileri etkili biçimde kullanmalarının önündeki engelleri fark etmelerine yardımcı olmaya odaklanmaktadır. Farklı odak noktaları olsa da tüm psikolojik danışman eğitim modellerinin psikolojik danışman adaylarının sundukları psikolojik yardım hizmetinde etkili olmalarını sağlamayı amaçladıkları söylenebilir. Bununla birlikte, psikolojik yardım hizmetinin etkililiğinde tek değişken yardım becerileri değildir. Hill ve O’Brien (1999) psikolojik danışmanlara ilişkin değişkenleri yardım becerileri, kişisel özellikler ve profesyonel deneyimler olmak üzere üçe ayırmaktadırlar. Görüldüğü üzere, psikolojik danışma becerileri ve

profesyonel deneyimlerle birlikte psikolojik danışmanın kişisel özellikleri de psikolojik yardım sürecinde önemli bir yer tutmaktadır.

Psikolojik danışmanların, bu kişisel özelliklerinden biri de psikolojik danışman özyeterliğidir (Kirsch, 1986). Psikolojik danışman özyeterliğinin temeli Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramına dayanır ve bireyin bir danışanla yakın bir süre içerisinde etkili biçimde psikolojik danışma yapabilme yeteneğine ilişkin inanç ve yargısı olarak tanımlanmaktadır (Larson ve diğ., 1992). Johnson ve diğerleri (1989) ise psikolojik danışman özyeterliğini, psikolojik yardıma ilişkin becerileri etkili kullanma beklentisi olarak tanımlamışlardır. Bu noktada, psikolojik danışmanların özyeterliklerinin yüksek olmasının, sahip oldukları becerileri psikolojik danışma sürecinde etkili biçimde kullanabilmeleri için gerekli olduğu söylenebilir. Larson ve Daniels (1998), psikolojik danışman özyeterliğiyle ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, performans, kaygı düzeyi ve süpervizyon ortamı ile psikolojik danışmanların özyeterliği arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Johnson ve diğerleri (1989), psikolojik danışmanların özyeterliğini yükseltmenin etkili psikolojik danışma becerileri kazandırmak kadar önemli olduğunu iddia etmektedirler.

Psikolojik yardım sürecinde önemli yer tutan bir diğer psikolojik danışman kişisel özelliği de kaygıdır. Kaygı, Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli kaygı, "bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığı" olarak tanımlanırken, durumluk kaygı "bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korku" olarak tanımlanmıştır (Öner & Le Compte, 1983). Kaygının, öğrenme becerilerine, psikolojik danışman adayının sahip olduğu becerileri kullanabilmesine ve süpervizörüne yaklaşım stiline etkisi olduğunu belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2004). Yazarlar buna ek olarak, çok düşük düzeydeki kaygının yardım sunma motivasyonunu düşürebileceğini, çok yüksek düzeyde kaygının ise performanslarını olumsuz etkileyebileceğini iddia etmişlerdir. Friedlander ve diğerleri (1986) ise psikolojik danışman adaylarının performanslarının kaygı düzeyleri ile ters orantılı olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca Larson ve diğerleri (1992), psikolojik danışma özyeterliği ve kaygıyı psikolojik danışman performansının yordayıcıları olarak belirtmektedir.

Görüldüğü gibi, psikolojik yardım hizmetinin etkili bir biçimde sunulmasında psikolojik danışma becerilerinin, özyeterliğin ve kaygı düzeyinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve önemli değişkenler oldukları söylenebilir. Bu değişkenlerden psikolojik danışma becerileri öğretilebilir olsa da bu becerilerin etkili kullanılabilmesi, psikolojik danışman adaylarının kaygılarının optimal sınırlar içinde olmasına ve özyeterliklerinin yüksek düzeyde olmasına bağlıdır. Barbee (1999), etkili bir psikolojik danışman eğitimi programı aracılığıyla öğrencilerin psikolojik danışma yeterliliklerinin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Aladağ (2013), Bandura'nın (1997) kişisel başarılar uygulama deneyimleriyle gerçekleşebilir düşüncesine dayanarak psikolojik danışma öğrencilerinin yeterli uygulama yapmalarının özyeterlik ve psikolojik danışma becerilerinin gelişmesine engel olabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada, psikolojik danışman eğitimi programlarının önemli bir parçası olan psikolojik danışman adaylarının gerçek danışanlarla süpervizyon altında uygulama yapmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim, CACREP (2009) tarafından belirlenen standartlar içerisinde psikolojik danışman adaylarının staj öncesinde süpervizyon altında en az 100 oturum psikolojik danışma yardımı sunmuş olmaları gerektiğine yer verilmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının mesleki ve kişisel gelişimleri açısından gerçek danışanlarla süpervizyon altında uygulama yapmalarının gerekliliği düşünüldüğünde verilen süpervizyonun

modeli, türü, kullanılan teknikler ve müdahaleler önem kazanmaktadır. Bernard ve Goodyear (2004) süpervizyonu; “deneyimli bir meslek elemanı tarafından aynı meslekteki daha deneyimsiz bir meslek elemanına yönelik değerlendirme içeren, belirli bir zamana yayılmış, deneyimsiz meslek elemanının profesyonel işlevlerini geliştirme, sunulan hizmetin kalitesini izleme ve mesleğe adım atacak kişileri denetleme gibi amaçları olan bir müdahale” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Gladding (2009), süpervizyonu etkileşimsel ve değerlendirici bir süreç olarak tanımlarken didaktik ve yaşantısal öğrenmeyi bütünleştiren destekleyici bir deneyim olduğunu vurgulamıştır. Bu tanımlardan hareketle, süpervizyonun psikolojik danışman adaylarını değerlendirme, denetleme amaçlarının yanı sıra psikolojik danışman adaylarına beceriler kazandırmayı, mevcut becerilerini geliştirmeyi ve bu becerileri etkili şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçladığı söylenebilir. Ek olarak, Whittaker (2004) meta-analiz ve görüşme tekniklerini kullandığı araştırmasında, süpervizyonun psikolojik danışman/terapist adaylarının kaygıları üzerinde orta düzeyde, özyeterlikleri üzerinde ise yüksek düzeyde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Psikolojik danışman eğitiminde usta-çırak ilişkisinin yerini programlı eğitim süreçlerinin almasıyla birlikte psikolojik danışma süpervizyonuna da eğitim programları içinde yer verilmiş ve süpervizyona ilişkin çeşitli modeller, yaklaşımlar ve teknikler geliştirilmiştir. Kagan, Krathwohl ve Miller (1963) tarafından geliştirilen KASH hem bir eğitim modeli olarak hem de süpervizyon tekniği olarak psikolojik danışman eğitiminde önemli bir yere sahiptir. KASH, diğer eğitim modelleri gibi beceri öğretmeyi amaçlamadığından, terapötik iletişimde temel becerilerden daha çok psikolojik danışmanın psikolojik danışma oturumuna ilişkin duygu ve düşüncelerine odaklanır (Daniels, 1994).

KASH, psikolojik danışman adaylarının politik davranış eğilimlerinden dolayı gözden kaçırdığı danışanın ve psikolojik danışma ilişkisinin dinamiklerini (Kagan, 1980) ve sahip olduğu ancak performans kaygısı nedeniyle etkili şekilde kullanmadığı becerileri fark etmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır (Kagan, 1965; akt. Hill & Corbett, 1993). Ayrıca Kagan (1995), psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma ilişkisi içinde oldukları kişilerle etkileşimlerinde kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olunmadığı sürece sahip oldukları becerileri kullanamayacaklarını iddia etmektedir. Bu noktada, KASH tekniğine dayalı süpervizyonun, psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman adaylarının danışanları ile etkileşimlerinde kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olarak kaygılarının azalmasına, özyeterlik düzeylerinin yükselmesine ve böylece sahip oldukları psikolojik danışma becerilerini etkili bir biçimde uygulamalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir.

Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi kapsamında süpervizyon altında yürütülen psikolojik danışma uygulamalarına bakıldığında, karşılaşılan tablonun iç açıcı olmadığı görülmektedir. Kuzgun (1999), Türkiye’de psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında uygun ortamlarda ve süpervizyon altında uygulama yapma olanaklarının oldukça sınırlı olduğunu, psikolojik danışman adaylarının çoğu zaman gerçek psikolojik danışma uygulamaları yapamadıklarını belirtmiştir. Dost-Tuzgöl ve Keklik’in (2012) psikolojik danışma alanında çalışan 108 meslek elemanının görüşlerini alarak yaptıkları araştırmada, katılımcıların %30,5’inin lisans eğitimini staj, süpervizyon ve uygulama bakımından yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada katılımcıların %25’i kendilerini psikolojik danışma uygulamalarında yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Özyürek (2007), Türkiye’de hâlihazırdaki psikolojik danışman eğitimcilerinin süpervizyon yardımı sunmak için eğitim almadıkları gibi, bir kısmının süpervizyon altında uygulama yapmadıklarını belirtmiştir. Ergene (2010), lisans programlarında süpervizyona ilişkin derslere yer verilmemesini bir

eksiklik olarak değerlendirmiş ve bu eksikliğin ortadan kalkmasına yönelik düzenlemeler yapılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Doğan (2000) yüksek lisans eğitimi kapsamında psikolojik danışman adaylarının 300-350 saatlik kurum deneyiminden geçmeleri gerektiğini ve bu deneyimin 100-150 saatinin doğrudan danışana müdahale şeklinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yazar ayrıca süpervizyonun kaliteli bir şekilde gerçekleşebilmesi için psikolojik danışman adaylarına, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip meslek elemanlarını istihdam eden kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda staj yapma olanağının sağlanmasını önermiştir. Görüldüğü gibi Türkiye’de, psikolojik danışman eğitiminde kuramsal bilgi ve beceriler kadar önemli olan psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu henüz net bir şekilde tanımlanmamış ya da yapılandırılmamıştır.

Türkiye’de son yıllarda psikolojik danışma sürecine, psikolojik danışmanların mesleki özelliklerine ve psikolojik danışman eğitimine ilişkin betimsel ve deneysel araştırmalarda bir artış olsa da (ör., Balcı, 1996; Bektaş & Aladağ, 2005; Uslu, 2005; İkiz, 2006; Yaka, 2005; Denizli, 2010; Meydan 2010; Pamukçu 2011) belli bir süpervizyon modelinin veya tekniğinin etkililiğine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile, kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu denenceler kurulmuştur:

1. KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) ve alt ölçeklerinden (İlgi Gösterme ve Değer Verme, Keşif İçin Cesaretlendirme, Oturumu Derinleştirme, Değişim İçin Cesaretlendirme, Terapötik İlişki Kurma, Oturumu Yönetme) aldıkları puanların ortalamaları, karma modele dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının puanlarının ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
2. KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) ve alt ölçeklerinden (Yardım Becerileri, Oturum Yönetmeye İlişkin Özyeterlik ve Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Özyeterlik) aldıkları puanların ortalamaları, karma modele dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının puanlarının ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
3. KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının Durumluk Kaygı Envanteri (DKE) ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, karma modele dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırma, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmasından ve deneklerin gruplara seçkisiz olarak atanmasından dolayı gerçek deneysel desenler içinde yer almaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006). Araştırmada, gerçek deneysel desenlerden “ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

**Denekler:** Araştırmanın denekleri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı’nda yer alan Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersine 2011-2012 öğretim yılı güz yarıyılında kayıtlanan öğrenciler arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir. 2011-2012 öğretim yılında, Bireyle Psikolojik Danışma

Uygulaması dersinin dört şubesinden ikisi deney, ikisi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra “Bilgilendirilmiş Onay-Psikolojik Danışman Formu” aracılığıyla deneklerin bilgilendirilmiş onayları alınmıştır. Bu aşamada, deney grubuna atanan iki psikolojik danışman adayı görüntü kaydı alınmasını istemediği için araştırmadan ayrılmıştır. Böylece deneysel işlem başlamadan önce deney grubunda 15’i kadın, 6’sı erkek olmak üzere toplam 21 denek; kontrol grubunda ise 16’sı kadın, 7’si erkek olmak üzere toplam 23 denek yer almıştır.

Deney veya kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarından elde edilen verilerin analize dâhil edilmesi için en fazla iki danışanla (öngörüşme hariç) en az altı psikolojik danışma oturumu yürütmesi; yürüttüğü ikinci ve yedinci oturumların görüntü kaydının alınmış olması; ön test ve son test formlarını eksiksiz olarak doldurmuş olması koşulları aranmıştır. Deney grubunda yer alan 5’i kadın, 1’i erkek olmak üzere toplam 6 denek; kontrol grubunda yer alan 6’sı kadın, 2’si erkek olmak üzere toplam 8 denek bu koşullardan en az birini karşılamadığı için araştırmadan çıkarılmıştır. Özetle, araştırmanın analizleri deney grubunda yer alan 10’u kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 15 denek; kontrol grubunda yer alan 10’u kadın 5’i erkek, toplam 15 denekten elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

**Süpervizörler:** Araştırmada, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda görev yapan ve 2011-2012 öğretim yılı güz yarıyılında Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarından bir kadın bir erkek deney grubunda, bir kadın bir erkek kontrol grubunda olmak üzere toplam dört süpervizör yer almıştır. Deney grubu süpervizörleri deneysel işlem süresince KASH tekniğini kullanmışlar, kontrol grubu süpervizörleri ise karma modele dayalı süpervizyon vermişlerdir.

Deney grubu süpervizörleri KASH tekniğine ilişkin eğitimi, araştırmacının derlediği görsel ve yazılı materyaller yardımıyla almışlar, kontrol grubu süpervizörleri ise herhangi bir eğitim almamışlardır. Tüm süpervizörlere, araştırma kapsamında dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlatmak amacıyla bir yönerge verilmiştir. Ayrıca, deney grubu süpervizörlerinin deneklerle gerçekleştirdikleri ilk süpervizyon oturumlarına araştırmacı da katılmış ve oturumların ardından süpervizörlere KASH tekniğini kullanımları hakkında geribildirim verilmiştir.

**Danışanlar:** Araştırmada, danışanları, yukarıda belirtilen koşullara uygun gerçekleştirilen psikolojik danışma oturumlarında, psikolojik danışman adaylarından yardım alan kişiler oluşturmuştur. Danışanlar, araştırma hakkında psikolojik danışman adayları tarafından bilgilendirilmiş ve “Bilgilendirilmiş Onay-Danışan Formu” aracılığıyla onayları alınmıştır. Danışanlardan herhangi bir veri toplanmamıştır.

**Hakemler:** Araştırmada, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programında öğrenim görmekte olan üç psikolojik danışman hakem olarak yer almışlardır. Hakemler belirlenirken lisans ve yüksek lisans öğrenimleri sırasında psikolojik danışma becerilerine ilişkin ders ya da derslerin alınmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada, psikolojik danışma beceri düzeylerine ilişkin veriler hakemler aracılığıyla toplanmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

**Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ):** Bu ölçek, psikolojik danışman adaylarının becerilerini ölçmek amacıyla Eriksen ve McAuliffe (2003) tarafından geliştirilmiştir. Toplam

19 maddeden oluşan PDBÖ, altı alt ölçekten oluşmaktadır: (1) İgi gösterme ve değer verme, (2) keşif için cesaretlendirme, (3) oturumu derinleştirme, (4) değişim için cesaretlendirme, (5) terapötik ilişki kurma, (6) oturumu yönetme. Psikolojik danışman adaylarının yapmış olduğu oturumlar, bir hakem ya da süpervizör tarafından canlı olarak ya da kayıttan izlenerek psikolojik danışman adaylarının gösterdiği beceriler derecelendirilmektedir.

Eriksen ve McAuliffe (2003), ölçeğin geliştirilmesi bağlamında yaptıkları çalışmada, ölçeğin iç tutarlılığını, yapı geçerliğini incelemişler ve madde analizini yapmışlardır. Ölçeğin iç tutarlığı .91 bulunmuştur. Yapı geçerliğine ilişkin ön test puanları ile son test puanları hem alt testlerde hem de toplam puan temelinde karşılaştırılmış, son test puanlarının ortalaması ön test puanlarının ortalamasından 2.33 puan daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın etki düzeyi .80'le anlamlı bulunmuştur (Eriksen & McAuliffe, 2003).

PDBÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra güvenilirliğini test etmek için sürekli değişkenlerde hakemler arası tutarlılığı belirlemekte kullanılan sınıf-içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Shrout & Fleiss, 1979). Analiz sonucunda üç hakemin tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu katsayı istenilen tutarlılık katsayısının (.80) üzerindedir (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu sonuç, PDBÖ'nün Türkçe formunun psikolojik danışma becerilerini değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir.

***Psikolojik Danışman Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ):*** Bu ölçek, Lent, Hill ve Hoffman (2003) tarafından, psikolojik danışmanların özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 41 maddeden oluşmaktadır ve üç faktöre ayrılmıştır. Bu faktörlerden Yardım Becerileri faktörü 15, Oturum Yönetmeye İlişkin Özyeterlik faktörü 10 ve Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Özyeterlik faktörü 16 maddeden oluşmaktadır. Yardım Becerileri faktörünün, İçgörü, Keşif ve Eylem Becerileri olmak üzere üç alt boyutu; Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Özyeterlik faktörünün İlişkide Çatışmalar ve Danışan Problemleri olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte her bir madde, (0) “hiç güvenmiyorum” ve (9) “tamamen güveniyorum” arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan “0” ile “369” arasında değişmektedir. Yüksek puanlar psikolojik danışma öz-yeterliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Lent ve arkadaşları (2003), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayısını .97 olarak hesaplamışlardır. Alt ölçekler için iç tutarlık katsayısı ise .79 ile .94 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçek, ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla Larson ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen Psikolojik Danışman Kendini Değerlendirme Ölçeği (Counselor Self-Estimate Inventory) ile karşılaştırılmış ve iki ölçeğin benzer alt ölçekleri arasında olumlu yönde yüksek ilişkiler olduğu görülmüştür.

PDÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması Pamukçu ve Demir (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin orijinal formu ile aynı faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. PDÖÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları da Yardım Becerileri Özyeterliği için .92, Oturum Yönetmeye İlişkin Özyeterlik için .95 ve Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Özyeterlik için .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu bulgular, PDÖÖ'nün psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerini değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir.

**Durumluk Kaygı Envanteri (DKE):** Ölçek, Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilmiş ve birçok dile uyarlanmıştır. Ölçeğin, 20'şer maddeden oluşan birisi Durumluk Kaygı Envanteri ve diğeri Sürekli Kaygı Envanteri olmak üzere iki alt ölçeği vardır. Ölçekteki her bir madde, (1) "Hiç" ve (4) "Tamamıyla" arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin test-tekrar test kararlılık katsayıları .16 ile .54 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları da KR-20 formülü ile hesaplanmış, farklı popülasyonlardan elde edilen alpha katsayılarının .83 ile .92 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonları incelendiğinde, farklı popülasyonlardan elde edilen korelasyonların .45 ile .55 arasında olduğu bulunmuştur. DKE'nin Türkçe'ye uyarlanması Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, farklı popülasyonlardan elde edilen alpha katsayılarının .94 ile .96 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonları incelendiğinde, farklı popülasyonlardan elde edilen korelasyonların .42 ile .85 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin durumluk kaygı alt ölçeği test-tekrar test kararlılık katsayıları .26 ile .68 arasında değişiklik göstermektedir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş ve ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında çeşitli kaygı ölçekleri ile karşılaştırmalar yapılmış ve DKE'nin geçerliğine ilişkin kanıtlar bulunmuştur (Öner & Le Compte, 1983). Bu sonuçlar, DKE'nin Türkçe formunun psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerini değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında deneklerin psikolojik danışma oturumları sırasındaki kaygı düzeylerinin ölçülmesi amaçlandığı için sadece Durumluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır.

**Süpervizyon Geribildirim Formu (SGF):** Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon yaşantılarına ilişkin geribildirimlerini özetlemelerine yardımcı olması amacıyla Kagan (1995) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe form araştırmacı tarafından aslına sadık kalınarak çevrilmiştir. SGF deney grubu süpervizörlerinin KASH tekniğini kullanma düzeylerini izlemek amacıyla kullanılmıştır.

### **DeneySEL İşlem**

Araştırmada deney grubunda yer alan psikolojik danışman adayları son testler uygulanıncaya kadar KASH tekniğine dayalı süpervizyon alırken, kontrol grubundaki psikolojik danışman adayları Karma Model'e dayalı süpervizyon almışlardır. Süreçteki farklı etkenlerin araştırma sonuçlarına karışmasını önlemek amacıyla bazı tedbirler alınmıştır. Bu bağlamda, öncelikle deneklerin ilk kez psikolojik danışma oturumu yürütecek olmalarından kaynaklanabilecek kaygının araştırma sonuçlarına etki etmesini kontrol altında tutmak amacıyla ön testler ön görüşmeden sonraki oturum öncesinde uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanma zamanının ve yerinin de kontrol altında tutulması için deneklerin, PDÖÖ ve DKE'yi hem ön testlerde hem de son testlerde psikolojik danışma oturumundan hemen önce doldurmaları istenmiştir. Araştırmada, süpervizyon alma süresi bir başka kontrol değişkeni olarak ele alınmış, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin süpervizyon alma süreleri 15 dakika ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi, süpervizörlerin cinsiyetleri ve süpervizyon verme deneyimleri de araştırmadaki diğer kontrol değişkenleridir.

**Karma Model:** Araştırmada kontrol grubunda kullanılan karma model Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinden sorumlu öğretim elemanlarının ortaklaşa belirlediği şekilde yürütülmüştür. Karma modelde deneklerden istenen deşifre sayısı ve kaçınıcı oturumun deşifresinin yapılacağı öğretim elemanına göre deşifrebilmektedir. Karma modelde deneklerden; psikolojik danışma oturumlarının ses kayıtlarını almaları, kendilerine verilen oturum özeti formlarını doldurmaları ve belirtilen sayıda oturumun deşifresini yapmalarıdır.



Deneklerin, her süpervizyon oturumundan en az bir gün önce oturum özeti formlarını ve/veya oturum deşifrelerini ilgili öğretim elemanına teslim etmiş olmaları beklenmektedir.

Karma modelde yürütülen süpervizyon oturumları, grup süpervizyonu yöntemi ile yürütülse de gruptaki deneklerin grup içinde sırayla bireysel süpervizyon aldıkları durumlar da olabilmektedir. Öğretim elemanı deneklerin oturum özeti ve/veya oturum deşifresinden hareketle, deneklerin kullandığı stratejileri ve müdahaleleri değerlendirerek deneklere geribildirim vermektedir. Ayrıca deneklerin bir sonraki oturuma ilişkin planını belirlemesine yardımcı olmakta, bu amaçla zaman zaman önerilerini ve çeşitli okuma kaynağı önerilerini de kendileriyle paylaşmaktadır.

***Kişilerarası Süreci Hatırlama Tekniği:*** Araştırmada, deney grubunda KASH tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubundaki süpervizörler süpervizyon oturumlarında, deneklere son testler uygulanana kadar sadece KASH tekniğini kullanmışlardır. Denekler, kontrol gruplarından farklı olarak son testler uygulanana kadar (ön görüşme oturumu hariç) oturum deşifresi yapmamışlardır.

Deney grubundaki deneklerden; psikolojik danışma oturumlarının görüntü kayıtlarını almaları, kendilerine verilen oturum özeti formlarını doldurmaları ve süpervizyon oturumundan en az bir gün önce oturum özeti formlarını süpervizöre teslim etmiş olmaları beklenmektedir. Ayrıca deneklerden, süpervizyon oturumunda kendilerine ayrılan 15 dakikalık süre zarfında görüntü kayıtlarından izlenmesini istedikleri dakikaları belirlemeleri istenmiştir.

Görüntü kayıtları izlenirken süpervizör, KASH tekniğine özgü sorular aracılığıyla deneklerin oturuma, danışana veya kendilerine ilişkin duygu, düşünce ve beklentilerini hatırlayarak danışanın ve psikolojik danışma ilişkisinin dinamiklerini kendilerinin fark etmesine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bu nedenle süpervizörler, deneklerin kullandıkları psikolojik danışma becerilerine, psikolojik danışma ilişkisine ve danışana ilişkin düşünce ve duygularını ifade etmemeye özen göstermişlerdir. Ayrıca süpervizörler, denekler bir sonraki oturumu planlarken herhangi bir öneride bulunmamaya dikkat etmişlerdir. Ancak denekler kararlarını verdikten sonra çeşitli okuma kaynakları önermişlerdir.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmada ön testte, ön görüşmeden sonraki ilk oturumun öncesinde psikolojik danışman adaylarına PDÖÖ ve DKE uygulanmıştır. Böylece daha önce de belirtildiği gibi, deneklerin ilk kez psikolojik danışma oturumu yürütecek olmalarından kaynaklanabilecek kaygının araştırma sonuçlarına etki etmesi kontrol altında tutulmuştur.

Son testte, (ön görüşme hariç) beş psikolojik danışma oturumuna ilişkin süpervizyon almış psikolojik danışman adaylarına, takip eden ilk oturumun hemen öncesinde PDÖÖ ve DKE uygulanmıştır.

Ön test ve son test kapsamında, psikolojik danışma becerilerine ilişkin verilerin toplanması amacıyla hem deney hem de kontrol grubundaki deneklerin ön görüşmeden sonraki ilk oturumlarının ve altıncı oturumlarının görüntü kayıtları alınmıştır. Alınan kayıtlar, araştırmacı tarafından düzenlenerek hakem değerlendirmesine hazır hale getirilmiştir. Düzenleme işlemi sırasında görüntü kayıtları, hakemlerin değerlendirdikleri psikolojik danışman adayının deney veya kontrol gruplarından hangisinde yer aldığını ve değerlendirdikleri oturumun ön test veya son testten hangisi kapsamında yapıldığını anlamayacakları şekilde adlandırılmıştır. Aynı

amaçla, tüm oturum kayıtları hakemlere bir arada teslim edilmiştir. Hakemler, toplam 60 oturuma ait görüntü kayıtlarını PDBÖ'yü kullanarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelerden 15'i deney grubu ön testi, 15'i kontrol grubu ön testi, 15'i deney grubu son testi ve 15'i de kontrol grubu son testi olarak analize dâhil edilmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon yaşantılarına ilişkin geribildirimlerini almak amacıyla SGF'ler her süpervizyon oturumunda süpervizörler tarafından deneklere dağıtılmış ve denekler süpervizyon oturumu sonrasında doldurdıkları formları süpervizöre veya araştırmacıya teslim etmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarının geribildirim verirken kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla formlara adlarını yazmamaları istenmiştir. Formların hangi süpervizyon oturumundan sonra doldurulduğu dikkate alınmamış, sadece deney grubunda mı yoksa kontrol grubunda mı olduğuna dikkat edilmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırma verileri analiz edilmeden önce veri kaybı olup olmadığı kontrol edilmiş ve böylece veriler analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analize hazır hale getirilmesi sürecinde ilk olarak, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin üç hakem tarafından değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar için hakemler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısının (.81) hakemler arasında yüksek bir tutarlılığa işaret ettiği bulunduktan sonra üç hakemin verdiği puanların ortalaması alınmış ve elde edilen değerler deneklerin PDBÖ ön test ve son test puanları olarak veri setine işlenmiştir. Her deneğin PDÖÖ ve DKE ön test ve son test puanları, ölçeklerin yönergeleri doğrultusunda hesaplanmış ve veri setine işlenmiştir.

Araştırmanın denenceleri doğrultusunda KASH'a dayalı süpervizyonun deneklerin psikolojik danışma becerileri, özyeterlik ve kaygı düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek için karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

## **BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA**

### ***KASH Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Deneklerin Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular***

Deney ve kontrol gruplarının PDBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların analizi sonucunda elde edilen F değerleri, anlamlılık ve etki düzeyleri ise Tablo.1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Gruplarının PDBÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin F Değerleri, Anlamlılık ve Etki Düzeyleri

Ölçme Aracı	Etki	F <sub>(1, 28)</sub>	p	$\eta^2$
PDBÖ İlgi Gösterme ve Değer Verme	Zaman	7.32	.01	.21
	Grup	.00	.99	.00
	Ortak	.00	.99	.00
PDBÖ Keşif İçin Cesaretlendirme	Zaman	4.24	.04	.13
	Grup	.21	.65	.01
	Ortak	1.92	.18	.06
PDBÖ Oturumu Derinleştirme	Zaman	6.54	.02	.19
	Grup	8.30	.01	.23
	Ortak	.93	.34	.03
PDBÖ Değişim İçin Cesaretlendirme	Zaman	24.38	.00	.47
	Grup	.37	.55	.01
	Ortak	3.17	.09	.10
PDBÖ Terapötik İlişki Kurma	Zaman	6.02	.02	.18
	Grup	.03	.86	.01
	Ortak	.51	.48	.02
PDBÖ Oturumu Yönetme	Zaman	12.28	.00	.31
	Grup	.65	.43	.02
	Ortak	.02	.88	.00
PDBÖ Toplam	Zaman	16.84	.00	.38
	Grup	.48	.49	.02
	Ortak	6.44	.28	.04

Tablo 1’de görüldüğü gibi bulgular hem KASH tekniğine dayalı hem de karma modele dayalı süpervizyonun, deneklerin PDBÖ’den elde ettikleri toplam puanların ortalamalarında ve PDBÖ’nün alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladığını göstermektedir. Buna karşılık bulgular, KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan denekler ile karma modele dayalı süpervizyon alan deneklerin puanlarının ortalamaları arasında (“Oturumu Derinleştirme” alt ölçeğin hariç) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığını göstermektedir. Özetle, zaman ve grup ortak etkisi bakımından KASH tekniğine dayalı süpervizyon psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini artırmada etkili bulunmamıştır.

### ***KASH Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Deneklerin Psikolojik Danışma Özyeterlik Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular***

Deney ve kontrol gruplarının PDBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların analizi sonucunda elde edilen F değerleri, anlamlılık ve etki düzeyleri ise Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarının PDÖÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin F Değerleri, Anlamlılık ve Etki Düzeyleri

Ölçme Aracı	Etki	F(1, 28)	p	$\eta^2$
PDBÖ İlgi Gösterme ve Değer Verme	Zaman	7.32	.01	.21
	Grup	.00	.99	.00
	Ortak	.00	.99	.00
PDBÖ Keşif İçin Cesaretlendirme	Zaman	4.24	.04	.13
	Grup	.21	.65	.01
	Ortak	1.92	.18	.06
PDBÖ Oturumu Derinleştirme	Zaman	6.54	.02	.19
	Grup	8.30	.01	.23
	Ortak	.93	.34	.03
PDBÖ Değişim İçin Cesaretlendirme	Zaman	24.38	.00	.47
	Grup	.37	.55	.01
	Ortak	3.17	.09	.10
PDBÖ Terapötik İlişki Kurma	Zaman	6.02	.02	.18
	Grup	.03	.86	.01
	Ortak	.51	.48	.02
PDBÖ Oturumu Yönetme	Zaman	12.28	.00	.31
	Grup	.65	.43	.02
	Ortak	.02	.88	.00
PDBÖ Toplam	Zaman	16.84	.00	.38
	Grup	.48	.49	.02
	Ortak	6.44	.28	.04

Tablo 2.'de görüldüğü gibi bulgular, hem KASH tekniğine dayalı hem de karma modele dayalı süpervizyonun, deneklerin PDÖÖ'den elde ettikleri toplam puanların ortalamalarında ve PDÖÖ'nün alt ölçekleri olan PDÖÖ Yardım Becerileri, PDÖÖ Oturum Yönetme ve PDÖÖ Zorluklar'dan elde ettikleri puanların ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış sağladığını, ancak KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan deneklerin ortalamaları ile karma modele dayalı süpervizyon alan deneklerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Özetle, zaman ve grup ortak etkisi bakımından KASH tekniğine dayalı süpervizyon psikolojik danışman adaylarının özyeterlik düzeylerini yükseltmede etkili bulunmamıştır.

### ***KASH Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Deneklerin Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular***

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının DKE'den Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin F Değerleri, Anlamlılık ve Etki Düzeyleri

Ölçme Aracı	Etki	F(1, 28)	p	$\eta^2$
DKE	Zaman	1.55	.22	.05
	Grup	.24	.63	.01
	Ortak	1.17	.29	.04

Tablo 3'te görüldüğü gibi bulgular hem KASH tekniğine dayalı hem de karma modele dayalı süpervizyonun, deneklerin DKE'den elde ettikleri puanların ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca bulgular, KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan denekleri ortalaması ile karma modele dayalı süpervizyon alan deneklerin ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığını ortaya koymuştur. Özetle, zaman ve grup ortak etkisi bakımından KASH tekniğine dayalı süpervizyon psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerini düşürmede istatistiksel olarak etkili bulunmamıştır.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### ***KASH Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Deneklerin Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumu***

Analiz sonucunda bulgular, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi bakımından, KASH tekniğine dayalı süpervizyon ile karma model dayalı süpervizyon arasında fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguları yorumlarken, araştırmada hem deney hem de kontrol grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarına, sadece yürüttükleri altı oturuma yönelik süpervizyon verilmiş olması ve her bir öğrenciye verilen süpervizyon süresinin en fazla 15 dakika olması araştırmacı tarafından bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Esasen bu sınırlılık, KASH tekniğine dayalı süpervizyonun mevcut lisans programı ve eğitim ortamında kullanılabilir olup olmadığının incelenmesinin amaçlanmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bilimsel araştırma yöntemleri gereği kontrol grubu ile deney grubu arasındaki koşulların eşit tutulması bu sınırlılığı ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, psikolojik danışman adaylarının yürüttükleri oturumların tamamına değil de sadece 10 dakikalık bir kesitine ilişkin süpervizyon verilmesi, sonuçların KASH tekniğine dayalı süpervizyonun lehine çıkmasını engellemiş olabilir.

Önceki bölümlerde belirtildiği gibi, Kagan ve arkadaşları (1967) tarafından yapılan araştırma ile Baker ve arkadaşları (1990) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında incelenen dört araştırmada (Goldenberg, 1967; Spivak 1970; Gold, 1977; Rowe, 1972) KASH lehine anlamlı farklar bulunmuş; altı araştırmada ise (Kagan, 1965; Jensen, 1972; Bradley, 1972; Arloski, 1977; Parish, 1981) KASH'nin etkililiği doğrulanmamıştır. Benzer şekilde, Kingdon'ın (1975) KASH'nin kar-zarar araştırmasını yaptığı çalışmada, psikolojik danışmanların empati düzeyleri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, Van Noord ve Kagan'ın (1976), KASH'nin üniversite öğrencisi danışanların gelişimlerine etkisini geleneksel modelle karşılaştırdıkları araştırmada, bireysel psikolojik danışmada KASH'nin lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Görüldüğü üzere, araştırmalar KASH'nin etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar rapor etmektedirler. Ancak, psikolojik danışman eğitimi programlarının meta analizini yapan Baker ve arkadaşları (1990) ile çalışmasında psikolojik danışman eğitime ilişkin araştırmaları inceleyen Ford (1979), KASH'nin geleneksel süpervizyon ya da mikrobeceri eğitiminin ardından kullanılması durumunda tek başına kullanılmasına oranla daha iyi sonuç verdiğini rapor etmişlerdir. Ayrıca, Baker ve arkadaşları (1990) modelin, temel becerilere sahip oldukları için, tecrübeli psikolojik danışmanlar için daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Cashwell (1994), KASH'nin süpervizyon modeli olarak tek başına kullanılabilir olmasının yanında diğer süpervizyon yaklaşımlarıyla birlikte kullanılabilceğini vurgulamıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, KASH psikolojik danışma becerilerini öğretmekle kazandırmayı amaçlamamaktadır ve süpervizyon süreci yapılandırılmış ve yönlendirici değildir. Bunun tersine, deneyimsiz psikolojik danışmanların olumlu yönde ilerlemesi için süpervizörlerin yapılandırılmış, yönlendirici ve destekleyici bir süpervizyon ortamı oluşturması önerilmektedir (Stoltenberg & diğ., 1998; Rønnestad & Skovholt, 1993). Benzer şekilde Gladding (2009), süpervizörlerin deneyimsiz psikolojik danışmanlarla çalışırken oldukça yapılandırılmış öğretici bir rol benimsediklerinde daha etkili olabileceklerini belirtmiştir. Bu araştırmada yer alan deneklerin, henüz lisans eğitimi aldıkları ve gerçek bir danışanla psikolojik danışma yapmayı ilk kez deneyimlemiş oldukları düşünüldüğünde; KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinde karma modele dayalı süpervizyon alanlara göre anlamlı düzeyde artış olmaması, deneklerin yapılandırılmış ve

yönlendirici bir süpervizyona gereksinim duymaları ile açıklanabilir. Dolayısıyla, deneyimsiz psikolojik danışmanların gereksinimlerinin kültürel etkenlerin de ele alındığı bir bakış açısıyla araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Buraya yorum/tartışma kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir.

### ***KASH Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Deneklerin Özyeterlik Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumu***

Psikolojik danışman adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi bakımından KASH tekniğine dayalı süpervizyon ile karma modele dayalı süpervizyon arasında fark olmadığını ortaya koymuştur. Johnson ve arkadaşları (1989), yüksek bir özyeterlik düzeyi geliştirmenin iyi psikolojik danışma becerileri geliştirmek kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bandura (1982), özyeterliğin psikolojik danışma performansının önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Pamukçu (2011) yaptığı çalışmada; yaşam doyumu, akademik başarı, danışan sayısı, psikolojik danışma oturumu sayısı ile nitelik ve nicelik yönünden süpervizyondan duyulan memnuniyet düzeyinin, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerini ne derece yordadığını incelediği çalışmada; psikolojik danışma oturumu sayısı ile süpervizyon niteliğinden duyulan memnuniyet düzeyinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik puanlarının yaklaşık % 5'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Aladağ (2013), psikolojik danışma öğrencilerinin yeterli uygulama yapmalarının özyeterliklerinin ve psikolojik danışma becerilerinin gelişmesine engel olabileceğini ifade etmiştir. Larson (1998), psikolojik danışman adaylarının özyeterlik düzeylerini etkileyen etkenlerden birinin de sosyal ikna olduğunu belirtmiştir. Sosyal ikna süpervizörün geri bildirimlerini, psikolojik danışman adayına desteğini ve onu cesaretlendirmesini içermektedir. Bir uzman ve güvenilir bir kişi olarak algılanan süpervizörün ifadeleri psikolojik danışman adaylarının özyeterlik inançları üzerinde etkili olabilir. Larson ve Daniels (1998), psikolojik danışmanların özyeterliklerinin performans, kaygı düzeyi ve süpervizyon ortamıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Rønnestad ve Skovholt (1993) deneyimsiz psikolojik danışmanların süpervizyon oturumlarında destekleyici ve daha anlayışlı bir ortama gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adayları ön test ve son test arasında sadece altı oturum süpervizyon almışlardır. Ayrıca her bir süpervizyon oturumu her psikolojik danışman adayı için 15 dakikayla sınırlandırılmıştır. KASH tekniğini kullanan süpervizörler, psikolojik danışman adaylarının oturumdaki davranışlarına ilişkin geribildirim vermektense daha çok KASH'ye özgü soruları kullanarak psikolojik danışman adayının, danışanın ve psikolojik danışma ilişkisinin dinamiklerine odaklanmasına ve bu sayede farkındalık kazanmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Araştırmada yer alan psikolojik danışman adaylarının deneyim süreleri göz önüne alındığında süpervizyon sırasında süpervizörlerinden daha çok geribildirim ve destekleyici ifadeler bekledikleri düşünülebilir.

KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının PDÖÖ'den aldıkları puanların ortalamasının, karma modele dayalı süpervizyon alanların puanlarının ortalamasından yüksek olmaması; deney grubundaki psikolojik danışman adaylarına kontrol grubuna oranla çok daha sınırlı geribildirim verilmiş olması, oturum sayısının az olması, süpervizyonun süresinin kısıtlı olması ve (bu araştırmanın bulgularına göre) psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerinde bir düşüş olmamasıyla açıklanabilir.

### ***KASH Tekniğine Dayalı Süpervizyonun Deneklerin Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumu***

Psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerine etkisi bakımından KASH tekniğine dayalı süpervizyon ile karma modele dayalı süpervizyon arasında fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, psikolojik danışma becerilerine ve özyeterlik düzeylerine ilişkin bulgulardan farklı olarak deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının kaygı puanlarının ortalamaları ön test ve son test ölçümleri açısından farklılaşmamıştır. Bernard ve Goodyear (2004), psikolojik danışman adaylarının kaygılarının birçok nedeni olabileceğini ve psikolojik danışman adayının olgunluğu, deneyim düzeyi, kişiliği, danışanlarıyla ve süpervizörüyle ilişkisi gibi etkenlerin kaygı ile ilişkili olabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca yazarlara göre, psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeyleri mevcut becerilerini sergileme düzeylerini de etkilemektedir. Çünkü psikolojik danışman adayları –özellikle de deneyimsiz olanlar- süpervizyon sürecindeki beklentiler, roller, değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri gibi belirsizlik yaratan etkenler karşısında kaygı yaşarlar. Daha önce de belirtildiği gibi, deneyimsiz psikolojik danışmanlar daha yapılandırılmış ve yönlendirici bir süpervizyona gereksinim duymaktadırlar. Bunlara ek olarak Whittaker (2004), süpervizyonun, süpervizyon alanların kaygı ve özyeterlik düzeylerine etki derecesini incelemek amacıyla yaptığı meta-analiz sonucunda, süpervizyonun psikolojik danışmanların kaygı düzeylerine etkisinin orta; özyeterlik düzeylerine etkisinin ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada, KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından süpervizyonda izlenmesini istedikleri dakikaları kendileri belirleyerek, bir sonraki oturuma ilişkin planlarını kendileri yapmaktadırlar. Deneyim düzeyleri dikkate alındığında, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde azalmamış olması daha yapılandırılmış bir süpervizyona gereksinim duymalarıyla açıklanabilir. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının kaygı puan ortalamaları incelendiğinde kaygı düzeylerinin ne çok düşük ne de çok yüksek olmadığı görülmektedir. Araştırmanın Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında yapılmasının, bir süpervizör tarafından psikolojik danışman adayı olarak değerlendirilmenin deneklerin kaygısı üzerindeki etkisinin üzerine bir öğrenci olarak değerlendirilmenin etkisinin eklenmesine neden olduğu söylenebilir. Araştırmanın son test verileri toplandığında öğrenciler dersin gerekliliklerini henüz tamamlamamıştır. Öğrencilerin kaygı puanı ortalamalarının ön test ve son test arasında azalmamış olması bu gerekçelere dayandırılabilir.

Bu araştırmada, KASH tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, KASH tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir.

Bu araştırmanın, psikolojik danışma süpervizyonuna ilişkin Türkiye’de yapılmış ilk deneysel araştırma olması nedeniyle yurt içi ve yurt dışı literatüre katkıda bulunduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, özellikle ABD’de psikolojik danışma süpervizyonunda sıkça kullanılan KASH tekniği bu araştırmayla Türkiye’de ilk kez incelenmiştir. Araştırmanın Türkiye’de ilk kez yapılmış olması ve sonuçların özgünlüğü, bulguların yorumlanmasına ayrı bir önem verilmesini gerektirmiştir. Araştırma sürecine ve sonuçlarına dayanarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmanın sınırlılıklarına rağmen, Türkiye’de ilk kez psikolojik danışma süpervizyonunda bir teknik olarak etkisi incelenen KASH’nin rehberlik ve psikolojik

danışmanlık lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında kullanılabileceği düşünülmektedir. Ancak, bu araştırmada denek olarak sadece lisans öğrencileri yer almıştır. Bu doğrultuda, yüksek lisans ve doktora öğrencilerini kapsayan benzer araştırmaların tekrarlanması yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. KASH bu araştırmada, süpervizörler tarafından kullanılan bir teknik olarak ele alınmış, KASH'ye ilişkin kuramsal bilgilerin psikolojik danışman adaylarına kazandırılması amaçlanmamıştır. Bu doğrultuda, KASH'ye ilişkin kuramsal bilgilerin psikolojik danışman adaylarına öğretildiği ve danışanların hatırlama oturumlarına katıldığı çeşitli araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Cashwell (1994), KASH'nin süpervizyon tekniği olarak tek başına kullanılabilir olmasının yanında diğer süpervizyon yaklaşımları ile birlikte kullanılabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Baker ve diğerleri (1990) ve Ford (1979) KASH'nin geleneksel süpervizyon ya da mikrobeceri eğitiminin ardından kullanılması durumunda tek başına kullanılmasına oranla daha iyi sonuç verdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, KASH'nin farklı teknikler veya farklı süpervizyon modelleriyle birlikte kullanımına ilişkin araştırmalar yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.
4. Türkiye; lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç farklı düzeyde psikolojik danışman eğitimi verilen sayılı ülkelerden biridir (Doğan, 2008). Ancak, Türkiye'deki lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminin veya psikolojik danışman adaylarının kaygı, özyeterlik, psikolojik danışma becerileri gibi kişisel ve mesleki özelliklerinin incelendiği deneysel çalışmalar sınırlıdır. Yetkin psikolojik danışmanlar yetiştirebilmek için psikolojik danışman adaylarının sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesinin, bu yeterliliklerin psikolojik danışman adaylarına nasıl kazandırılabilirliğini belirlemek için çeşitli araştırmalar yapılmasının ve araştırma sonuçları doğrultusunda mevcut lisans programlarının yeniden yapılandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
5. Psikolojik danışman adaylarının gelişimsel özelliklerinin belirlenmesine ve mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitim programlarının oluşturulmasına yönelik bilimsel çalışmalar yapılmasının ve eğitim programlarında süpervizyon altında uygulamalar yapmaya olanak tanıyan derslere daha fazla yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
6. Araştırma kapsamında her psikolojik danışman adayı ön test ile son test arasında altı oturum süpervizyon almış ve her oturum 15 dakika ile sınırlandırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda mümkün olduğunca daha çok ve daha uzun süpervizyon oturumlarıyla çalışılmasının daha isabetli olacağı söylenebilir.
7. Araştırmada yer alan denek sayısı 15'i deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30'dur. İleride yapılacak araştırmalarda daha büyük örneklemlemlerle çalışılması sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayım etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Aladağ, M., (2013). Counseling skills pre-practicum training at guidance and counseling undergraduate programs: A qualitative investigation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 72-79.
- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-Analytical reviews of three major programs. *The Counseling Psychologist*, 18, 355-421.



- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barbee, P. W. (1999). *Examining the relationship between service-learning and student counselor self-efficacy* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Bektaş, D. Y. & Aladağ, M. (2005). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri dersinin kapsamı ve işleniş* [Sözlü bildiri]. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3th ed.). Pearson Education Inc.
- Bradley, F. O. (1972). *The interpersonal process recall technique in supervised counseling as an influence on four therapeutic conditions* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Wyoming, USA.
- Cashwell, C.S. (1994). Interpersonal process recall. Borders, L. D. (Ed.), *Supervision: Exploring the effective components*. ERIC Clearinghouse Productions.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *CACREP 2009 standards*. <http://www.cacrep.org/2009standards.html>.
- Daniels, T. (1994). Assessing counsellor training programs. *Guidance ve Counseling*, 9(3), 0-0.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.
- Doğan, S. (2008). *Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminin rotası* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Psikolojik Danışma Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Ergene, T. (2010). *Psikolojik danışman yeterlilikleri ve süpervizyon* [Sözlü bildiri]. II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Eriksen, K. ve McAuliffe, G. (2003). A measure of counselor competency. *Counselor Education ve Supervision*, 43, 120-133.
- Ford, J. D. (1979). Research on training counselors and clinicians. *Review of Educational Research*, 49(1), 87-130.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Friedlander, M. L., Keller, K. E., Peca-Baker, T. A., & Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 73.
- Glağing, S. T., (2009). The history, trends, and future of professional counseling. Özyürek, R., Owen, F. K., Owen D. (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Nobel.
- Hill, C. E., ve Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 3-24.
- Hill, C.E., & O'Brien, K.M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action*. American Psychological Association.
- Ivey, A. E., Normington, C. J., Miller, C. D., Morrill, W. H., ve Haase, R. F. (1968). Microcounseling and attending behavior: An approach to prepracticum counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 15(5), 1-12.
- İkiz, E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kagan, N. (1980). Influencing human interaction: Eighteen years with IPR. Hess, A. K. (Eds.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice*. Wiley.

- Kagan, N., (1995) *Interpersonal process recall: A method of influencing human interaction*. Microtraining Associates Inc.
- Kagan, N., & Krathwohl D. R. (1967). *Studies in human interaction interpersonal process recall stimulated by video tape*. (Proje No: 5-0800). East Lansing, MI: Michigan State University.
- Kagan, N., Krathwohl D. R., ve Farquhar, W., Harvey, S., Ward, G., Fuller, B., Hartzell, J., & Woody. (1967). "The effectiveness of IPR in supervising counseling." *Section II of IPR-Interpersonal Process Recall: Stimulated recall by videotape in exploratory studies of counseling and teaching-learning*. (Proje No: 1100). East Lansing, MI: Michigan State University.
- Kagan, N., Krathwohl D. R., & Miller R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape-A case study. *Journal of Counseling Psychology, 10*, 3-15.
- Kagan, N. & Schauble P. G. (1969). Affect simulation in interpersonal process recall. *Journal of Counseling Psychology, 1*(4), 309-313.
- Kingdon M. A. (1975). A cost/benefit analysis of the interpersonal process recall technique. *Journal of Counseling Psychology, 22*(4), 363-387.
- Kirsch, I. (1986). Early research on self-efficacy: What we already know without knowing we knew. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 339-350.
- Kuzgun, Y. (1999). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik mesleğinde eğitim düzeyleri ve yeterlilik*. Yöret Postası 13.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist, 26*(2), 219-273.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist, 26*, 179-218.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 105-120.
- Lent, R. W., Hill, C. E. & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 97-108.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Öner, N., & LeCompte, W. A. (1983). *Durumluk-süreklilik kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Özyürek, R., (2007). Psikolojik danışman eğitiminin ve okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin niteliğini yükseltmeye yönelik öneriler. Özyürek, R., Owen, F. K., Owen D. (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Nobel.
- Pamukçu, B., (2011). *The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(40), 212-221.
- Parish, K. L. (1981). *IPR, Modeling, and stress inoculation supervision for critical client statements* [Sözlü bildiri]. Amerikan Psikolojik Danışma Kongresi, Los Angeles, USA.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*, 95-103.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development, 71*(4), 396-405.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L., (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin, 86*, 420-428.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Consulting Psychologists Press.

- Truax, C. B. & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Aldine.
- Uslu, M. (2005). *Psikolojik danışmanların danışma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Whittaker, S. M. (2004). *A multi-vocal synthesis of supervisees' anxiety and selfefficacy during clinical supervision: Meta-analysis and interviews* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA
- Van Noord, R. W., Kagan N. (1976). Stimulated recall and affect simulation in counseling: client growth reexamined. *Journal of Counseling Psychology*, 23(1,) 28-33.
- Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yaka, B. (2011). *Mikro beceri eğitimi programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

**EXTENDED ABSTRACT*****The Effect Of The Supervision With Interpersonal Process Recall On The Counseling Skills, Self-Efficacy And Anxiety Levels Of Counselor Trainees***

The developments in the United States of America (USA) in the 1940s had a great importance in shaping the content of psychological counselor education programs in the world (Gladding, 2009). Until the 1940s, counselor/therapist training was based on the therapist's receiving psychological help from an experienced therapist and was more like a master-apprentice relationship (Daniels, 1994). With the transformation of therapeutic conditions defined by Rogers (1957) into teachable therapist skills, which started with the work of Robinson (1950; cited by Hill and Corbett 1993), studies on counselor/therapist training programs began. Among these training programs, Interpersonal Process Recall (IPR) developed by Kagan, Krathwohl and Miller (1963), Human Resource Development (HRD) developed by Truax and Carkhuff (1967), and Micro-Skill Training (MC) developed by Ivey, Normington, Miller, Morrill, and Haase (1968) stand out (Daniels, 1994).

Unlike models such as HRD and MC, which focus on teaching counseling skills directly, IPR focuses on helping counselor candidates recognize the barriers that prevent them from using these innate skills effectively. Although they have different focus points, it can be said that all psychological counselor training models aim to ensure that counselor candidates are effective in the psychological assistance service they provide. However, helping skills are not the only variable in the effectiveness of psychological help service. Hill and O'Brien (1999) divide the variables related to counselors into three as helping skills, personal characteristics and professional experiences. As can be seen, the personal characteristics of the psychological counselor, along with the counseling skills and professional experiences, have an important place in the psychological help process.

One of these personal characteristics of psychological counselors, which is also the subject of this research, is psychological counselor self-efficacy (Kirsch, 1986). Counselor self-efficacy is based on Bandura's (1977) social cognitive theory and is defined as an individual's belief and judgment about his or her ability to effectively counsel a client in a close time (Larson et al., 1992). Another psychological counselor's personal trait, which has an important place in the psychological help process and examined in this study, is anxiety. It is stated that anxiety has an effect on learning skills, the ability of the counselor candidate to use his skills, and the style of approaching his supervisor (Bernard & Goodyear, 2004).

With this study, it was aimed to examine the effects of supervision based on the interpersonal process recall technique on the counseling skills, self-efficacy and anxiety levels of counselor candidates.

This research is included in real experimental designs because it tries to determine cause-effect relationships and randomly assigns subjects to groups (Fraenkel & Wallen, 2006). In the research, "pretest-posttest control group design", one of the real experimental designs, was used. In the study, the counselor candidates in the experimental group received supervision based on the IPR technique until the post-tests were administered, while the counselor candidates in the control group received supervision based on the Mixed Model. Some measures were taken to prevent the interference of different factors in the process with the results of the research.

In the study, the subjects were randomly selected among the volunteers enrolled in the Guidance and Psychological Counseling (GPC) undergraduate program and taking the individual counseling practice course. The analyzes of the research included a total of 15 subjects, 10 female and 5 male, in the experimental group; The study was carried out on the data obtained from a total of 15 subjects, 10 female and 5 male, in the control group. Within the scope of the research, the supervisions were given by the lecturers working in the Department of GPC. The experimental group supervisors used the IPR technique during the experimental process, while the control group supervisors gave supervision based on the mixed model. In the research, three psychological counselors studying in the GPC Doctorate Program took part as referees, and the data on their psychological counseling skill levels were collected through the referees.

Counseling Skills Scale (CSS) developed by Eriksen and McAuliffe (2003) to measure the skills of counselor candidates; Counselor Self-Efficacy Scale (CASES) developed by Lent, Hill, and Hoffman (2003) to measure the self-efficacy levels of counselors, and State Anxiety Inventory (SAI) developed by Spielberger, Gorsuch, and Lushene (1970) to measure the state anxiety levels of counselors were used.

In the pre-test in the research, before the first session after the pre-interview, CASES and SAI were applied to the counselor candidates. Thus, as mentioned before, the effect of anxiety which may arise from the fact that the subjects will conduct a counseling session for the first time was kept under control. In the post-test, CASES and SAI were administered to counselor candidates who were supervised for five counseling sessions (excluding the pre-interview), just before the first session that followed.

In line with the hypotheses of the research, two-factor analysis of variance was used for mixed measures to test whether the supervision based on IPR had a significant effect on the psychological counseling skills, self-efficacy and anxiety levels of the subjects.

As a result of the analysis, the findings revealed that there is no difference between IPR technique-based supervision and mixed model-based supervision in terms of the effect on counselor candidates' counseling skills. When the effect on the self-efficacy levels of the psychological counselor candidates was examined, it was seen that there was no difference between the supervision based on the IPR technique and the supervision based on the mixed model. It was concluded that there is no difference between the supervision based on the IPR technique and the supervision based on the mixed model in terms of the effect on the anxiety levels of the counselor candidates. In addition, unlike the findings on counseling skills and self-efficacy levels, the mean anxiety scores of the counselor candidates in the experimental and control groups did not differ in terms of pre-test and post-test measurements. Based on the research process and results, some suggestions for researchers and counselor educators are presented.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Z Kuşağı Sporcularının Antrenörlerine İlişkin Liderlik Beklentilerine Genel Bir Bakış: Kuramsal Çerçeve

Esra ÇETİN<sup>1\*</sup>  & Veli Onur ÇELİK<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 20 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 26 Aralık 2022  
DOI: 10.52974/jena.1221608

### Öz:

Z kuşağı bireyler, yaşları itibarıyla artık iş hayatına girişleriyle bilimsel çalışmalarda yer almaya başlamıştır. Önceki kuşaklardan farklılıkları gözle görülür şekilde ortada olan bu bireyler sporda da profesyonel olarak karşımıza çıkmaktadır. Spor hayatındaki konumları genellikle sporcu olan bu kuşak mensuplarının antrenörleriyle olan ilişkileri başarılarında önemli rol oynamaktadır. Sporda liderlik üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar günümüze kadar gelen kuşaklar üzerinde oldukça fazla sayıda işlenmesine rağmen, Z kuşağı sporcuları üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların sayıca az olduğu dikkat çekmektedir. Bu derleme çalışmasının amacı Z kuşağına mensup sporcuların lider benimsedikleri antrenörlerine yönelik beklentilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla alan yazın taraması yapılmış ve ulaşılan bulgular çalışmada sunulmuştur. Spor ile ilgili Z kuşağı ve beklentileri araştırmalarına bakıldığında da gerçekleştirilen çalışmaların oldukça az olduğu saptanmıştır. Bu konuda bulunan çalışmaların sonuçları, Z kuşağının beklentilerini tam olarak anlatmaya yetmemektedir. Z kuşağının kendine has özelliklerinin bulunduğu, bu özelliklerin yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaya başladığı, yapılan çalışmalar incelendiğinde de diğer kuşaklardan farklı liderlik beklentileri bulunduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar az olsa da bazı ortak sonuçların olduğu saptanmıştır. Bu ortak noktalar; Z kuşağındaki sporcuların iletişim becerileri kuvvetli, sevecen ve şefkatli, sakin yapıya sahip, takım benliği oluşturan, takımını motive ederken sporcuları ile kararlar veren bir antrenör istedikleri olarak sıralanabilir. Çalışmanın sonuçlarının profesyonel hayatta artık fazlaca yer alan bu sporcuların başarıları için önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Z kuşağı, liderlik, antrenör, liderlik beklentisi.

### Abstract:

Generation Z individuals have started to take part in scientific studies with their entry into business life. These individuals, whose differences from previous generations are obvious, appear professionally in sports as well. The relationships of this generation members, whose positions in sports life are generally athletes, with their coaches play an important role in their success. Although the studies on leadership in sports have been studied in large numbers on the generations that have come to the present, it is

### Atf:

Çetin, E., & Çelik, V. O. (2022). Z kuşağı sporcularının antrenörlerine ilişkin liderlik beklentilerine genel bir bakış: Kuramsal çerçeve. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 348-359. <https://doi.org/10.52974/jena.1221608>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-1528-570X

<sup>2</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7865-6531

\*Corresponding Author: cetinesra@yahoo.com

*noteworthy that the studies on the Z generation athletes are very few in number. The aim of this compilation study is to reveal the expectations of the Z generation athletes for their coaches, which they adopt as leaders. For this purpose, a literature review was conducted and the findings were presented in the study. When we look at the researches of the Z generation and their expectations about sports, it has been determined that the studies carried out are very few. The results of the studies on this subject are not enough to fully explain the expectations of the Z generation. It has been determined that the Z generation has unique features, these features have started to emerge with the studies, and when the studies are examined, it has been determined that they have different leadership expectations from other generations. Although the studies conducted are few, it has been determined that there are some common results. These common points are; Athletes in the Z generation can be listed as they want a coach who has strong communication skills, is affectionate and compassionate, has a calm structure, creates a team identity, and makes decisions with his athletes while motivating his team. It is thought that the results of the study are important for the success of these athletes, who are now more involved in professional life.*

**Keywords:** Generation Z, leadership, coach, leadership expectation

## GİRİŞ

Kültürden sanata, iktisattan siyasete, bilimden teknolojiye kadar birçok alanda hızlı değişimler her toplumu ve bireyi farklı şekilde etkiler. Her toplumun değişim ve dönüşüme tepkisi karakteristik yapısı nedeniyle farklıdır. Aynı şey bireyler için de geçerlidir. Değişiklikler ve dönüşümler her bireyi aynı düzeyde etkilemez. Bu, bilimsel çalışmaların genel kabul görmüş sonuçlara ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu zorluğun üstesinden gelmek için, gruplar halinde bireylerin değerlendirilmesini mümkün kılan ölçekler gerekmektedir (Baykal, 2019). Bu ihtiyaca yönelik olarak kuşak kavramı ortaya çıkmıştır.

Fransız sosyolog August Comte, günlük yaşantımızdan bilimsel hayata kadar her yerde karşımıza çıkan kuşak kavramı üzerinde ilk çalışmayı gerçekleştirmiştir (Jaeger, 1985). Comte, kuşak değişimlerinin tarihsel süreçte etkili olan güçler olduğunu ve toplumsal ilerlemenin ancak bir kuşağın diğerine aktaracağı birikimlerle sağlanabileceğini belirtmiştir (Burnett, 2010). Comte'un çalışmasının dışında ilk kapsamlı araştırmayı gerçekleştiren Karl Mannheim'ın çalışması da alan yazında karşımıza çıkmaktadır (Baykal, 2019). Mannheim, kuşakların sosyal statüsünü açıklarken, her neslin kendi dönemindeki durumlara uygun davranış kalıplarını ortaya çıkarabileceğini öne sürmüştür. Kuşak çalışmalarının temelini atan bu iki çalışmayı günümüze kadar pek çok araştırmacının çalışması da izlemiştir (Strauss & Howe, 1991; Eyerman & Turner, 1998; Edmunds & Turner, 2002; Twenge, 2013; Pyöriä, Ojala, Saari & Järvinen, 2017).

Kuşak çalışmaları incelendiğinde tanım konusunda net bir görüş birliği bulunmadığı açıkça görülmektedir. Buna rağmen bazı noktalarda ortak noktalarda bulunduğu da gözlemlenmektedir. Çalışmalarda doğum yıllarını baz alan araştırmalar (Purhonen, 2016; Pyöriä ve diğ., 2017; Turner, 2002); şahit olunan olayları baz alan çalışmalar (Kupperschmidt, 2000; Tolbize, 2008; Williams & Page, 2011); tutum ve deneyimleri baz alan çalışmalar (Edmunds & Turner, 2002; Walker, Martin, White, Elliot & Norwood, 2006; Zemke, Raines & Filipczak, 2000) olduğu görülmüştür. Tüm bunların ışığında kuşaklar, aynı yıl dönümlerinde doğan, benzer politik ve sosyal olaylara şahitlik ederek ortak deneyimlere sahip olan kişiler olarak tanımlandırılabilir.

## **Kuşaklar**

TDK (2022)'nin tanımında kuşaklardan; yaklaşık 25 yaş kümelerinden oluşan, aynı zamanın şartlarını, haliyle benzer sıkıntı ve kaderi paylaşmış, aynı yıllar içerisinde dünyaya gelmiş kişilerin topluluğu olarak bahsedilmektedir. Özkul ve Bayraktar (2013) ise kuşakları; belli bir

zaman aralığında doğan, birbirine benzeyen yaş ve dönemleri paylaşan, yaşadıkları dönemin olayları ile şekillenmiş insan topluluğu olarak tanımlanmışlardır.

Alanyazında kuşaklar ile ilgili genellikle 5 ana sınıflandırma kullanılmaktadır. Bu sınıflandırmalar Gelenekselciler ile başlar, ardından Bebek Patlaması Kuşağı, X Kuşağı, Y Kuşağı ile devam eder ve son olarak Z Kuşağı ile biter. Bazı araştırmalarda Y ve Z Kuşaklarının arasında M Kuşağı adıyla bir kuşağın daha olduğu görülmektedir (Berkup, 2015). Fakat genel hatlarıyla alan yazında kabul gören 5 kuşak vardır.

Kuşaklar ile ilgili yapılan sınıflandırmalar kendi aralarında farklılıklar göstermektedir. Bunun bir sebebi kültürel değişiklikler olabildiği gibi, başka bir sebebi de içinde bulunulan dönemde yaşanan tarihsel olaylar olduğu söylenebilir. Bunların dışında bir diğer sebebi de tanımlamalar üzerinde ortak bir görüş olmaması olarak belirtilmiştir (Baykal, 2019). Tablo 1’de alan yazında bulunan bazı çalışmalardan elde edilen sınıflandırmalar verilmiştir.

**Tablo 1.** Alan yazındaki kuşaklarla ilgili bazı sınıflamalara ilişkin veriler (Reeves & Oh, 2008)

Araştırmacı ve Çalışmanın Yılı	Gelenekselciler	Bebek Patlaması Kuşağı	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı
Howe ve Strauss (2000)	1925-1943	1943-1960	1961-1981	1982-2000	-
Lancaster ve Stillman (2003)	1900-1945	1946-1964	1965-1980	1981-1999	-
Martin ve Tulgan (2002)	1925-1942	1946-1960	1965-1977	1978-2000	-
Oblinger ve Oblinger (2005)	...-1946	1947-1964	1965-1980	1981-1995	1995 - ...
Tapscott (2008)	-	1946-1964	1965-1975	1976-2000	-
Zemke ve diğ. (2000)	1922-1943	1943-1960	1960-1980	1980-1999	-

Tablo 1’de görüldüğü üzere sınıflandırmalarda net bir sınırlandırma bulunmamaktadır. Örneğin Bebek Patlaması Kuşağı ele alındığında; 1943 ile 1960 yılları arasında doğan kişiler olarak sınıflandıran iki çalışma (Howe & Strauss, 2000; Zemke ve diğ., 2000), 1946 ile 1964 yılları arasında doğan kişiler olarak sınıflandıran bir çalışma (Lancaster & Stillman, 2003), 1946 ile 1960 yılları arasında doğan kişiler olarak sınıflandıran bir çalışma (Martin & Tulgan, 2002) ve 1947 ile 1964 yılları arasında doğan kişiler olarak sınıflandıran bir çalışma (Oblinger & Oblinger, 2005) olduğu görülmektedir.

### **Sessiz Kuşak (1945 öncesi)**

Tablo 1’de görüldüğü gibi standart bir sınıflandırması bulunmasa da genel olarak 1945 yılı öncesi ortalama 20 yılda doğan bireyleri kapsamaktadır. Jeffries ve Hunte (2004)'a göre, onları aşırı koruyan ebeveynleri, sessiz neslin 52 milyon üyesini büyütüştür. Bu kuşak, kendinden öncekilerden daha az saygı duygusuna sahip olan, arabulucu liderlik özellikleri taşıyan, risk almayı tercih etmeyen kişileri temsil etmektedir (Jeffries & Hunte, 2004).

Sessiz Nesil veya Gelenekçiler, istikrar ve tekdüzelikten yanadırlar. Toplumsal normlara uyumlu karakterlere sahip olan bu nesil ayrıca disiplinli, geçmişe özlem duyan ve harcamalarında ölçülü olarak tanımlanmaktadır (Zemke ve diğ., 2000). Diğer tanımlamalar arasında sadık olmak, işverenlerine adanmış olmak ve tüm kariyeri boyunca bir veya iki kuruluşta çalışmak yer alır (Nelson, 2007).

Alan yazında Gelenekselci (Gelenekçi), Savaş Kuşağı ve Sessiz Kuşak dışında; Gaziler ve Radyo Bebekleri gibi farklı adlandırmaları da karşımıza çıkmaktadır.



### ***Bebek Patlaması Kuşağı (1946-1964)***

Bebek Patlaması Kuşağı, Sessiz Kuşaktan sonra dünyaya gelmiş olan, Tablo 1’de de görüldüğü gibi genel bir sınıflandırmaya sahip olmasa da bu çalışmada 1946 yılı ile 1964 yılları arasında dünyaya geldiği varsayılan kişileri temsil etmektedir. Bebek patlaması adını savaş sonrasında dünyaya aynı zamanlarda gelen 1 milyar bebek ile birlikte almıştır (Twenge, 2013).

Alanyazında karşımıza Bebek Patlaması (Baby Boomers) olarak karşımıza çıkan bu kuşağın; BB, Ben Kuşağı (Me Generation), Büyük Patlama Kuşağı (The Big Boomers Generation), Sandviç Kuşağı gibi adlandırmaları da mevcuttur.

### ***X Kuşağı (1965-1980)***

Coupland (1996) tarafından alan yazına kazandırılmış olan X kuşağının da doğum yılları genel çerçevede bilinmemekle birlikte bu çalışmada 1965 ile 1980 yılları arasında dünyaya geldiği kabul edilmektedir.

Bu kuşağa aynı zamanda; Kayıp Kuşak, Patlama Sonrası Kuşak, Bebek Kırıcı Kuşak, Gölge Kuşak, Tembel Kuşak, Geçiş Kuşağı ve On Üçüncü Nesil adları da verilmiştir (Burnett, 2012; McCrindle & Wolfinger, 2011; Zemke ve diğ., 2000; Ender Ayhün, 2013).

### ***Y Kuşağı (1980-1999)***

Y kuşağı alanda üzerine gerçekleştirilen çalışmaların araştırmacılarca en fazla tercih edilmiş kuşak olarak karşımıza çıkmaktadır (Bourne, 2009).

İlk teknolojik ve küresel kuşak olan Y Kuşağına mensup kişilerin 1980 ile 1999 yılları arasında doğdukları düşünülmektedir (Haeberle, 2009). Y Kuşağı, kuşaklarla ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar tarafından en çok odaklanılan nesil olarak karşımıza çıkar (Bourne, 2009). Y kuşağına diğer nesiller gibi birçok farklı isim de değinilmektedir. Bununla birlikte, Y Kuşağı için literatüre baktığımızda, isimlendirmenin çok büyük bir bölümünün kuşağın teknolojik yönünü ifade ettiği görülmektedir. Bu tür isimlendirmelere örnek olarak Digital Jenerasyon, www Jenerasyonu, İnternet Jenerasyonu (Gen N) verilebilir. Buna ek olarak, Y Kuşağı “Bin Yıl”, “Sonraki Nesil”, “Dijital Yerliler”, “Arama Jenerasyonu” olarak da bilinir (Jain & Pant, 2012; Piper, 2012; Van den Bergh & Behrer, 2016; Williams & Page, 2011; Zemke ve diğ., 2000).

Yanmaz (2021), Y kuşağı üyelerinin günün çoğunu sosyal medya ve iletişim teknolojileri ile internette geçirdiklerini iddia etmiştir. Türk (2013) inovasyon ve teknolojinin önem kazandığı bu nesilde etkileşimin yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca, farklı etnik köken ve kültürlerden bireylerle günlük etkileşimi en yüksek olan nesildir ve üyeleri önceki nesillere göre çok daha fazla kültürel çeşitliliğe sahiptir. Araştırmacılar tarafından teknoloji, bilgisayarlar, cep telefonları ve internet ile büyüyen çeşitlilik gösteren nesil oldukları düşünülmektedir (Yüksekbilgili, 2013).

### ***Z Kuşağı (2000 ve sonrası)***

Z kuşağı çoğunlukla X kuşağı ebeveynleri tarafından yetiştirilmektedir. Aileleriyle karmaşık bir dinamikleri olduğu için, ebeveynleri ile ilişkileri Gen Y’den farklıdır. Gen Y ve önceki nesillerin aksine, aile ilişkilerinin “kendilik algılarının merkezinde” olduğunu düşünmemektedirler. Yaşamdaki hedefleri mesleki başarı ve finansal güvence üzerine kuruludur ve nihai amaçları “mutlu olmaktır” (Seemiller & Grace, 2019). Z kuşağının dünya görüşü bireysel, açık fikirli ve kapsayıcıdır. Başkalarının duygularına ve bireysel deneyimlerine

karşı çok hassas olduklarından, karşıt görüşleri doğru ya da yanlış olarak öne sürmekte temkinlidirler. Eşitlik, herkese aynı şekilde davranılması gerektiğine inandıkları için Z kuşağı için çok önemlidir (Prensky, 2001).

VIA Institute on Character tarafından yapılan bir ankete katılan Z kuşağına mensup 150.000 kişi üzerinde yapılan çalışmanın sonucunda; Z kuşağının güçlü yanları dürüstlük, nezaket, mizah, adalet ve yargı özellikleri olarak belirtilmiştir (Seemiller & Grace, 2019). Giuntina (2017) ise, Z kuşağının sahip olduğu temel değerleri şu şekilde belirtmiştir: Teknoloji, bağımsızlık, sosyal medya, pragmatik, inatçı ve aceleci-sabırsız. Z kuşağının sahip olduğu güçlü yanları ile ilgili tablo özet halinde Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Z kuşağının temel özellikleri (Seemiller & Grace, 2019)

<b>Doğruluk</b>	<b>Açıklık</b>	<b>Azımlilik</b>	<b>İtina</b>
Dürüstlük	Yaratıcılık	Heves	Anlayış
Adalet	Açık fikirlilik	Zor iş	Başkaları
Bağlılık	Mizah	Motivasyon	Dalgınlık
Sorumluluk	Merak	Kararlılık	Merhamet
Yargı	Macera Duygusu	Yarışma	İyilik
	Doğallık		
	Bakış açısı edinme		
	Hoşgörü		

### **Liderlik ve Spor**

Liderlik, yüzyıllardır bilimsel çalışmalarda konu olmasının yanı sıra alan yazında 350’den fazla tanımlama bulunduğu da bilinmektedir (Erçetin, 2000). Özkan (2016) çalışmasında 2002-2016 yılları arasında ulusal alan yazında 400’ün üzerinde liderlik çalışmasının ele alındığını belirtmiştir. Liderlik ile ilgili bu kadar çok çalışma yapılması ve çok fazla tanımlamanın bulunması, liderlik ve lider kavramlarının zamanın gereklilikleri ile değişime uğramasına engel olamamaktadır (Özkan, 2016).

Liderlik kavramı Burns’ün (1978) tanımına göre, “Liderlik, belirli güdü ve değerlere, çeşitli ekonomik, politik ve diğer kaynaklara sahip kişilerin hem liderler hem de takipçiler tarafından bağımsız veya karşılıklı olarak tutulan hedefleri gerçekleştirmek için rekabet ve çatışma bağlamında karşılıklı harekete geçme sürecidir”. Bu tanıma göre lider ise takipçilerini etkileyerek harekete geçiren kişidir. Lider, üyeleri üzerinde olumlu etkileri bulunan veya üyelerin kendileri yaptıkları olumlu etkilerden daha fazlasını onlara yapma gücü sağlayan kişidir. (Gökçe & Şahin, 2001; Eren, 2013; Koçel, 2015).

Spor alanında incelendiğinde lidere antrenör, takipçilerine de sporcular adlandırması yapılmaktadır. Antrenörlerin adlandırmaları branşlara bağlı olarak; teknik direktör, koç, antrenör vb. olarak farklı adlandırmaları ile de karşımıza çıkmaktadır (Arslan & Kılıç, 2021).

Sporda liderlik ile ilgili alan yazında modelleme karşımıza çıkmaktadır. Bu modellemelerde antrenör-sporcu ilişkileri konu alınmaktadır. Bu modeller kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların antrenörün himayesinde bulunan sporcuların hayatında doğrudan etki ettiği gözlemlenmiştir (Chelladurai, 1984; Smoll, Smith & Hunt, 1977; Côté, Salmela, Trudel, Baria & Russell, 1995).

Antrenörlerin liderliklerini inceleyen çalışmaların ilki Lewin ve diğ. (1939) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, spor alanındaki liderlerin üç liderlik tarzından birinin

sergilenmesi önerilmektedir. Bu tarzlar; otoriter tarz, katılımcı tarz ve tam bağımsız ((laissez-faire) tarz olarak adlandırılmıştır. Bu liderlik tarzları genellikle bireylerin liderlik etme yollarını tanımlamak için kullanılır, ancak durumsallık yaklaşımının önerdiği gibi, bir lider farklı izleyiciler ve durumlar için farklı liderlik tarzları arasından seçim yapabilir.

Spor alanında liderliğin ölçülmesi için Chelladurai ve Saleh (1980) tarafından geliştirilen ölçüm aracı ile daha önce sadece liderlik yaklaşımlarının geliştirildiği modeller birleştirilmiş ve sadece duruma veya grup üyelerine odaklanmak yerine tüm boyutların eşit olarak ele alındığı bir lider davranış süreci ele alınmıştır. Bu modelde takım performansını artırmak ve verim elde edebilmek için üç faktörün, üç farklı lider davranışıyla etkileşimin gerekliliği savunulmaktadır. Bu faktörler durumsal özellikler, liderin kendi özellikleri ve üyelerin özellikleridir. Üç lider davranışı ise zorunlu lider davranışı, gerçek lider davranışı ve tercih edilen lider davranışıdır. Bahsi geçen faktörler ile lider davranışlarının etkileşimi sonucunda da performans ve doyum kriterleri ortaya çıkmaktadır. Lider davranışları uyum içerisindeyse performans ve doyum bakımından ideal bir sonuç ortaya çıkması beklenir. Fakat lider davranışları birbiriyle uyumsuz olursa da ta serbestlik sonucunun ortaya çıkması beklenmektedir (Chelladurai & Carron, 1983). Bu konuda yapılan çalışmalar liderin; eğitici-öğretici, demokratik, otokratik, ödüllendirici ve sosyal destekleyicilik gibi kişisel davranışlarının oyuncu performansları ile bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir (Köksal, 2008; Sarioğlu, 2020).

Sporda liderliği ölçen başka bir ölçüm aracı olan Antrenör Davranışı Değerlendirme Sistemi'nde Smith, Smoll, Hunt (1977); sporcuların antrenman esnasında antrenörleri tarafından nasıl davranışlara tabii oldukları incelenmiştir.

Son olarak Côté ve diğ. (1999) antrenör davranışlarının sporcunun psikolojik gelişimine olan etkisini araştırmış, antrenörün özelliklerinin, sporcuların bu özelliklere dönük algılarının ve antrenman ortamının birbirine bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sporda liderlik araştırmalarına ilişkin alanyazındaki durumu geniş bir şekilde gözden geçiren Arthur ve Bastardoz (2020) antrenörlerin, sporcuları/takımı geliştirmede ve müsabakalara hazırlamada çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Antrenörlerin dünyasının anlaşılması önemli olduğu kadar karmaşık olduğunu ve tek bir modelin tüm bu karmaşıklıkları tasvir etmeyeceğini savunmuşlardır. Bununla birlikte, sistematik bir yaklaşımla birlikte sağlam teorinin geliştirilmesi ve dikkatle geliştirilmiş hipotezlerin sağlam bir şekilde test edilmesinin, bu karmaşık ve anlaşılması zor ortama biraz ışık tutacağını da savunmaktadır. Genel olarak alanyazında, antrenörlerin yüksek performanslı sporcular ve takımlarla ilgili davranışlarını belirlemeye yönelik büyük adımlar atıldığını da vurgulamıştır (Arthur ve Bastardoz, 2020).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsanlar sadece fizyolojik özelliklere sahip varlıklar değil aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik özellikleri de bulunan canlılardır. Altıntaş ve Akalan (2008), sporcunun performansının spor ortamı içerisinde duygusal ve zihinsel olarak sahip olduğu durumla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple antrenör ve sporcunun ilişkisi sağlıklı ve olumlu temellerle oluştuğunda, sporcularının temel psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarının olumlu yönde etkileneceği bilinmektedir. Bu bağlamda eğer Z kuşağı sporcularının istek ve ihtiyaçları liderleri olarak bilinen antrenörlerinin liderlik tarzlarına etki ederse, bu durumun hem kurumu hem de bireysel olarak antrenörleri başarıya götüreceği aşikardır.

Liderlik teorileri hayatımıza girdiği zamandan bugüne kadar birçok alanda üzerinde çalışmalar gerçekleştirilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşaklar bazında da inceleyen araştırmacılar var olsa da (Anderson, Baur, Griffith & Buckley, 2006; Zemke ve diğ., 2000; Şahin, 2019) Z kuşağı hem iş hayatına yeni girmesiyle hem de önceki kuşaklardan çok farklı özelliklere sahip olmasıyla araştırma konularında kendilerine yer verilmesi çok az olan bir kuşaktır. Spor ile ilgili Z kuşağı ve beklentileri araştırmalarına bakıldığında da gerçekleştirilen çalışmaların oldukça az olduğu saptanmıştır. Bu konuda bulunan çalışmaların sonuçları (Parker ve diğ., 2012; Ragogna, 2017; Vance, 2019) Z kuşağının beklentilerini tam olarak anlatmaya yetmemektedir.

Bu konuda alan yazında ulaşılan çalışmalardan ilki Parker ve diğ. (2012) tarafından gerçekleştirilmiş, sporcularla nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda araştırmacılar bağırmayan ve sakın kalan, sevecen ve teşvik edici, spor hakkında bilgi sahibi ve takımı karar verme sürecine dahil eden bir antrenörün onlar için harika antrenör olacağını belirtmiştir.

Bir diğer çalışma olan Ragogna (2017) çalışmasında 10-14 yaş aralığındaki sporcular üzerinde antrenörlerinin beklentilerini sorgulamış ve katılımcılar antrenörlerinin motivasyon stratejileri, öğretmeye yönelik davranışları ve karar verme stillerinin tercihlerinde önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca antrenörlerinden verdikleri geribildirimlerde dürüst olmalarını beklediklerini, onlardan şefkat görmek istediklerini, ihtiyaç halinde sosyal destek vermelerini bekledikleri ve demokratik yaklaşım benimsemelerini beklediklerini belirtmişlerdir.

Son olarak Vance (2019) çalışmasında Z kuşağında bulunan sporcularının başarılarını etkileyen bazı temel niteliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu nitelikler; sporcuların antrenörleriyle arasındaki güven, iletişimin sağlıklı olması, hesap verilebilirlik, antrenörün anlamlı ilişkiler kurması, takım sinerjisi oluşturma ve motivasyon sağlama becerisi olarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde ortak noktalar olduğu gözlemlenmektedir. Z kuşağındaki sporcuların iletişim becerileri kuvvetli, sevecen ve şefkatli, sakın yapıya sahip, takım benliği oluşturan, takımını motive ederken sporcuları ile kararlar veren bir antrenör istedikleri görülmektedir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Arslan, A., & Kılıç, M. (2021). Farklı spor branşlarındaki sporcuların duygusal zekâ ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Modern Leisure Studies*, 3(1), 12-34.
- Altıntaş, A., & Akalan, C. (2008). Zihinsel antrenman ve yüksek performans. *Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1) 39-43. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000131](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000131)
- Anderson, H.J., Baur, J.E., Griffith, J.A., & Buckley, M.R. (2016). What works for you may not work for (Gen)Me: Limitations of present leadership theories for the new generation. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 245-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.08.001>
- Arthur, C. A., & Bastardo, N. (2020). Leadership in sport. In Tenenbaum, G. & Eklund, R. C. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (4th ed.), John Wiley & Sons, Inc.

- Baykal, A. (2019). *A comparative analysis on voting behavior of generations x, y, and z: Ankara Case* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi], Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Berkup, S. B. (2015). *Sosyal ağlarda bireysel mahremiyet paylaşımı: X ve Y kuşakları arasında karşılaştırmalı bir analiz* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bourne, B. B. (2009). *Phenomenological study of response to organizational change: Baby Boomers, generation X, and generation Y* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. University of Phoenix, Arizona, USA.
- Burnett, J. (2010). *Generations: The time machine in theory and practice*. Ashgate.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6, 27-41. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.1.27>
- Chelladurai, P., & Carron, A.V. (1983) Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport Psychology*, 5, 371-380. <https://psycnet.apa.org/record/1984-22804-001>
- Chelladurai, P. & Saleh, S.D. (1980) Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45. <https://doi.org/10.1123/jsp.2.1.34>
- Coupland, D. (1991). *Generation X: Tales for an accelerated culture*. St. Martin's Press.
- Côté, J., Salmela, J.H., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S.J. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expertise gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.1>
- Edmunds, J., & Turner, B. S. (2002). *Generational Consciousness, Narrative And Politics*. Rowman & Littlefield.
- Eren, E. (2013). *Stratejik yönetim ve işletme politikası* (9. basım). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Eyerman, R., & Turner, B. S. (1998). Outline of a theory of generations. *European Journal of Social Theory*, 1(1), 91-106. <https://doi.org/10.1177/136843198001001007>.
- Giunta, C. (2017). An emerging awareness of generation z students for higher education professors. *Archives of Business Research*, 5(4), 0-0. <https://doi.org/10.14738/abr.54.2962>
- Gökçe, G., & Şahin, A. (2001). Örgütte Liderlik, Gökçe, O. & Atabey, A. (Edt.), *Davranış Bilimleri (Ders Notları)*. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Mezunları Derneği Yayınları.
- Haeberle, K., Herzberg, J., & Hobbs, T. (2009). Leading the multigenerational work force. A proactive approach will cultivate employee engagement and productivity. *Healthcare Executive*, 24(5), 62-64.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage Books A Division of Random House.
- Jaeger, H. (1985). Generations in history: reflections on a controversial concept. *History and Theory*, 24(3), 273-292. <https://doi.org/10.2307/2505170>
- Jain, V., & Pant, S. (2012). Navigating generation Y for effective mobile marketing in India: a conceptual framework. *International Journal of Mobile Marketing*, 7(3), 0-0.
- Jeffries, F. L., & Hunte, T. L. (2004). Generations and motivation: A connection worth making. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 6(1), 37-70. <https://doi.org/10.21818/jbam.6.1.4>.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği* (16. basım). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Köksal, F. (2008). *Antrenörlerin liderlik tarzları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigeneration employees: Strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), 65-76.

- Lancaster, L. C., & Stillman, D. (2003). *When generations collide: Who they are, why they clash, how to solve the generational puzzle at work*. Harper Business.
- Martin, C. A., & Tulgan, B. (2002). *Managing the Generational Mix*. MA: HRD Press.
- McCrinkle, M., & Wolfinger, E. (2011). *The ABC Of XYZ: Understanding the global generations*. University of New South Wales Press Ltd.
- Nelson, B. (2007). Tips and techniques to bridge the generation gaps. *Health Care Registration: The Newsletter for Health Care Registration Professionals*, 16(4), 3-5.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or it: first steps towards understanding the netgeneration. Oblinger, J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation Boulder*. Educause.
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639.
- Özkul, E., & Albayrak, A. (2013), Y kuşağı turistlerin destinasyon imaj algıları üzerine bir araştırma, *Turkish Studies*, 8, 15-31.
- Parker, K., Czech, D., Burdette, T., Stewart, J., Biber, D., Easton, L., Pecinovsky, C., Carson, S., & McDaniel, T. (2012). The preferred coaching styles of generation z athletes: a qualitative study. *Journal of Coaching Education*, 5(2), 5-23. <https://doi.org/10.1123/jce.5.2.5>
- Piper, L. E. (2012). Generation Y in healthcare: leading millennials in an era of reform. *Frontiers of Health Services Management*, 29(1), 16–28.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Purhonen, S. (2016). Generations on paper: Bourdieu and the critique of ‘generationalism.’ *Social Science Information*, 55(1), 94–114. <https://doi.org/10.1177/0539018415608967>
- Pyöriä, P., Ojala, S., Saari, T., & Järvinen, K. M. (2017). The millennial generation: A new breed of labour? *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697158>
- Ragogna, M. (2017). *Exploring youth athletes preferred leadership styles and behaviours of sport coaches* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Master of Arts in Applied Health Sciences, Brock University, Canada.
- Reeves, T. C., & Oh, E. (2008). Generational differences. In Spector, M. J., Merrill, M. D., Merrienboer, J., & Driscoll, M. P., *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., 295–303), Taylor& Francis Group.
- Sarıoğlu, H. (2020). *Genç futbolcular ile antrenörlerinin lider davranış özelliklerine ait görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Yakın Doğu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
- Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z: A Century In The Making*. Routledge, Taylor&Francis, New York.
- Smith, R.E., Smoll, E.L., & Hunt, E.B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly, American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 48(2), 401-407. <https://doi.org/10.1080/10671315.1977.10615438>
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History Of America's Future, 1584 to 2069*. NY: William Morrow & Company, Inc., New York.
- Şahin, K. (2019). Kuşaklararası liderlik ve değişen liderlik olgusu [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital*. McGraw-Hill Education.
- Twenge, J.M. (2013). *Ben nesli*. (Çev. Esra Öztürk. 3. Baskı). Kaknüs Yayınları.
- TDK (2020). *Kuşak kelimesinin anlamı*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5477b1c1397c96.82331071](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5477b1c1397c96.82331071)

- Tolbize, A. (2008). Generational differences in the workplace. *Research and Training Center on Community Living, 5*(2), 1–21.
- Turner, B. (2002). Strategic Generations: Historical Change, Literary Expression, And Generational Politics. In.: Edmunds, J., & Turner, B. S. (Eds.). *Generational Consciousness, Narrative and Politics*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Van den Bergh, J., & Behrer, M. (2016). *How cool brands stay hot: Branding to Generations Y and Z*. Kogan Page Publishers.
- Vance, A.R. (2019). *Generation Z: Perceptions from today's collegiate athlete on the coach-athlete relationship and its impact on success in athletics* [Yayımlanmamış doktora tezi], Concordia University, Portland.
- Walker, J.T., Martin, T., White, J., Elliott, R., & Norwood, A., (2006). Generational (Age) differences in nursing students' preferences for teaching methods. *Journal of Nursing Education, 45*(9), 371-381
- Williams, K. C., & Page, R. A. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business, 5*(1), 1–17.
- Yanmaz, F. (2021). *Nöropazarlama çerçevesinde kullanılan subliminal mesajlara yönelik algının satın alma niyetine etkisi: Y ve Z kuşakları üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yüksekbilgili, Z. (2013). Türk tipi y kuşığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 342-353.
- Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the clash of veterans, boomers, Xers, and Nexters in your workplace*. Choice Reviews Online.

## EXTENDED ABSTRACT

### *An Overview Of Generation Z Athletes' Leadership Expectations From Their Coaches: Theoretical Framework*

Rapid changes in many fields, from culture to art, from economics to politics, from science to technology, affect every society and individual differently. The reaction of each society to change and transformation is different due to its characteristic structure. The same is true for individuals. Changes and transformations do not affect everyone equally. This makes it difficult for scientific studies to reach generally accepted conclusions. In order to overcome this difficulty, scales that enable the evaluation of individuals in groups are required (Baykal, 2019). The concept of generation has emerged in response to this need.

When generational studies are examined, it is clearly seen that there is no clear consensus on the definition. Despite this, it is observed that there are some common points. Studies based on birth years (Purhonen, 2016; Pyöriä et al., 2017; Turner, 2002); studies based on witnessed events (Kupperschmidt, 2000; Tolbize, 2008; Williams & Page, 2011); It has been seen that there are studies based on attitudes and experiences (Edmunds & Turner, 2002; Walker, Martin, White, Elliot & Norwood, 2006; Zemke, Raines, & Filipczak, 2000). In the light of all these, generations can be defined as people born on the same anniversaries, witnessing similar political and social events and having common experiences.

Generation Z is mostly raised by their generation X parents. Their relationship with their parents is different from Gen Y, as they have a complex dynamic with their families. Unlike Gen Y and previous generations, they do not consider family relationships to be "at the center of their sense of self". Their goals in life are based on professional success and financial security, and their ultimate goal is "to be happy" (Seemiller & Grace, 2019). The worldview of Generation Z is individual, open-minded and inclusive. Being very sensitive to the feelings and individual experiences of others, they are wary of arguing against opposing views as right or wrong. Equality is very important for Generation Z, as they believe that everyone should be treated the same (Prensky, 2001).

In addition to being a subject in scientific studies for centuries, it is also known that there are more than 350 definitions in the literature (Erçetin, 2000). Özkan (2016) stated in his study that over 400 leadership studies were discussed in the national literature between 2002-2016. The fact that so many studies on leadership and there are so many definitions cannot prevent the concepts of leadership and leader from changing with the requirements of time (Özkan, 2016).

When examined in the field of sports, the leader is called coach and his followers are called athletes. The naming of the coaches depends on the branches; coach, coach, trainer, etc. It also appears with different names (Arslan & Kılıç, 2021)

Arthur and Bastardo (2020), who extensively reviewed the literature on leadership research in sports, stated that coaches play a very important role in developing athletes/teams and preparing them for competitions. They argued that the coaches' world is as complex as it is important to understand, and that no single model will depict all of these complexities. However, he also argues that the development of sound theory combined with a systematic approach and sound testing of carefully developed hypotheses will shed some light on this complex and elusive environment. In general, it has been emphasized in the literature that great steps have been taken



to determine the behavior of coaches regarding high-performance athletes and teams (Arthur and Bastardoz, 2020).

Humans are not only creatures with physiological characteristics, but also living things with psychological and sociological characteristics. Altıntaş and Akalan (2008) stated that the performance of the athlete is related to his emotional and mental state in the sports environment. For this reason, it is known that the basic psychological and sociological needs of the athletes will be positively affected when the relationship between the coach and the athlete is formed on healthy and positive foundations. In this context, if the wishes and needs of the Z generation athletes affect the leadership styles of their coaches, known as their leaders, it is obvious that this situation will lead the trainers to success both as an institution and individually.

Leadership theories emerge as a concept that has been studied in many areas since the time they entered our lives. Although there are researchers who examine them on the basis of generations (Anderson, Baur, Griffith, & Buckley, 2006; Zemke et al., 2000; Şahin, 2019), the Z generation should be included in research subjects both because they have just entered the business life and because they have very different characteristics from previous generations. It is a very small generation. When we look at the researches of the Z generation and their expectations about sports, it has been determined that the studies carried out are very few. The results of the studies on this subject (Parker et al., 2012; Ragogna, 2017; Vance, 2019) are not enough to fully explain the expectations of the Z generation.

As a result, when the studies are examined, it is observed that there are common points. It is seen that the athletes in the Z generation want a coach who has strong communication skills, who is affectionate and compassionate, who has a calm structure, who creates a team identity, and who makes decisions with his athletes while motivating his team.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Çocukların Gelişimi Açısından Oyunların Etkisinin İncelenmesi

Remzi SAĞ<sup>1\*</sup> , Şehmus Gökhan TAŞDELER<sup>2</sup>   
& Özlem BOZDAL<sup>3</sup> 

Gönderilme Tarihi: **07 Aralık 2022** Kabul Tarihi: **28 Aralık 2022**  
DOI: 10.52974/jena.1215886

### Öz:

Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemi incelendiğinde son zamanlarda oyun kavramının önemli bir yer edindiği görülmektedir. Bilim insanlarının birçoğuna göre çocuğu tanımın ve gözlemleninin en iyi yolu oyundur. Çocuklar oyun oynadığı esnada birçok beceri kazanırlar. Çocuk, oyun vasıtasıyla yetişkinliğe geçiş dönemindeki becerilerini izleyerek pratik hale getirir ve mükemmelleştirir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerine göre oyunların çocukların gelişimi açısından etkilerinin incelenmesidir. Araştırma grubunda Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeni yer almıştır. Veriler yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi kullanılarak elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin çocukların kendilerini tanıması ve birçok açıdan gelişimlerine katkı sağladığı için oyun kavramının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Oyunun çocukların gerçek dünyası ve mutlulukları olduğu görülürken, oyunun çocuklar için bir eğlence ve motivasyon kaynağı olduğu ön plana çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların genel anlamda oyunla öğretim yöntemini kullandıkları ve oyunun öğrenme süreci üzerinde büyük oranda etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri oyunla öğretim yöntemi ile birlikte; öğrenmenin daha kolay ve çabuk olduğunu, öğrenmenin eğlenceli ve zevkli gerçekleştiğini, çocuğun gelişimi açısından faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda oyunla öğretim yönteminin; derse olan ilgiyi arttırdığı, çocuğun okulu ve arkadaşlarını sevmesine imkân sağladığı, çocuğun dil gelişimi ve konuşma becerisini geliştirdiği düşünülürken, çocuklarda; dikkat becerisini arttırdığı, algılama becerisini kazandırdığı, hayal gücünü geliştirdiği ve kuralları öğrenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni, oyun, çocuk, gelişim.

### Abstract:

When the education system in developed countries is examined recently, it is seen that

### Atf:

Sağ, R., Taşdel, Ş. G., & Bozda, Ö. (2022). Sınıf öğretmenleri görüşlerine göre çocukların gelişimi açısından oyunların etkisinin incelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 360-372. <https://doi.org/10.52974/jena.1215886>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3423-4740

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6936-9311

<sup>3</sup>Gaziantep Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8495-5549

\*Corresponding Author: remzi\_sag27@hotmail.com

*the concept of game has an important place. According to many scientists, the best way to get to know and observe the child is through play. Children gain many skills while playing. Through play, the child monitors and perfects his/her skills in transition to adulthood. The aim of this study is to examine the effects of games on the development of children according to classroom teachers. When the research group was examined, face-to-face interview technique was used with 10 classroom teachers working in Gaziantep Provincial Directorate of National Education on a voluntary basis. In the research, using the interview method, which is one of the qualitative research methods, the data obtained were analyzed by the content analysis method. As a result of the research, classroom teachers emphasized that the concept of play is important because it contributes to children's self-knowledge, the first stage of learning and their development in many ways. While it is seen that the game is the real world and happiness of children especially in terms of development, it has come to the fore as a source of entertainment and motivation. In addition, it was stated that the participants generally used the method of teaching with games and that the game had a great effect on the learning process. In addition, classroom teachers, together with the game teaching method; They stated that learning is easier and faster, learning is fun and enjoyable, and it is beneficial for the development of the child. At the same time, the method of teaching with games; It has been determined that it increases the interest in the lesson, allows the child to love the school and his friends, and improves the language development and speaking skills of the child. It has been concluded that it increases attention skills, gains perception skills, develops imagination and contributes to learning the rules.*

**Keywords:** Classroom teacher, game, child, development.

## GİRİŞ

Oyun; eğitim bilimi içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Bazı uzmanlara göre oyun; “öğrenme sanatı” olarak ifade edilmektedir. Oyunla birlikte çocuklar fazla olan enerjilerini dışarı atarlar ve yaramazlık yerine taklit yeteneklerini karşılayabilen bir yol olarak ifade edildiği belirtilmektedir (Biriktir, 2008). Oyun çocukların gelişiminde şüphesiz çok etkilidir ve öğreticiliği yadsınamaz bir gerçektir. Oyun kavramına genel olarak bakıldığında; çocukların oyunu öğrenmek için oynamadığı, yaşama dair tecrübelerinden kazandığı bilinmektedir (Yavaşoğlu, 2005).

Oyun; çocuğun sosyal yaşantısında doğru davranışları içselleştirmesinin yanında çocuğu hayata hazırlayan, yaşantısında ona yön veren en önemli unsurdur (Alıncak & Tuzcuoğulları, 2016). Oyunların özellikleri ve oyunlarda kullanılan araç-gereçler zaman içerisinde değişse de çocuğun olduğu her yerde oyun ortamının hazır bulunması gerektiği gerçeği evrensel bir olgudur. Çocuğun eğitim hayatı boyunca her alanda oyunla karşılaşması oyunun gerçek bir eğitim aracı olduğunu göstermektedir. Farklı kültürlerden çocukların etkileşimini kolaylaştırıcı olması da oyunun evrensel özelliğini yansıtmaktadır (Erkal, 1998). Dünyanın her yerinde Çocukluğun ilk dönemlerinde oyun, eğitim programları içeriğinde önemli yer tutmakta ve eğitim programlarının merkezi olarak görülmekte ve kabul edilmektedir (MEB, 2013).

Oyun kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanım mevcuttur. Ayan’a (2016) göre oyun; çocukların sosyal ortam davranışlarını düzenledikleri, buldukları çevrenin kurallarına göre hareket ettikleri, gelişimsel olarak bazı sorunları çözdükleri aktiviteler olarak tanımlamıştır. Huizinga (1995) ise oyunu şöyle tanımlamıştır: oyun; belirli kurallar çerçevesinde gönüllü olarak yapılan, çocuklar için mutluluk veren, amacı olan bir faaliyet olarak ifade edilmiştir. En genel tanımıyla; belirlenmiş veya belirlenmemiş hedefe yönelik, çocukların her durumda isteyerek katıldığı, çocuğun bütün gelişimlerine katkı sağlayan, etkin bir öğrenme süreci olarak ifade edilmiştir (Öztürk, 2010). Aynı zamanda oyun; çocukların kendilerini tanıma imkânı sağlayan bir aktivitedir (Yıkılmaz & Kurşun, 2018; Ayan ve diğ., 2017; Say & Bağ, 2017).

Oyun süreci, oynarken çocuğun mutlu olmasını sağlamanın yanında çocuğun kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi oluruz ve buna ek olarak hoşlandığı veya hoşlanmadığı

unsurları belirleyebiliriz (Öğülmüş, 2009). Oyunun eğitimsel boyutunun yanında fiziksel gelişime de katkı sağladığı ve oyun oynayan çocukların oyun oynamayan çocuklara göre daha sağlıklı olduğu ve fiziksel olarak daha hızlı geliştikleri görülmektedir (MEB, 2009). Eğitsel oyun ile motorik özelliklerin daha çabuk geliştiği ve sosyal davranışların daha iyi bir seviyeye geldiği gözlemlenmiştir (Ayan ve diğ., 2015).

Oyun ile birlikte çocuğun vücut hareketlerini daha kontrollü bir seviyeye getirmesi, eylemleri arka arkaya sıralaması vücut performansını arttırmaktadır. Arka arkaya yapılan hareketler kaslar tarafından ezberlenir ve çocuğun bu başarısı kas gücüyle aynı orantıda değildir. Oyun esnasında yapmış olduğu fiziksel hareketlerin devamlılığı, göstermiş olduğu cesaret, tekrarlanan denemeler ile kazandığı beceriler etkili olmaktadır. Kazanılan bu özellikler psikomotor gelişimin artmasında önemli faktör olmaktadır (Bozan, 2016).

Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından fiziksel etkinlikler ve oyun büyük önem taşımaktadır. Çocuklarda obezite riskinin ortaya çıkmaması ve sağlıklı büyüme anlamında oyunun ve fiziksel aktivitelerin önemi bilimsel açıdan da kanıtlanmıştır. (Vural ve diğ., 2019; Yıkılmaz, 2018). İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar tüm insanlık tarihinde oyun her zaman var olmuştur ve Belli gelişim ve değişimlere uğrayarak insanlık tarihinde her zaman yer almıştır (Tuğrul, 2010).

Eğitim bilimine göre oyunun; öğrenmede en etkili yöntemlerden birisi olarak kabul edilmesinin yanında okul öncesi ve sonraki okul dönemlerinde kazanılan becerilerin daha sonraki becerilere aktırılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Oyun sayesinde kazanılan öğrenmeler ile pozitif olan özellikler pekiştirilerek çocuk üzerinde daha olumlu kazanımları sağlamaktadır. Oyun ile elde edilen öğrenmeye dolaylı olmayan, doğrudan öğrenme diyebiliriz (Aral, 2000). Çocuk gelişiminde oyunun en doğal ortam olduğu ifade edilmektedir (Poyraz & Dere, 2003).

İlköğretim çağındaki çocukların hem sağlık hem de oyun ihtiyaçlarının karşılanması bakımından fiziksel aktivitelere katılmalarının önemli olduğu bilimsel olarak ortaya konmuştur (hangi araştırmada ise atıf verilmeli). Hem çocukların hem de yetişkin bireylerin fiziksel faaliyetlere katılmaları sağlıklı bir yaşam sürmelerinde çok önemlidir (Janssen & Leblanc, 2010; MEB, 2012). Oyun; bir öğretim yöntemi olarak kullanılırsa, diğer zamanlarına göre daha özgür ve daha gerçekçi olarak çocuğun iç dünyasını ortaya koyabilmektedir. Öğretim sürecinde çocuklara kazandırılmak istenen kazanımın oyunla öğretilmesi onların fiziksel, duygusal, ruhsal ve sosyal açıdan gelişimlerini desteklemektedir. Oyunla öğretim yöntemleri çocukların analitik ve eleştirel düşünce biçimlerini geliştirmesi anlamında da önemli görülmektedir. (Demirci ve diğ., 2006).

Oyun çocuk için bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyaç karşılanmadığı zaman fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden sorunlar ortaya çıkmaktadır. Oyun sayesinde çocuklar kendilerini daha rahat ve kolay ifade ederler ve sosyal yönden gelişirler. Çocuklara kazandırılmak istenen kazanımlar oyun yoluyla verilmeli ve çocukların gelişimleri yönünden de oyunla desteklenmelidir. Oyun aktiviteleri, sosyal çevrede ortaya çıkan psikanaliz açıdan ortaya çıkabilecek sorunlarla baş edebilme anlamında da önemli bir yere sahiptir (Barnett, 2013).

Bu çalışma, sınıf öğretmenleri açısından çocukların gelişiminde oyunların etkilerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda verilen soruların cevapları araştırılmıştır.

“Sınıf öğretmenleri(nin);

- Oyun kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çocukların gelişimi açısından oyunun ne anlama geldiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Oyunla öğretim yöntemi kullanmakta mıdır?
- Oyunun öğrenme üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?”

## YÖNTEM

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan mülakatla veri toplama yöntemi ile elde edilmiştir. Nitel yöntemlerden birisi olan mülakat yöntemi, nicel yöntemlere göre daha esnek olabilmektedir. Bu yöntem, veri toplama anlamında daha farklı yaklaşımların ortaya çıkmasını desteklemektedir. (Gay, Mills & Airasian, 2006). Araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemleri; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve nesnel olarak ortaya koyulduğu nitel bir süreç takip edilerek yürütülen araştırmalar olarak tanımlanır. Görüşme yöntemi, farklı gruplardan veri elde edilmesi anlamında önemli bir yöntemdir. Bu yöntem özellikle sözel veri toplama anlamında etkin ve geçerli bir yöntemdir. (Patton, 1987:111; akt: Yıldırım & Şimşek, 2013).

### *Araştırma Grubu*

Sınıf öğretmenlerine göre çocukların gelişimi açısından oyunların etkilerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı/araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu, Gaziantep il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma grubu ile ilgili veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma Grubuna (n= 20) Ait Kişisel Özellikler

Değişkenler	Guruplar	n	%
Okulun yerleşim yeri	İl	16	80
	İlçe	4	20
Görev Süreleri	1 – 5 Yıl	6	30
	6 – 10 Yıl	5	25
	11 – 15 Yıl	4	20
	16 – 20 Yıl	4	20
	21 – 30 Yıl	1	5
Cinsiyet	Erkek	9	45
	Kadın	11	55
Eğitim	Lisans	17	85
	Lisansüstü	3	15

Tablo 1’de araştırma grubuna ait bazı kişisel özellikler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine baktığımızda; 16 (%80) öğretmen şehir merkezinde görev yaparken, 4 (%20) öğretmen ise ilçede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev sürelerine baktığımızda, 6 (%30) öğretmen 1–5 yıl arası, 5 (%25) öğretmen 6–10 yıl arası, 4 (%20) öğretmen 11–15 yıl arası, 4 (%20) öğretmen 16–20 yıl arası, 1 (%5) öğretmenin ise 21-30 yıl arasında görev yaptığı görülmektedir. Katılımcılara cinsiyet yönünden baktığımızda 9 (%45) öğretmenin erkek, 11 (%55) öğretmenin kadın olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna baktığımızda 17 (%85) öğretmenin lisans mezunu olduğu, 3 (%15) öğretmenin de lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

### **Açık Uçlu Soru Formunun Hazırlanması ve Uygulanması**

Yapılan araştırmada açık uçlu sorular kullanılmıştır. Analitik yöntemlerde bireylerin duygu, düşünce, prensip, bakış açıları gibi durumlarla ilgili olarak da bulgular elde edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma için kullanılan görüşme formunun hazırlanması için öncelikle geniş kapsamda alan yazın ve içerik araştırmaları yapılarak taslak görüşme formları hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken geniş çaplı kaynak taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması yapılarak sorular oluşturulmuştur. Soruların seçimi ve tespiti amacıyla soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman bir heyet eşliğinde sorular belirlenip son saptamalar yapılmış ve taslak forma son hali verilmiştir. Çalışma sürecinde gizliliğe büyük önem verilmiş ve katılımcılar hiçbir şekilde tesir altında bırakılmamış ve uygulamada güvenilirlik esaslarına uyulmuştur. Araştırmada Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan, gönüllü 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, sonrasında yazıya geçirilmek üzere ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Uzman seçimi, soruların hazırlanması, havuzda yer alacak soruların belirlenmesi ve değerlendirme süreçleri araştırmacı/araştırmacılar tarafından titizlikle yürütülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

İçerik analiz yöntemi kullanılarak görüşme formundan elde edilen veriler, analiz edilmiş ve formlar oluşturulmuştur. İçerik analizi yöntemi özellikle kuramsal anlamda belirgin olmayan tema ve alt temaların analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veriler elde edildikten sonra ayrı ayrı kaydedilerek gruplama işlemi yapılmış daha sonra da kodlanmıştır. Daha sonra kendi alanlarında uzman olan bir ekibin (sayı ve uzmanlık alanları verilebilir) değerlendirmesine sunulmuş ve alınan dönütler sonrasında son şekli verilerek analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi neticesinde her bir soru için tema belirlenmiş ve temaların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak uygun tablolar oluşturulmuştur. Değerlendirmede betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Son olarak bulguların ortaya koyulması için raporlama işlemi yapılmış ve yorumlanmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre oyunların çocukların gelişimi açısından etkilerinin incelenmesi amacıyla öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular elde edildikten sonra tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcıların Oyun Kavramına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kendini tanımaktır	10	13.2
Öğrenmenin ilk evresidir	9	11.9
Keyiftir	9	11.9
İhtiyaçtır	8	10.6
İletişim kurma aracıdır	7	9.2
Gerçek hayata hazırlıktır	7	9.2
Kişilik kazanmadır	7	9.2
Sosyalleşmedir	7	9.2
Özgüvendir	6	7.8
Paylaşmaktır	6	7.8
<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de yer alan oyun kavramına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, oyunu katılımcıların %13.2’si kendini tanımak, %11.9’u öğrenmenin ilk evresi ve keyif olarak belirtmiştir. Bunun yanında; oyuna yönelik katılımcıların %10.6’sı ihtiyaç olduğunu, %9.2’si; iletişim kurma aracıdır, gerçek hayata hazırlıktır, kişilik kazanmadır, sosyalleşmedir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise oyun kavramı ile ilgili olarak; özgüven ve paylaşmak şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların oyuna yönelik birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

**Tablo 3.** Katılımcıların Çocukların Gelişimi Açısından Oyunun Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	n	%
Öğrenme sürecidir	10	15.9
Her şeyidir	10	15.9
Gerçek dünyasıdır	9	13.4
Mutluluğudur	9	13.4
Hayatıdır	8	12
Özgürlüğüdür	7	10.4
Eğlencesidir	7	10.4
Motivasyonudur	7	10.4
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100</b>

Tablo 3’de katılımcıların çocukların gelişimi açısından oyunun ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamı %15.9’u öğrenme sürecidir, her şeyidir şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %13.4’ü çocukların gelişimi açısından oyunun; gerçek dünyası ve mutluluğu olduğunu ifade ederken, %12’si ise hayatı olduğunu söylemiştir. Bunun yanında öğretmenlerin %10.4’ü ise oyunun çocuğun eğlencesi ve motivasyonu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca katılımcıların çocukların gelişimi açısından oyuna yönelik birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

**Tablo 4.** Katılımcıların Derslerde Oyunla Öğretim Yöntemini Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	n	%
Her zaman oyunla öğretim yöntemini kullanırız	8	47.1
Konuya göre oyunla öğretim yapıyoruz	7	41.2
Bazen oyunla öğretim yöntemini kullanırız	2	11.7
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Tablo 4’de katılımcıların derslerde oyunla öğretim yöntemini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük bir oranı (%47.1’i) her zaman oyunla öğretim yöntemini kullandıklarını belirtirken, %41.2’si ise konuya göre oyunla öğretim yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. İki öğretmen ise bazen oyunla öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların oyunla öğretim yöntemini kullanmalarına ilişkin birden fazla görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Tablo 5.** Katılımcıların Oyunun Öğrenme Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	N	%
Oldukça etkili	9	90
Çok az etkili	1	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo.5’de katılımcıların oyunun öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine baktığımızda tamamına yakını, (%90’ı) oyunun öğrenme üzerinde etkili olduğunu ifade ederken, %10’u ise çok az etkili olduğu düşüncesini belirtmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	n	%
Öğrenme daha kolay ve çabuk olmakta	10	12.1
Öğrenme eğlenceli ve zevkli gerçekleşmekte	10	12.1
Çocuğun gelişimi açısından faydalı	10	12.1
Derse olan ilgi artmakta	8	9.6
Çocuk okulu ve arkadaşlarını sevmekte	8	9.6
Çocuğun dil gelişimi ve konuşma becerisi gelişmekte	8	9.6
Çocuğun dikkat becerisi artmakta	8	9.6
Algılama becerisi kazandırmakta	8	9.6
Hayal gücünü geliştirmekte	7	8.5
Çocuk kuralları öğrenmekte	6	7.2
<b>Toplam</b>	<b>83</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da katılımcıların oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamı %12.1’i; öğrenmenin daha kolay ve çabuk olduğunu, öğrenmenin eğlenceli ve zevkli gerçekleştiğini, çocuğun gelişimi açısından faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında çalışma grubunun %9.6’sı oyunla öğretim yöntemi ile birlikte; derse olan ilginin arttığını, çocuğun okulu ve arkadaşlarını sevdiğini, çocuğun dil gelişimi ve konuşma becerisini geliştirdiği, çocuğun dikkat becerisini arttırdığını ve algılama becerisi kazandırdığını belirtmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise oyunla öğretim yönteminin çocuklarını hayal gücünü geliştirdiği ve kuralları öğrenmesine katkı sağladığı belirtmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, oyunların çocukların gelişimi açısından etkilerinin incelenmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Katılımcıların oyun kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların tamamının oyunun kendini tanımak olduğu yönünde görüş ifade ettiği görülmüştür. Bunun yanında katılımcılardan alınan görüşlerde oyunun; ihtiyaç olduğu, iletişim kurma aracı olduğu, gerçek hayata hazırlık olduğu, kişilik kazanma ve sosyalleşme olduğu ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda oyun kavramının; özgüven ve paylaşmak olduğu görüşü katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği görüşler doğrultusunda oyun kavramının çocuklara birçok yönde katkı sağladığı ve vazgeçilmez bir uğraş olduğu söylenebilir. Sautot (2006) çalışmasında oyunun; dikkat, dil ve zihinsel becerileri geliştirdiğini belirtirken aynı zamanda, derslerde öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşimini artırdığını, öğrenciler ile öğretmen arasında da paylaşımı arttırdığını ifade etmiştir.



Oyun tüm çocuklar için vazgeçilmezdir, gelişimi destekleyicidir, eğitseldir, sağaltıcı ve eğlendiricidir (Özyürek & Akça, 2015). Oyun, bütün gelişim alanlarına ait becerileri de etkileyecek güçtedir, yani çocuğun tüm alanlarda gelişmesini sağlar. Oyun; gelişimin kendisi, aynı zamanda da gelişimin destekleyicisidir. Bu durum, oyunun pedagojik değerine dikkat çekmek açısından çok önemlidir (Ramazan, 2013).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; çocukların yakın çevresi hakkında bilgi sahibi olması ve karşılıklarına çıkan zorlukların üstesinde gelebilmede etkili olduğu görülmüştür. Bu duruma ek olarak insanların bu oyunsal faaliyetlere istekli olarak katıldıkları ve oyun esnasında keyifli vakit geçirdikleri ifade edilmiştir (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014; Aksoy & Dere Çiftçi, 2014).

Katılımcıların, çocukların gelişimi açısından oyunun ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamı %15.9'u; öğrenme süreci, her şeyi olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Bunun yanında çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin ise çocukların gelişim açısından oyununun; gerçek dünyası ve mutluluğu olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin ise çocukların gelişim açısından oyunun eğlence ve motivasyonu olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla oyunun her anlamda çocukların gelişimine fayda sağladığını söyleyebiliriz. Uğrel ve Moralı (2008) araştırmasında; genel anlamda oyunun kişinin hem eğitim evresinde hem de matematik öğretiminde etkili bir öğretim aracı olduğunu belirtmiştir.

Glenn, Knight, Holt, ve Spence (2012) tarafından yürütülen çalışmada çocukların neredeyse her fırsatı oyun oynama zamanı olarak gördükleri ve neredeyse herkesle herhangi bir yerde oynayabilecekleri tespit edilmiştir. Her yerde ve her zamanda gerçekleştirilen oyun aktivitesi çocuk için kendini iyi hissetme hali ve en temel ihtiyaçtır. Çünkü oyun ve oyuncak çocuğun yaşamının ayrılmaz bir parçası, gelişimin önemli unsuru ve doğal öğrenme aracıdır (Egemen vd. 2004).

Ayan ve Dündar (2009), çocukların oyunla özgür ve yaratıcı bir kişiliğe sahip olduklarının bu nedenle de özellikle eğitim ortamlarında oyuna yer verilmesi gerekliliğinin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu elzem bir ihtiyaç ve gerekliliktir. Çocukları oyun esnasında gözlemleyerek onların farklı yön, yetenek ve özelliklerini gözlemleyebiliriz. Ortaya koyulun bu sonuçlar çalışmamla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların derslerde oyunla öğretim yöntemini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük bir oranı %47.1'i her zaman oyunla öğretim yöntemini kullandıklarını belirtirken, %41.2'si ise konuya göre oyunla öğretim yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. İki öğretmen ise bazen oyunla öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle öğretmenlerin genel anlamda oyunla öğretim yöntemini tercih ettikleri söylenebilir.

Katılımcıların oyunun öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine baktığımızda tamamına yakını, %90'ı oyunun öğrenme üzerinde etkili olduğunu ifade ederken, %10'u ise çok az etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma grubunun büyük çoğunluğunun görüşlerinden hareketle, oyunun öğrenme üzerinde büyük oranda etkisi olduğu söylenebilir.

Öztemiz ve Önal (2013) oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında ilkökul öğrencilerinin oyun tekniğinin en temel öğrenme yöntemlerinden biri olduğunu ve okuma alışkanlığını kazandırmada da etkili

olduğunu belirtmiş ve önemini vurgulamışlardır. Çocuklara çok önemli olan bu alışkanlığın kazandırılmasında oyunun önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Araştırma gurubunun en etkili olan öğretim yönteminin hangisi olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğu (%55)'i oyunla öğretim olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise yaparak ve yaşayarak olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre oyunla öğretim yönteminin en etkili öğretim yöntemlerinden birisi olduğunu ifade edebiliriz. Ören ve Avcı (2004) yapmış oldukları çalışmalarında oyunla öğretimin geleneksel öğretime göre fen bilgisi öğretiminde akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özyürek ve Çavuş (2016) yapmış olduğu çalışmada çocuklar için en etkili öğretim yönteminin yaparak-yaşayarak öğrenme olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu yöntemin olduğunu ve bunu takiben oyun yönteminin olduğunu araştırmalarıyla da desteklemişlerdir.

Katılımcıların oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamının %12.1'i; öğrenmenin daha kolay ve çabuk olduğu, öğrenmenin eğlenceli ve zevkli gerçekleştiği, çocuğun gelişimi açısından faydalı olduğu yönünde görüş ifade ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda oyunla öğretim yönteminin; derse olan ilgiyi arttığı, çocuğun okulu ve arkadaşlarını sevdiği, çocuğun dil gelişimi ve konuşma becerisini geliştirdiği belirtilmiştir. Bunun yanında oyunla öğretim yönteminin çocuklarda; dikkat becerisini arttırdığı, algılama becerisi kazandırdığı, hayal gücünü geliştirdiği ve kuralları öğrenmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Norveç ve Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise yetişkinler oyunun çocuğun öğrenme ve gelişimine katkı sağlayacağı görüşündedir (İvrendi, Cevher Kalburan, Sandseter, Storli & Sivertsen, 2020).

Güneş (2007) yapmış olduğu çalışmada oyunun; öğrenme, dil, zihinsel ve sosyal becerilere katkıları olduğunu ifade etmiştir.

Kaytez ve Durualp (2014) yaptıkları çalışmalarında oyunla öğretim üzerine yapılan çalışmalarını inceleyerek okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik olarak görüş birliği içerisinde olduklarını belirtmiş ve oyunun özel eğitimde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Ortaya çıkan bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri çocukların kendilerini tanıması, öğrenmenin ilk evresi ve birçok açıdan gelişimlerine katkı sağladığı için oyun kavramının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle çocukların gelişimi açısından oyunun gerçek dünyası ve mutlulukları olduğu görülürken, eğlence ve motivasyon kaynakları olduğu ön plana çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların genel anlamda oyunla öğretim yöntemini kullandıkları ve oyunun öğrenme süreci üzerinde büyük oranda etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri, oyunla öğretim yöntemi ile birlikte; öğrenmenin daha kolay ve çabuk olduğunu, öğrenmenin eğlenceli ve zevkli gerçekleştiğini, çocuğun gelişimi açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda oyunla öğretim yönteminin; derse olan ilgiyi arttırdığı, çocuğun okulu ve arkadaşlarını sevmesine imkân sağladığı, çocuğun dil gelişimi ve konuşma becerisini geliştirdiği tespit edilirken, çocuklarda; dikkat becerisini arttırdığı, algılama becerisi kazandırdığı, hayal gücünü geliştirdiği ve kuralları öğrenmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Abakay, U., Alıncak, F., Akyel, Y., & Yetiş, Ü. (2015). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Sci-ence Journal*, 2(4), 1-9.
- Aksoy, A.B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem.
- Alıncak, F. (2016). Attitudes of secondary school students including physical activity invol-ving playing games. *European Journal Of Physical Education And Sport Science*, 2(3), 1-14.
- Alıncak, F., & Tuzcuoğulları, T. (2016). The Evaluation of violent content games for children's development. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(5), 61-67.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 2000(265), 15-17.
- Ayan, S., Alıncak F., & Tuzcuoğulları, Ö. T. (2015) Gaziantep'te Oynanan bazı yöresel oyunların hentbol branşının teknik çalışmasına yönelik eğitsel oyunlar olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 252-257.
- Ayan, S., Soylu, Y., Bozdal, Ö., & Alıncak, F. (2017). Investigation of emotional intelligence level of university students. *Europian Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(5), 0-0.
- Ayan, S. (2016). *Oyunla renklendir hayatı*. Vize Yayıncılık.
- Ayan, S., & DüNDAR, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63 -74.
- Barnett, L. A. (2013). Children's perceptions of their play: scale development and validation. *Child Development Research*, 0, 0-0. <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2013/284741>.
- Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişkiye etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Bozan, N. (2014). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Demirci, N., & Demirci, T.P. (2006). *İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin oyunla eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. 9. Uluslar Arası Spor Bil. Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2),39-42.
- Erkal, M.E., (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. Der Yayınları.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research: competencies for analysis and application*. Prentice Hall.
- Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1):419-435.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Huizinga, J. (1995). *Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (M.A. Kılıçbay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- İvrendi, A., Kalburan C.N., Sandseter, E.B., Storli, R., & Sivertsen, A. H. (2020). Social acceptance of children with and without special needs in inclusive preschools: A longitudinal study. *Journal of Early Childhood Studies*, 4(2), 363-385.

- Janssen, I., & Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school- aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- MEB (2009). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Oyun Etkinliği-I, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*, MEB.
- MEB (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı (ilkokul 1-4. sınıflar)*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB.
- Öğülmüş, S. (Ed.) (2009). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Pegem.
- Ören, FŞ., & Avcı, D. E. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi “Güneş sistemi ve gezegenler” konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Öztemiz, S., & Önal, H. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Öztürk, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Eğiten Kitap.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157–2166.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ramazan, O. (2013). *Oyun etkinlikleri II. çocuk ve oyun*. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Sautot, J.P. (2006). *Jouer à l'école, socialisation, culture, apprentissage, Canopé, IUFM de Lyon et M.D.J. Grenoble*.
- Say, S., & Bağ. H. (2017). The evaluation of the effect of a newly designed computer game on 7th grade students’ motivation towards science and aggression. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5379–5393.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Vural, M., Karademir, T., & Kayabaşı, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilim durumlarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 243-255.
- Vural, M., Özdal, M., & Öztütüncü, S. (2017). The effect of 4-week two different strength training programs on body composition. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 0, 0-0.
- Yavaşoğlu, G. (2005). *Çocuk-mekan-oyun ilişkisinin ilköğretim binalarında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. MSGSÜ, İstanbul, Türkiye.
- Yıkılmaz, A. (2018). Evaluation Of primary school teacher xxs game and physical activities classroom expectations. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5(2), 190–202.
- Yıkılmaz, A., & Kurşun, S. (2018). Okul Öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(78), 610–620.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Investigation of the Effects of Games on the Development of Children According to Class Teachers*

Rapid changes in many fields, from culture to art, from economics to politics, from science to technology, affect every society and individual differently. The reaction of each society to change and transformation is different due to its characteristic structure. The same is true for individuals. Changes and transformations do not affect everyone equally. This makes it difficult for scientific studies to reach generally accepted conclusions. In order to overcome this difficulty, scales that enable the evaluation of individuals in groups are required (Baykal, 2019). The concept of generation has emerged in response to this need.

When generational studies are examined, it is clearly seen that there is no clear consensus on the definition. Despite this, it is observed that there are some common points. Studies based on birth years (Purhonen, 2016; Pyöriä et al., 2017; Turner, 2002); studies based on witnessed events (Kupperschmidt, 2000; Tolbize, 2008; Williams & Page, 2011); It has been seen that there are studies based on attitudes and experiences (Edmunds & Turner, 2002; Walker, Martin, White, Elliot & Norwood, 2006; Zemke, Raines, & Filipczak, 2000). In the light of all these, generations can be defined as people born on the same anniversaries, witnessing similar political and social events and having common experiences.

Generation Z is mostly raised by their generation X parents. Their relationship with their parents is different from Gen Y, as they have a complex dynamic with their families. Unlike Gen Y and previous generations, they do not consider family relationships to be "at the center of their sense of self". Their goals in life are based on professional success and financial security, and their ultimate goal is "to be happy" (Seemiller & Grace, 2019). The worldview of Generation Z is individual, open-minded and inclusive. Being very sensitive to the feelings and individual experiences of others, they are wary of arguing against opposing views as right or wrong. Equality is very important for Generation Z, as they believe that everyone should be treated the same (Prensky, 2001).

In addition to being a subject in scientific studies for centuries, it is also known that there are more than 350 definitions in the literature (Erçetin, 2000). Özkan (2016) stated in his study that over 400 leadership studies were discussed in the national literature between 2002-2016. The fact that so many studies on leadership and there are so many definitions cannot prevent the concepts of leadership and leader from changing with the requirements of time (Özkan, 2016).

When examined in the field of sports, the leader is called coach and his followers are called athletes. The naming of the coaches depends on the branches; coach, coach, trainer, etc. It also appears with different names (Arslan & Kılıç, 2021)

Arthur and Bastardoz (2020), who extensively reviewed the literature on leadership research in sports, stated that coaches play a very important role in developing athletes/teams and preparing them for competitions. They argued that the coaches' world is as complex as it is important to understand, and that no single model will depict all of these complexities. However, he also argues that the development of sound theory combined with a systematic approach and sound testing of carefully developed hypotheses will shed some light on this complex and elusive environment. In general, it has been emphasized in the literature that great steps have been taken

to determine the behavior of coaches regarding high-performance athletes and teams (Arthur and Bastardo, 2020).

Humans are not only creatures with physiological characteristics, but also living things with psychological and sociological characteristics. Altıntaş and Akalan (2008) stated that the performance of the athlete is related to his emotional and mental state in the sports environment. For this reason, it is known that the basic psychological and sociological needs of the athletes will be positively affected when the relationship between the coach and the athlete is formed on healthy and positive foundations. In this context, if the wishes and needs of the Z generation athletes affect the leadership styles of their coaches, known as their leaders, it is obvious that this situation will lead the trainers to success both as an institution and individually.

Leadership theories emerge as a concept that has been studied in many areas since the time they entered our lives. Although there are researchers who examine them on the basis of generations (Anderson, Baur, Griffith, & Buckley, 2006; Zemke et al., 2000; Şahin, 2019), the Z generation should be included in research subjects both because they have just entered the business life and because they have very different characteristics from previous generations. It is a very small generation. When we look at the researches of the Z generation and their expectations about sports, it has been determined that the studies carried out are very few. The results of the studies on this subject (Parker et al., 2012; Ragogna, 2017; Vance, 2019) are not enough to fully explain the expectations of the Z generation.

As a result, when the studies are examined, it is observed that there are common points. It is seen that the athletes in the Z generation want a coach who has strong communication skills, who is affectionate and compassionate, who has a calm structure, who creates a team identity, and who makes decisions with his athletes while motivating his team.

